

REVUE FR

ANÇ AI

REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

SE DE PÉ

DAGOGIE

N° 16 - JUILLET-AOÛT-SEPTEMBRE 1971

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 CRESPIEN, 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.

M<sup>me</sup> Edmée HATINGUAIS, inspectrice générale honoraire de l'Instruction publique.

MM. Jean KNAPP, chargé de mission aux Relations internationales, ministère de  
l'Education nationale.

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, conseiller à l'Education permanente, ministère de l'Educa-  
tion nationale.

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.

Raymond WEIL, directeur délégué aux enseignements élémentaire et secon-  
daire.

**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 NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES  
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**

# 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° 16 - JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 1971

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE  
ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

Services d'Édition et de Vente des Publications de l'Éducation Nationale



## Comité de rédaction

Rédacteur en Chef

Chefs de rubrique

Secrétaire de rédaction

- MM. Henri CANAC, *directeur honoraire de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud.*  
René CERCELET, *directeur du Centre national de télé-enseignement.*  
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.*  
Lucien GEMINARD, *inspecteur général de l'Instruction publique, directeur de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*  
Roger GRANDBOIS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*  
René GUILLEMOTEAU, *sous-directeur à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*  
M<sup>me</sup> Viviane ISAMBERT JAMATI, *maître de conférence à l'U.E.R. de sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.*  
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 MAJALUT, *directeur-adjoint de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*  
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 VIAL, *maître de conférences à la Faculté des lettres et sciences humaines de Caen.*

- M. Louis LEGRAND, *directeur de recherche à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*  
M<sup>me</sup> Olga WORMSER-MIGOT, *chef de division à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*  
M. Jean HASSENFORDER, *chef de section à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*  
M<sup>lle</sup> Suzanne AUDEBERT, *documentaliste à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

**PREMIERE PARTIE**

---

Jean Repusseau	Education et violence	p. 5
André Mareuil	L'enseignement littéraire et les conditionnements sociaux	p. 12
Roger Girod	Contingence des carrières individuelles et planification de l'enseignement	p. 21
Eliane Verret	Les enfants des Kibboutz	p. 27

---

**DEUXIEME PARTIE**

---

	Notes critiques	p. 40
	Notes bibliographiques	p. 69
	A travers l'actualité pédagogique	p. 75

---

**PREMIERE PARTIE**

## EDUCATION ET VIOLENCE

Toute action éducative se présente comme une violence. Qu'une violence doive déboucher finalement (et le plus tôt possible) sur la promotion d'une liberté, c'est l'un des paradoxes bien connus, et maintes fois soulignés, de l'éducation. Mais ce qui n'est pas moins paradoxal, c'est qu'on s'ingénie depuis Rousseau, et plus intensément depuis le début de ce siècle, à minimiser la violence, en prétendant même qu'elle est inutile et superflue, toujours nuisible et qu'il est relativement facile d'en faire l'économie. Cela mérite examen.

### UNIVERSALITE DE LA VIOLENCE.

On admettra sans difficulté, nous semble-t-il, que l'éducation n'est pas seulement action consciente et volontaire, mais qu'elle procède par imprégnation autant que par entreprise délibérée. Tout enfant est en partie déterminé dès l'instant de sa conception ; aux facteurs héréditaires s'ajoutent, dès la naissance et probablement avant elle, les conditionnements sociologiques et nul ne choisit sa famille, ni son environnement à tous les sens du mot — et notamment sa langue maternelle. Or, si le fait

d'apprendre à un bébé à s'exprimer dans telle langue plutôt que dans telle autre est rarement considéré, sauf dans certaines familles bilingues, comme un parti-pris éducatif, c'est-à-dire comme une espèce de violence, il n'en reste pas moins vrai qu'une imprégnation linguistique est déjà contraignante au même titre que toute imprégnation religieuse, culturelle, ou plus généralement « sociale » : les lois et les interdits n'ont pas besoin d'être formulés pour s'imposer. Ainsi l'apprentissage de la langue maternelle, sans même qu'il soit normatif, est une violence cachée, au même titre que la soumission aux us et aux coutumes. Il y a ce qu'on doit dire comme il y a ce qu'on doit faire ; mais auparavant, il y a ce qu'on peut dire, c'est-à-dire ce qu'on peut sentir et concevoir, non dans le sens de ce qui est permis, mais dans le sens de ce qui est possible. Ainsi tous les schémas de pensée ne sont pas véhiculés par toutes les langues et nul n'échappe à ces limitations aussi implacables que discrètes.

Quand l'action éducative ouverte se présente comme un refus de la violence, elle va à contre-courant de l'« éducation » diffuse à laquelle on ne donne pas ce nom ; elle s'oppose de quelque manière aux « actions » couvertes qui ne sont jamais exercées comme actions par des personnes mais qui n'en sont pas moins subies. Si, comme le prétend Rousseau, la société corrompt l'être humain, il faut dire avec force que cette corruption est immédiate, et que faute d'ôter au petit d'homme son statut d'animal politique, c'est-à-dire sa caractéristique essentielle, on voit mal comment on pourrait éviter de l'y livrer dès qu'il voit le jour. En tout cas, corruptrice ou non, la société fait violence à l'enfant comme elle fait violence à l'homme et sa pression la plus subtile (celle du langage) n'est pas davantage perçue que la pression atmosphérique. On pourrait même soutenir aisément qu'à l'instar de celle-ci, elle est aussi indispensable qu'inévitable ou, en d'autres termes, que l'être humain « est fait » pour vivre sous pression comme il est fait pour vivre dans l'air. Mais ce ne sont pas ces raisons cohérentes qui sont habituellement avancées par les tenants de l'éducation autoritaire, lesquels poursuivent un curieux dessein vindicatif à l'égard des innocents : châtier l'enfance parce qu'elle émane directement (de quelque manière) de la « faute originelle », c'est une entreprise qui surprend dès qu'on la formule en ces termes et pourtant de telles aberrations ont pu présider inconsciemment au processus éducatif pendant plusieurs siècles sans que nul n'en soit choqué, comme s'il était normal que la génération adulte fasse de la génération suivante le bouc émissaire de ses propres fautes. A l'opposé, il nous semble assez « puéril » (et d'aucuns verront sous ce mot un million d'autres mots !) de prétendre éduquer sans contraindre, ne serait-ce — nous l'avons déjà montré — que parce que la contrainte est ici dans la nature des choses et qu'on ne se moque pas impunément de celle-ci.

Observons d'abord, dans le droit fil de la réflexion

linguistique amorcée plus haut, que toute substitution exemplaire d'une forme réputée bonne à une forme jugée mauvaise est, de quelque façon, contraignante et qu'il n'est point de père ni de mère qui ne « reprenne » ainsi son enfant lorsqu'il s'exprime « mal ». Et le pédagogue de poursuivre une action commencée longtemps avant ses premières interventions ; faut-il redire qu'à cet égard, il se contente de prendre le relais, sans que cessent l'action familiale et l'action diffuse d'une école parallèle qui n'a pas attendu les moyens de communication de masse pour se manifester ?

Disons ensuite que toute institution d'éducation impose l'arbitraire culturel de la société qui l'autorise. Bourdieu et Passeron ont repris vigoureusement après Durkheim et Eric Weil entre autres, dans leurs plus récents travaux (1) cet aspect naguère passé sous silence de l'éducation de tous les temps. Mais ils ont surtout mis en évidence le fait que « le pouvoir arbitraire qui rendait possible l'imposition n'apparaissait jamais dans sa vérité entière » et que « l'autonomie relative de l'instance chargée d'exercer l'autorité pédagogique » était la meilleure condition de cette « violence symbolique » sans laquelle il n'est point d'éducation institutionnalisée. Quelles que soient les conclusions qu'on en tire, leur ouvrage mérité d'être lu et médité ne serait-ce qu'à cause du poids considérable de cette idée, lestée par la présentation qu'ils en font. Si la violence s'exerce non seulement par l'intermédiaire de l'institution éducative, mais aussi au travers d'un libéralisme ostentatoire, elle n'en est que plus redoutable puisqu'elle procède d'une double aliénation ; mais il apparaît alors doublement dérisoire d'en nier l'existence.

On peut alors à bon droit se demander si, dans une perspective révolutionnaire, il est possible de faire l'économie de cette violence qui s'exerce par ceux dont l'action éducative est fonctionnarisée, autrement dit s'il est raisonnable de concevoir une société dont les institutions éducatives travaillent à sa propre destruction. Il vient naturellement qu'une telle situation ne peut coïncider qu'avec « le commencement de la fin d'un édifice social » et d'ailleurs non sans une autre violence et ne peut avoir qu'un caractère fugace et transitoire, l'histoire contemporaine ayant assez prouvé que tout système politique neuf et puissant s'empressait de conformer son système éducatif à ses finalités propres sans aucune précaution « symbolique », ne fût-ce que pour survivre et accroître sa puissance.

Nous sommes ainsi passés insensiblement de la violence concrète à la violence abstraite pour revenir à la violence concrète : nous n'avons jamais éliminé la violence, ce qui laisserait penser qu'elle est nécessaire et qu'elle a peut-être une autre fonction que celle qui nous est tout

d'abord apparue dans ses aspects les plus diffus et d'ailleurs les moins contestés.

## FONCTIONS DE LA VIOLENCE.

En ces temps où l'on vante à tort et à travers les avantages de la non directivité et où beaucoup de pédagogues se sentent plus ou moins coupables quand ils « imposent » quoi que ce soit, il est utile d'écrire avec sérénité que s'il est possible de concevoir une attitude non directive avec des adultes, la pédagogie implique par son étymologie même que le maître conduise l'enfant quelque part, et pas forcément là où il veut aller, en admettant qu'il ait toujours des idées sur cette importante question. Prendre le parti d'organiser sa classe en coopérative, ou inciter les élèves à en ressentir le besoin, c'est aussi une forme de directivité ; s'engager dans la voie des méthodes actives et décider de se refuser (dans toute la mesure du possible) à « donner la becquée » alors que les enfants, dûment conditionnés d'ailleurs par les modèles magistraux dont on leur a parlé ou qu'ils ont d'abord subis, se présentent sinon en demandeurs, du moins dans une attitude d'attente, c'est exercer aussi une contrainte à leur égard.

Pour parler plus net, offrir une certaine liberté à des enfants qui ne la souhaitent pas, c'est peut-être les charger d'un fardeau qui les déconcerte et les accable ; une certaine violence (qui se veut contre-violence) s'exerce ainsi, sans doute pour le bien ultérieur des élèves, mais la nier serait, nous semble-t-il, nier l'évidence (par exemple, il ne faudrait pas s'imaginer de façon simpliste que tous les élèves ressentent le besoin de s'exprimer spontanément, oralement ou par écrit et nous en connaissons qui ont éprouvé plus d'anxiété devant la production d'un « texte libre » que devant l'exécution d'une rédaction à thème imposé). A quoi les tenants de la méthode autoritaire répliquent, en bons apôtres, qu'ils n'ont jamais contraint leurs élèves que pour leur « bien » lequel, par une ironie connue, est souvent le même que celui visé par les maîtres de l'autre école. On peut d'ailleurs s'étonner de ne pas entendre plus souvent soutenir le paradoxe selon lequel l'exercice précoce de la liberté risque d'en dégoûter alors que la contrainte en donne l'appétit. En fait, l'expérience concrète nous montre assez qu'aucun maître ne nie jamais totalement ni ne respecte totalement la liberté des enfants qui lui sont confiés. Mais elle enseigne aussi que trop de pédagogues se paient de mots et ne savent pas précisément ce qu'ils font quand ils instruisent ou qu'ils éduquent. Et c'est l'unique reproche que nous nous permettons de faire aux uns et aux autres. Autrement dit, « manipuler » une classe sous les apparences d'un parfait libéralisme, c'est à notre sens très admissible si l'on sait qu'on « manipule » (et comment ne pas parfois s'y résoudre ?). Mais faire de la manipulation en étant per-

(1) La Reproduction, Paris, Ed. de Minuit, 1970.



x suadé qu'on n'en fait pas, c'est l'attitude inadmissible. De même, pensons-nous qu'il est intolérable qu'un maître contraigne ses élèves sans savoir qu'il le fait. L'exigence suprême, c'est donc la lucidité et nous sommes très conscients d'avoir momentanément déplacé le problème (2).

Quelle est donc la signification, voire même l'utilité de la violence concrète dans l'action pédagogique ?

x Il faut sans doute, pour en rendre compte dans les meilleures conditions, après Bates et de Peretti, traiter de la directivité en général et montrer comment, au sein de la structure sociale, elle réduit les indéterminations réciproques, et en imposant une division du travail que d'aucuns tourneront facilement en dérision (ceux qui commandent — ceux qui obéissent), fixe à chacun son rôle propre en éliminant toute angoisse. Ainsi l'action est-elle souvent facilitée au nom de la cohérence elle-même, ce qu'exprime fort bien, à la limite la sagesse militaire : « La discipline fait la force principale des armées. Elle définit l'obéissance et régit l'exercice de l'autorité. Elle s'applique à tous sans distinction de rang, précise à chacun son devoir et aide à prévenir les défaillances » (Préambule du décret du 1<sup>er</sup> octobre 1966 portant règlement de discipline générale dans les armées). « L'exacte observation des règles de la hiérarchie et de la subordination écarte l'arbitraire et maintient chacun dans ses droits comme dans ses devoirs » (même texte, article 10, § 5). Si l'accord est souvent reconnu comme premier signe visible de la vérité, il n'est pas douteux qu'en vue d'une action précise, la directivité économise du temps et de la force ; pour ce faire et au nom de l'ordre, toute assemblée se donne ou admet tacitement un règlement. Ainsi n'a-t-on pas manqué de justifier l'autoritarisme et le paternalisme, vocable qui nous permet de glisser de la directivité exercée sur des adultes à la directivité exercée sur des enfants et déjà évoquée plus haut : « Certes, je commande, mais c'est pour un bien supérieur, et notamment pour le bien de ceux sur lesquels j'exerce mon autorité ». On voit la tentation : quand on s'identifie avec le « bien supérieur » il est doublement difficile d'abdiquer un pouvoir qui s'exerce sur des enfants ou des adolescents dont l'« infériorité » est pour ainsi dire naturelle, notion sur laquelle nous aurons à revenir. On peut seulement se demander si l'origine transcendante de l'autorité est reconnue comme une cause de la hiérarchie (celui qui la représente étant sinon l'émanation, tout au moins l'instrument d'un principe supérieur) ou si la transcendance est inventée comme telle

par commodité en vue d'une justification, le sacré ayant bon dos.

Or, ce problème est difficile à résoudre dans la situation pédagogique au sens le plus large du mot parce qu'il est évident qu'au début du processus éducatif il y a la mère (sinon les parents) qui « conduit » l'enfant dépourvu d'autonomie, de puissance et de parole, sinon d'expression.

Avec un peu de méchanceté, on pourrait dire qu'on comprend pourquoi certains parents ne se consolent pas de la croissance de leurs enfants et pourquoi certains pédagogues ne se hasardent pas avec des élèves pouvant remettre peu ou prou en cause l'incontestable supériorité qu'ils affirment sans peine avec des tout petits.

Mais le problème de la légitimité de l'autorité parentale ou adulte n'en reste pas moins posé. Et il n'est pas besoin de réfléchir longtemps pour comprendre qu'on ne les résout pas en invoquant la nature ou le droit naturel. En fait, le droit souligne d'abord la disparité des forces en présence (la raison du plus fort est toujours la meilleure) autant que cet instinct confus qui pousse l'homme à la protection de ce qui est faible plutôt qu'à son exploitation à partir du moment où le sentiment s'en mêle. Pour que l'enfant puisse être « élevé » à tous les sens du mot, il faut que quelqu'un veille sur lui, le nourrisse, l'aide, l'instruise et l'éduque, et il ne semble pas qu'on ait trouvé mieux que la famille pour cette fonction nécessaire à la survie des enfants d'hommes qui naissent prématurés. Mais on sait qu'il n'y a pas que de bons parents ; on sait aussi que l'éducation des enfants est longue et que la tendresse des meilleurs ne suffit pas toujours à motiver leur action éducative, ce à quoi supplée le devoir. En tout cas, le père ou la mère, « nés avant leurs enfants », ont pour eux la force autant que la justice, et s'ils n'ont pas tous les jours la vocation éducative (amour et sens du devoir) il leur reste cette possibilité d'exercer leur puissance sur un plus faible qu'eux (en se disant ou en ne se disant pas qu'ils peuvent avoir bonne conscience, comme nous le soulignons plus haut). Etre nés avant, avoir davantage (de force de savoir, de raison et même d'amour) ce sont les privilèges amers des parents qui ne les considèrent que rarement sous cet angle ; le dramatique, c'est que ces privilèges ne durent pas et qu'il faille un jour y renoncer ; bref, si l'on place la discussion sur le plan des avantages, on découvre vite que le jeu de la puissance est peut-être un jeu de dupes et qu'il ne sert peut-être à rien d'avoir été roi s'il faut abdiquer. Mais les rois ignorent l'avenir, et les parents l'appréhendent mal, ce qui sauve tout. C'est ainsi qu'un Groddeck a pu écrire que personne ne se soucierait d'éducation si la manifestation de la volonté de puissance ne procurait une sorte de volupté sadique, celle qui correspond au spectacle de l'angoisse, de la peur, du chagrin, en tout cas à celui de la dépen-

(2) Nous voudrions, à cet égard, renvoyer le lecteur à deux articles particulièrement lucides sur cette importante question :

x — Georges Snyders : *La non-directivité : est-ce la bonne direction ?* — In : *Enfance* n° 5, novembre-décembre 1968 ;  
— André de Peretti : *Note sur l'animation et la dialectique directivité - non directivité*, Paris, I.N.A.S., 1970.

dance avouée de l'enfant en face de l'adulte (3). Nous savons bien qu'il est déplaisant de lire ou d'écrire cela, tant la « morale » a tout corrompu. Groddeck, lui, se réjouit de ce que les hommes soient un peu sadiques pour que la fonction éducative qu'il juge nécessaire soit accomplie, et il passe. Mais le sens commun, lui, ne passe pas, parce qu'il repose sur le modèle des « bons parents » participant à la fois du héros et du saint — modèle qui engendre celui des « bons maîtres », semblablement déguisés et parce qu'on a l'habitude d'intégrer le sacré à des manifestations humaines non seulement profanes mais encore banales : confusion des genres. Si l'on considère que le phénomène de la mort (après celui de l'oubli) complique encore les choses (les gens ont l'idolâtrie facile et la mémoire courte et dans certains cas, ils n'acceptent pas volontiers d'exhumer les défauts de ceux qu'ils ont aimés où dans la vertu desquels ils ont intérêt à se projeter) on est bien forcé d'admettre que la démythification de l'autorité est une entreprise difficile et qu'il est sans doute encore plus présomptueux que sacrilège de l'entreprendre. Si l'on considère enfin que la violence a très mauvaise presse (on ne se rappelle plus guère qu'il est dit que le Royaume des Cieux la souffre, Matth., XI, 12) bien que tout le monde l'exerce, on hésite un peu à dénoncer la cécité et l'hypocrisie généralisées lesquelles, précisément, refusent une certaine forme de violence concrétisée par la lumière crue ou l'impitoyable lucidité. Mais il fait peut-être partie d'un programme éducatif d'enseigner que l'amour (quel qu'en soit l'objet) n'est pas forcément aveugle et qu'on peut avouer entre autres qu'on a des amis borgnes. Peut-être la lucidité fait-elle enfin partie de ces innombrables qualités professionnelles qu'on exige méchamment des éducateurs en négligeant d'ailleurs celle-là ? Cela dit nous sommes encore à nous demander comment la pédagogie pourrait faire l'économie de la violence (réduction, séduction ou manipulation) et nous estimons qu'il est préférable de passer aux aveux avant de discuter de son emploi, étant bien entendu que l'auteur de ces lignes ne prétend être ni meilleur ni pire qu'autrui et qu'il se trouve dans une situation proprement comique en se voyant contraint de légitimer des conduites qu'il réprouve soit qu'il les ait subies, soit (comble de l'ironie) qu'il les ait faites siennes. Nous voudrions profiter du tour confidentiel que prend momentanément notre propos pour faire part au lecteur d'une découverte toute simple que

(3) « L'éducation n'est rien d'autre que le plaisir pris à la souffrance d'autrui, ou, pour l'exprimer d'une autre façon : si la nature n'avait pas implanté en nous le plaisir de torturer, nous n'aurions ni le désir ni la force d'éduquer l'enfant. C'est pour cette raison là, et aussi pour n'être pas trop dérangés dans notre confort, et enfin, parce que nous voulons nous persuader de notre propre grandeur, que nous éduquons ce qui est petit et sans défense ; et c'est bien ainsi. Car si nous n'avions que l'intérêt de l'enfant en vue, personne, pas même la mère, ne lèverait le petit doigt ». In : Georges Groddeck. — *La maladie, l'art et le symbole*, Paris, 1969, p. 89.

nous avons faite bien tard, et peut-être trop tard à son gré, sur l'exercice d'une certaine violence — laquelle n'a apparemment que peu de rapports avec la « violence pédagogique ». Il nous fut donné un jour, après bien des concertations et des explications, d'intervenir violemment (c'est le moins qu'on en puisse dire) pour supprimer, dans un établissement de second cycle où les élèves passaient d'ordinaire quatre années, les brimades que subissaient les bizuths et dont la plupart consistaient en « services » rendus aux « anciens ». L'opération réussit, non sans peine, mais les élèves ne nous pardonnèrent jamais tout à fait cette réussite. Et cela pour deux motifs : le premier au nom des traditions de la maison, argument fondé sur un certain sacré, et de fait, assez « juste » ; mais le second fondé sur une « économie de la brimade » qui nous déconcerta et qui nous étonne encore un peu : « être brimé un an pour brimer trois ans (donc en en tirant finalement profit), c'est une situation à tout prendre acceptable ». Nous n'aurons certes pas le mauvais esprit de confondre la « fonction enfant » avec la « fonction bizuth » ni la « fonction adulte » avec la « fonction ancien » en identifiant la relation éducative à la relation qui s'établissait entre les deux catégories d'élèves de l'école dont nous avons parlé ; mais enfin il nous est arrivé de penser qu'on était adulte plus longtemps qu'on était enfant et maître plus longtemps qu'on était élève... et l'on aura eu la bonté de suivre notre regard oblique... pour revenir avec lui à des objets plus sérieux.

## VIOLENCE ET LUCIDITE.

Et en définitive, ce qu'il y a de plus sérieux dans l'action pédagogique, ce sont les êtres humains qu'elle met en jeu : les enfants et les adolescents certes (on nous l'a tellement répété que nous devrions bien finir par le savoir ; or, il nous arrive de nous moquer des élèves) — mais non moins les parents et les maîtres (ce qui va tellement de soi qu'on s'est ingénié à ne plus s'en souvenir, soit qu'on juge les adultes moins intéressants que les enfants, soit qu'on les juge d'une essence supérieure ; il est évident qu'il s'agit, dans les deux cas, de la même erreur ségrégationniste). Il y a quelque chose d'irritant dans ces attitudes que tout le monde connaît parce que tout le monde les adopte au moins de temps en temps : de bonnes âmes s'émeuvent quand on aliène la liberté d'un homme, mais oublient de s'émouvoir quand on aliène celle d'un enfant ; d'autres bonnes âmes (ou les mêmes) ne supportent pas que la guerre tue des enfants et trouvent quasi normal qu'on y supprime les hommes comme des mouches ; les difficultés sont grandes — on le comprend ! — quand les victimes de ces abus ou de ces crimes sont des adolescents qu'on ne sait pas très bien classer. Ce qu'il y a de plus irritant c'est d'ailleurs quand on se persuade qu'on fait partie de ces bonnes âmes,

nous voulons dire de ces imbéciles. Mais il est également possible de s'irriter des règles que nous imposons aux enfants et que nous nous gardons bien de suivre (la fameuse « sagesse » chère à nos grand-mères et qui était souvent synonyme de mutisme et d'immobilité, sans parler de cette rectitude morale dont nous sommes généralement incapables) ; le spectacle que nous offrons n'est pas tellement édifiant que nous ayions l'audace de nous proposer comme exemples. Il fut, certes, une époque où la fiction de notre excellence pouvait tenir ; cette époque est révolue et si nos enfants ne sont peut-être pas scandalisés de nos conduites parcellaires et privées, ils savent aujourd'hui à quoi s'en tenir (grâce à la télévision en particulier) sur tout ce que nous tolérons et dont nous sommes complices en dépit de nos vertueuses indignations et de nos proclamations fracassantes. Que nos grand-mères se voilent la face en regrettant, ce temps-là, « leur temps » — un temps où les abus et les violences n'auraient pour ainsi dire pas existé (vous savez, ce même temps où les bébés naissaient dans les choux ou dans les roses, où les bénéfices étaient tous licites, où l'exploitation de l'homme par l'homme n'existait pas et où personne n'avait les mains sales) — cela ne résout rien du tout : il faut se débarrasser des mythologies, et d'autant plus vite que la tâche éducative ne souffre aucun délai, que la violence institutionnalisée ou non ne saurait satisfaire personne et que tout le monde sent l'impérieuse nécessité de la dépasser.

Mais il faut avoir le courage d'y voir clair. S'il y a toujours violence dans l'action éducative, la plus nocive peut-être s'exerce quand personne ne la perçoit comme telle. Dans ces conditions la querelle de la directivité et de la non-directivité est probablement une querelle superficielle. D'une part, la directivité n'est, le plus souvent, que la traduction d'une pression sociale dont le pédagogue se fait inconsciemment l'agent d'exécution et qu'il endosse sans le savoir tout en la masquant. D'autre part, la non-directivité n'est jamais que le refus d'endosser cette pression sociale qui n'en persiste pas moins. Si donc je suis non-directif, je me « démarque » en quelque sorte par rapport à la pression que je me refuse à incarner tout en continuant à la subir comme tout un chacun ; cependant, je risque de donner l'illusion de l'autonomie à mes élèves alors qu'ils ne sont pas plus autonomes que moi. Dans le premier cas, j'ai l'air d'exercer l'autorité et il est possible que je m'en délecte : je me trompe car je ne suis qu'un délégué et n'importe qui pourrait remplir ma fonction. Dans le second cas, j'ai l'air de me délester sur autrui d'une responsabilité qu'à tout prendre je n'ai guère ; certes, je ne fais pas violence, ce qui est satisfaisant, mais j'ôte peut-être du même coup aux enfants et aux adolescents que j'éduque cette tranquillité momentanée qui tient au fait que les jeunes ont besoin d'affronter des adultes en chair et en os (et surtout en os) ne serait-ce que pour savoir immédiatement d'où vient la contrainte et pour

éprouver leur force contre les agents de celle-ci (qui ne sont que des médiateurs). Entre ces schémas caricaturaux prolifèrent les attitudes mixtes, et jamais aucun parent ni aucun maître, pendant la durée du processus éducatif, ne peut être totalement directif ni totalement non directif. Ainsi entrevoit-on une partie de la solution dans une modulation génétique de la directivité, entreprise banale, pourtant louable et digne d'intérêt, qu'on n'a jamais mieux décrite qu'Ionesco, a contrario. C'est à dessein que nous prenons l'exemple agressivement négatif de ce « drame comique » qu'est « La Leçon » parce qu'on n'a jamais mieux montré comment toute pédagogie risquait de côtoyer des abîmes. Au début de l'action, l'élève existe (vie et joie) et le professeur falot n'existe pour ainsi dire pas. A la fin, l'élève violée est détruite ; elle a nourri de sa substance et de sa souffrance le professeur exalté. Au début, l'apparente non-directivité. A la fin, le despotisme triomphant dans la pire violence. Qui ne voit que la pédagogie authentique exige au contraire que l'élève accède progressivement à l'existence et que le maître s'efface ?

Mais ce n'est qu'une partie de la solution, précisément parce que les abîmes demeurent tant que le maître ne contrôle pas exactement son action et tant que les violences nécessaires (il faut se résoudre à récrire cela) ne sont ni mesurées, ni peu à peu révétees comme telles, y compris la pesée sociologique, laquelle, dans la meilleure occurrence, est généralement passée sous silence, à moins qu'on affecte de la contrarier sans l'évaluer, en franc-tireur inconscient, comme si l'on voulait repousser la marée avec une pelle. Ainsi existe-t-il une éducation morale et civique qui s'enracine sur l'action pédagogique quotidienne et sur la nécessaire évolution de celle-ci.

#### POUR UNE VIOLENCE INTEGREE.

Nous voudrions ici nous contenter d'esquisser pour finir ce que pourrait être une éducation qui, au lieu de trancher du bien et du mal de façon manichéenne, intégrerait non pas d'abord la dialectique de la directivité et de la non-directivité, si intéressante qu'elle soit, mais auparavant celle de l'être et du paraître qui la précède logiquement, génétiquement et organiquement. Dès qu'un être humain vit, et qu'il pense et qu'il parle et qu'il agit, commencent les problèmes, et les enfants savent très tôt le décalage qui s'instaure entre les phénomènes d'émergence et les phénomènes profonds. Or, l'éducation ne masque point ce décalage mais elle tend à le condamner comme si elle prétendait le réduire. « Il faut dire ce qu'on pense et penser ce qu'on dit » — exigence théorique qui rendrait toute vie sociale impossible si l'on s'y pliait constamment et qui est un suffisant exemple des hauteurs vertigineuses où l'on prétend situer la vie morale. Or, comme dans le même temps, on apprend aux enfants explicitement ou

tacement qu' « il ne faut pas tout dire », l'entraînement au mensonge, ou à ce qui est considéré comme tel est un des premiers apprentissages sociaux. Il ne peut en être autrement que si ce type de mensonge est évacué comme tel dès l'origine. Que la nécessité sociale (et non morale) d'une certaine dissimulation soit enseignée, qui pourrait y trouver à redire si l'on songe à l'ordre et à la paix, ne serait-ce qu'au sein d'une famille ? Mais qu'on mette du mal là-dedans, c'est une erreur qui ne peut s'expliquer que par la prétention stupide de tout savoir de leur enfant que manifestent la plupart des parents. Quant aux enfants, eux, il n'est pas question qu'ils sachent tout (il s'en faut !) de leurs trop respectables géniteurs, lesquels dissimulent sous de bonnes ou de mauvaises raisons ce qui pourrait gêner les chers petits et surtout ce qui pourrait les gêner, eux adultes. Dès qu'on est entré dans cette voie ségrégationniste, on n'en peut plus sortir. Au nom d'une prétendue éducation, on essaie de fonder le préjugé que les adultes ont le droit de tout faire et que les enfants n'ont pas le droit de faire grand-chose, que les enfants doivent tout dire et que les parents ne doivent rien du tout... alors que tout le monde a le droit de dissimuler un peu et de résister à l'effraction au nom du mystère de l'être (prétendre étendre la connaissance au-delà d'un certain seuil, dans ce domaine particulier, c'est étrangler la liberté au nom de la véacité et commettre la violence parfois avec les intentions les plus louables). Qui ne se souvient, en cherchant un peu dans son passé, de la résistance vitale et essentielle qu'il a opposée à ces investigations indiscretes, et de cette contestation qu'il a élevée (secrètement souvent, par prudence) contre cette bi-partition scandaleuse qui livrerait totalement les enfants écorchés aux adultes écorcheurs si les enfants n'avaient de merveilleuses ressources crocodillennes, c'est-à-dire, la peau plus dure qu'il n'y paraît ? Qui n'a également résisté à cette volonté d'étiquetage, de classification et de mesure de certains éducateurs à courtes vues qui ont tendance à identifier le nombre, la catégorie caractérogique ou simplement le mot avec la réalité humaine concrète, et qui commettent, avec la violence sémantique, un autre attentat à la croissance ou à la transformation ultérieures des êtres ? Enseigner la morale et la même morale pour les éducateurs et les éduqués, ce devrait être à cet égard enseigner la défiance à l'égard de la qualification (toujours hâtive) ou de la nomination (toujours contestable) quand elles correspondent beaucoup plus à des phénomènes de projection qu'à des déterminations objectives ; bref, ce devrait être le rappel incessant, moins théorique que vécu, de cette vérité première en matière de relations humaines, que les êtres ont moins besoin d'être connus à tout prix (viol) que d'être reconnus (tact), que le meilleur moyen de comprendre c'est peut-être d'abord de respecter et d'aimer — et qu'en définitive c'est sur soi, non sur autrui, qu'il faut exercer une

lucidité sans concession (ce qui ne veut pas dire sans indulgence).

Il en va de même en matière de civisme où l'on oublie toujours la moitié de la solidarité, cette moitié qu'ont voulu mettre en lumière les analyses qui précèdent. Que les enfants aient besoin de leurs parents et de leurs maîtres, nul ne songe à le nier. Mais affirmer que les relations de dépendance sont univoques, c'est placer les éducateurs naturels ou professionnels dans une situation de supériorité qui est, à soi seule, une violence. Quand on découvre que les raisons qui fondent notre suffisance d'adultes ne sont jamais que l'antériorité du savoir ou de l'existence, on se demande s'il y a lieu de pavoiser pour cela : pourquoi suis-je né après mon père et avant mon fils ? Je ne sais. Y ai-je quelque démerite ou quelque mérite ? Certainement aucun. Je bénéficie des « services » que m'ont rendu mes ascendants (services qui ne sont pas tous positifs) et mes enfants bénéficient des miens (qui ne sont pas tous positifs) ; il en va de même dans l'ordre de l'enseignement institutionnalisé. Mais que serais-je sans mes enfants ? Le prolétaire ne vaudrait que par eux, si l'on s'en tient à l'étymologie ; mais quel est celui qui n'est pas prolétaire dans une certaine perspective et qui ne trouve dans ses enfants la justification de son existence, sinon la signification de celle-ci ? Et moi pédagogue, que serais-je sans mes élèves ? Certes, je dois leur assurer un certain supplément d'existence, mais ai-je compris à quel point je serais dépourvu d'existence et de signification et même de science sans eux ? Et encore passons-nous sur la dépendance sentimentale largement exploitée par les romantiques (« Voyez-vous, nos enfants nous sont bien nécessaires, Seigneur ! »). Il est inutile d'en dire davantage pour montrer que la condition humaine se situe au croisement d'une dépendance synchronique (dont personne ne doute) et d'une dépendance diachronique qui s'articule non seulement sur le passé mais encore sur l'avenir ; et l'on étonnerait peut-être certains « réalistes » en affirmant que les morts aussi ont besoin de nous dans le temps même où nous avons besoin de ceux qui, historiquement, nous suivent. La prise de conscience d'une telle insertion temporelle nous semble également propre à détruire l'image d'enfants ou d'élèves claquemurés dans la fonction de débiteurs, et comme tels, méprisés et violentés. Il faudrait d'ailleurs aller jusqu'à montrer comment la guerre se fonde d'abord sur notre action éducative ségrégationniste et sur notre si fragile et si contestable « raison du plus fort » que nous sommes experts à enjoliver et à oblitérer sous notre prétendue magnanimité. En somme, tout un programme d'enseignement mais surtout d'action quotidienne humble et obstinée.

Voilà donc ce que nous jugeons utile de simplement préciser quant à la place de la violence dans l'éducation. Quand on y voit clair, la violence régresse toute seule et

la pression sociologique prend sa vraie dimension. Nous n'osons même plus parler du règne, de la puissance et de la gloire que nous édifierions sur les dépouilles d'autrui en forçant qui que ce soit : de même que la seule exigence de parfaite lucidité s'adresse à nous seul, ce n'est qu'à nous-même que nous puissions légitimement faire violence dans le processus éducatif.

Alors, qui relèvera le défi ? Qui acceptera d'être, secrètement, ce roi violenté dans sa propre lumière qui mériterait qu'on dise de lui : Ecce homo ?

Jean REPUSSEAU,  
inspecteur d'académie,  
chargé de mission  
à la direction des enseignements  
élémentaire et secondaire.

## L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE ET LES CONDITIONNEMENTS SOCIAUX

« ... Le problème de l'enseignement est ainsi posé devant nous en termes non ambigus. Ici paraît cette grande idée qu'il ne faut pas choisir entre les enfants, et que parmi les auteurs, il faut choisir les Grands. Cette idée arrive difficilement à se purifier. »

Alain, *Esquisses*, I, 31, 5 juin 1925.

Vingt-cinq ou trente ans avant nos essais de réforme, Alain situait déjà les difficultés que pose une démocratisation réelle de l'enseignement littéraire de second degré. Ne pas choisir entre les enfants : c'est ce qu'ont voulu les promoteurs de la réforme, en offrant à tous les élèves la possibilité d'accéder en sixième. Et parmi les auteurs, choisir les Grands — avec une majuscule — : je crois que ce fut aussi le rêve commun, dans les années cinquante.

La réalité a apporté bien des déceptions. A l'expérience, les programmes hâtivement replâtrés en 1963 et 1967, sont apparus inapplicables à une masse de trois millions et demi de lycéens. On a compris aussi qu'il fallait renouveler l'école élémentaire si l'on voulait rendre les élèves capables de suivre l'enseignement secondaire (1).

Nous voudrions réfléchir ici au décalage, que révèlent

(1) Point de la question, dans L. Legrand. — *Un nouveau départ pour l'école élémentaire*. — In : *Les Amis de Sèvres*, n° 1, 1971.

toutes les enquêtes, entre les programmes traditionnels et les goûts de la jeunesse d'aujourd'hui. Une mise à jour moins sommaire des programmes ne suffirait-elle pas à leur rendre audience et efficacité ? — Ou bien le décalage ne résulte-t-il pas de phénomènes plus profonds ? Et dans ce cas, quels sont-ils ? Il nous semble qu'une psychosociologie de l'enseignement littéraire ne peut éluder ces problèmes et doit avancer sinon des explications, au moins quelques hypothèses.

A mon avis, ces hypothèses peuvent être ramenées à trois, relevant toutes d'ailleurs du même processus général pavlovien de conditionnement :

1°) **Les valeurs littéraires traditionnelles**, longtemps prônées de manière exclusive, sont apparues en fait comme l'expression et la garantie d'une société bourgeoise close. Cette idée-là, nous l'avons trouvée chez Goblot, chez Durkheim et leurs successeurs. Mais l'école sociologique elle-même invite à opérer un examen critique de la sclérose constatée dans les programmes.

2°) Il est vrai que, durant la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les législateurs de l'enseignement secondaire se sont décidés à généraliser le bénéfice de la culture littéraire traditionnelle à **l'ensemble de chaque couche d'âge** ; mais alors on s'aperçoit depuis quelques années que l'entreprise soulève des difficultés immenses, peut-être insurmontables : parce que la masse à éduquer est elle-même modelée dès l'origine par d'autres conditionnements (surtout linguistiques) qui rendent illusoire et précaire la greffe que l'on voudrait réussir.

3°) En ce dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle, il faut constater un fait nouveau : la jeunesse est soumise à **des facteurs culturels auxquels on n'avait pas songé**, qui résultent du développement technique de notre civilisation, ou sont contenus dans l'énorme masse d'informations distribuée par la société d'aujourd'hui.

Dès lors, le professeur de français n'a-t-il pas dorénavant devant lui des missions bien différentes de celles de ses prédécesseurs ?

Le rôle de ces prédécesseurs, c'était de faire connaître des auteurs et des œuvres, selon une liste léguée par la tradition. Il y a dix ans ou vingt ans, l'accent a été mis sur la présentation à donner aux chefs-d'œuvre pour les rendre assimilables au plus grand nombre. Aujourd'hui, n'y a-t-il pas lieu d'envisager aussi une autre mission, en vue de faire prendre conscience des facteurs de cultures externes qui modifient les mentalités ?

### LA CULTURE LITTÉRAIRE EN TANT QUE « BARRIÈRE » ET « NIVEAU ».

Le titre de cette partie reflète à dessein celui de l'ouvrage d'Edmond Goblot opportunément réédité ces temps

derniers par les P.U.F. (2) et dont le sous-titre est révélateur : « Etude sociologique sur la bourgeoisie française moderne ». Le témoignage est intéressant, car c'est un logicien, analyste du « Système des Sciences » (1922), qui nous livre son expérience de professeur de second degré entre 1890 et 1910.

Edmond Goblot explique comment la bourgeoisie française découvre, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, qu'elle a perdu une partie de sa puissance pécuniaire et politique ; elle se referme alors en caste close : « une caste est fermée : on y naît, on y meurt ; sauf de très rares exceptions, on n'y entre point ; on n'en sort pas davantage » (3). Cette caste aura ses professions, ses modes, ses critères moraux. Elle aura aussi son éducation intellectuelle.

Selon Goblot, les études secondaires et supérieures, apanage de la bourgeoisie, ont ceci de particulier qu'elles ne peuvent se situer après le cycle primaire, lequel constitue un ensemble à part et clos lui aussi. L'un des moyens de cette démarcation, c'est l'étude du latin. « Le bourgeois a besoin d'une instruction qui demeure inaccessible au peuple, qui lui soit fermée, qui soit la barrière. » Autre signe de ségrégation : le diplôme, un parchemin signé du Ministre : « le baccalauréat, voilà la barrière sérieuse, la barrière officielle et garantie par l'Etat, qui défend contre l'invasion » (3). Peu importe, ironise l'auteur, la façon dont le jeune bourgeois, même médiocre, aura pu, grâce à des repêchages successifs, obtenir le diplôme : celui-ci ne portera pas trace de ces multiples indulgences, et le détenteur sera, malgré des études discutables, mis au rang des élus.

En somme, conclut Goblot, le latin, le baccalauréat situent moins des connaissances, des aptitudes (car le latin, on l'oubliera, neuf fois sur dix) que des situations sociales. Ces obstacles, « difficiles à franchir », « mettent sur le même plan ceux qui les ont franchis ». Un peu comme ces décorations qui ne récompensent pas la valeur mais le rang : « On ne mérite pas la Croix, on l'obtient », fait dire Stendhal à l'un de ses personnages de l'aristocratie sous la Restauration (5).

## L'EXPLICATION DURKHEIMIENNE.

De ces faits, caractéristiques de l'enseignement secondaire durant le XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'à la première guerre mondiale, Emile Durkheim a donné des explications devenues classiques. A l'encontre de Goblot, Durkheim n'avait pas, au départ, d'intention polémique. Il voulait faire œuvre

scientifique de sociologue, c'est-à-dire expliciter des mécanismes sociaux. Mais ce qui les rapproche, c'est que Durkheim ait fini lui aussi par conclure à la nécessité d'infléchir ces mécanismes.

## L'éducation comme pression sociale.

La thèse est bien connue, et nous nous bornons à rappeler des références. « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (6).

Nous avons souligné quelques termes qui insistent sur la pression que la société exerce sur les jeunes, en fonction du rôle qu'elle leur attribuera. Pour Durkheim, il s'agit là d'un fait, qu'avant de vouloir juger, il s'agit de constater. Nous verrons un peu plus loin comment, de ce point de vue, le relais de Durkheim a été pris autant par d'éminents psycho-biologistes que par les sociologues d'aujourd'hui.

## Une preuve : l'évolution de l'enseignement secondaire.

Où Durkheim nous intéresse davantage encore, c'est lorsqu'il nous convie à observer les processus par lesquels l'enseignement secondaire, et plus précisément l'enseignement littéraire, se sont constitués et ont duré. « Ce qu'il nous faut arriver à démêler (...), ce sont les courants d'idées d'où est résulté l'enseignement secondaire, les besoins sociaux qui l'ont appelé à l'existence... » (7).

Cette analyse il l'a faite dans « L'évolution pédagogique en France », ouvrage qui vient, lui aussi, d'être réédité (8).

Sa conclusion, c'est que l'enseignement secondaire français, au XIX<sup>e</sup> siècle, s'inscrit dans la tradition de l'enseignement littéraire qui avait été celui des collèges de l'ancien régime.

Il serait passionnant de rechercher de quelle empreinte Napoléon a voulu marquer le destin des études littéraires. Durkheim se borne à y faire allusion. Le système impérial instituait une coupure draconienne entre les « petites écoles », vouées aux rudiments, et les lycées, domaines des langues anciennes, de la rhétorique et des éléments des sciences (décret du 17 mars 1808). Les programmes de Fontanes accordaient, entre les écrivains français, une

(2) Goblot (E.). — *La barrière et le niveau*, 1925, rééd. P.U.F., 1967.

(3) p. 1.

(4) op. cit. pp. 84 et 86.

(5) M. de la Mole. — In : *Le Rouge et le Noir*.

(6) *Education et sociologie*, 1922, rééd. P.U.F., 1966, p. 41.

(7) *ibid.*, p. 115.

(8) première édition : 1938 ; rééd. 1969. — Il s'agit, on le sait, de la mise en forme d'un cours de sociologie de l'éducation, professé en 1904-1905.

large prééminence à ceux du XVII<sup>e</sup> siècle consacrant une tradition ininterrompue depuis. Napoléon formé lui-même aux disciplines classiques a plus d'une fois donné un avis à ce sujet, commentant les pouvoirs d'un Bossuet ou d'un Racine : on en trouve de nombreux témoignages dans le « *Mémorial de Sainte-Hélène* ».

Ce que Durkheim explique fort bien, par contre, c'est comment, aux périodes de réaction politique (notamment sous la Restauration), on en est venu à des programmes situés en deçà de ceux de Fontanes, jugés trop libéraux (9). Selon un ardent défenseur des études classiques (laissons-le dans l'anonymat), « les adversaires de la culture latine ne peuvent être que des matérialistes, des athées, des révolutionnaires, des socialistes » (10).

Nous ne pouvons ni ne voulons entamer le procès des études latines en tant que telles. De temps en temps, dans des revues ou dans la grande presse, des voix autorisées, Pierre Boyancé, Pierre Grimal, s'élèvent pour regretter leur déclin. Ce qu'il faut bien savoir, c'est que les latinistes considèrent toujours qu'une véritable formation humaniste ne peut pas ne pas comporter l'étude du latin. On trouvera par exemple un plaidoyer éloquent en faveur de cette thèse dans le bel article que Jacques Boudet a consacré aux études latines, dans l'« Encyclopédie pratique de l'éducation en France » (11). Le malheur, c'est que, pour des raisons tout à fait étrangères à l'humanisme — et ici, nous revenons à Durkheim — il y ait presque toujours une antinomie entre études latines et études françaises.

Au vrai, à la lumière de travaux critiques récents, les pédagogues et administrateurs du XIX<sup>e</sup> siècle, n'ont-ils pas fait un contresens de taille, dans cette apologie sans réserves de la littérature française du XVII<sup>e</sup> siècle, où ils ont vu surtout une littérature de défense de l'ordre établi... Nous renvoyons le lecteur aux pénétrantes études de Paul Bénichou, « *Morales du grand siècle* » (12).

## L'APPORT DES PHYSIOLOGISTES CONTEMPORAINS.

De cette persistance d'une tradition littéraire rigide, des savants contemporains nous ont donné une autre explication. Nous pensons surtout au Pr. Henri Laborit, le spécialiste de l'étude des mécanismes cérébraux de la prise de conscience.

Passant de l'étude des structures biologiques à celle des structures sociales, H. Laborit écrit (13) : « Les sociétés, comme toutes les structures vivantes ont tendance à

maintenir l'état dans lequel elles se trouvent, à maintenir leur existence en soumettant l'individu à leurs préjugés, leurs préceptes, leurs lois, leurs « valeurs ».

En somme, ce conditionnement est un moyen de survie, présent à tous les niveaux du comportement humain, jusqu'aux systèmes de langage et systèmes de valeurs. Vues sous cet angle, les « valeurs » ne sont aussi que des réflexes conditionnés.

Où Henri Laborit, biologiste, rejoint encore Durkheim, c'est quand il affirme la nécessité de libérer l'homme — au moyen de l'éducation — de ces conditionnements. La thèse de Durkheim est exprimée dans la conclusion de « *L'Évolution pédagogique* » (chap. XII : L'enseignement de l'homme). Comme il n'y a pas de nature humaine immuable, le propre de l'homme, c'est justement sa plasticité, son adaptabilité aux situations nouvelles, génératrices de progrès. Pour former l'enfant, il ne s'agit donc pas de le conformer à un archétype privilégié (en l'occurrence, celui que nous fournit l'humanisme latin), mais il faut lui faire prendre conscience de ses possibilités. Ici, l'histoire, la littérature retrouvent un rôle majeur (nous ajouterons aujourd'hui, évidemment : l'anthropologie), mais à condition que ces disciplines restent ouvertes.

La thèse de H. Laborit accorde la même importance à l'enseignement, « pièce maîtresse de l'édifice social à construire ». « Je vous demande (...) d'imaginer, écrit-il, où pourrait conduire une société qui, au lieu de chercher à conditionner aveuglément l'individu en en faisant un rouage bien rodé de la mécanique sociale, s'efforcerait simplement de lui faire prendre conscience depuis l'enfance de ces déterminismes. » Et H. Laborit appelle de ses vœux l'avènement de cette société « lucide dans la connaissance de ses déterminismes, et non aveugle et ignorante de nos déterminismes dans la béatitude de la consommation. » Il y a là une grande idée, sur laquelle nous reviendrons bientôt en la rapprochant de propositions semblables trouvées chez un sociologue des plus attentifs aux problèmes du temps présent, Edgar Morin.

Vers les années cinquante ou soixante, alors qu'il s'agissait de faire passer dans la réalité les projets de démocratisation de l'enseignement, on aurait pu penser que l'on finirait bien — à travers toutes sortes de tentatives éphémères et contradictoires — à rompre avec ce que la tradition avait de rigide et d'étouffant. Comme nous l'avons dit, les programmes de 1963-1967 restent conformistes. Il est vrai, comme toujours, que la pratique pédagogique prenait ses libertés. C'est alors que les études de sociologie de l'éducation ont mis en évidence la persistance d'une autre série de phénomènes pratiquement restés inaperçus jusque-là : les handicaps quasi-insurmontables dus aux insuffisances culturelles des milieux familiaux d'origine. Ce second problème, cet énorme problème, s'impose à nous.

(9) Cf. par exemple, le statut du 4 sept. 1821.

(10) Durkheim, p. 355.

(11) Un vol. In-8, S.E.D.E., édit., 1960.

(12) Gallimard, 1948, Bibl. des Idées.

(13) Biologie et politique, communication de décembre 1968, exemplaires ronéotypés.



## LA CULTURE LITTÉRAIRE N'EST-ELLE ACCESSIBLE QU'AUX « HERITIERS » ?

J'ai rendu hommage à l'ensemble des directives administratives par lesquelles l'Inspection générale a voulu, à partir de 1945, 1950, 1960, rajeunir les méthodes d'enseignement. Des textes remarquables furent diffusés, émanant de réformateurs éminents, Gustave Monod, Edmée Hatinguais, Odette Brunschwig, Louis Cros, Roger Gal, etc.

Il y eut, ces années-là dans le second degré, comme un grand vent d'espérance. Écoutons Pierre Clarac : « Tout était mis en œuvre pour que l'élève devint lui-même l'artisan de son savoir et de ses progrès, pour stimuler ses initiatives, éveiller en lui l'esprit de recherche et adapter aussi exactement que possible l'effort qu'on lui demandait à ses aptitudes et à ses goûts. Au lieu d'écouter passivement, ou de paraître écouter (...), la classe entière apportait à l'exercice quelque chose de cette attention vivante, de cet amour-propre, de cette conviction dans l'effort que les enfants réservent d'ordinaire pour le jeu » (14).

### LE CONSTAT DE L'ÉCHEC.

Cependant, et sans doute grâce à l'introduction des méthodes statistiques en psychologie et en sociologie, l'on s'est aperçu assez vite de l'échec relatif de cette politique d'ouverture. Par trois voies :

a) **de la part de psychologues** : la prise de conscience de l'importance du phénomène des échecs scolaires (recherches de R. Gal sur les retards scolaires ; travaux de R. Zazzo et de son équipe de psychologues scolaires ; apport de l'équipe du Centre médico-psycho-pédagogique du lycée Claude-Bernard, avec André Berge et Georges Mauco ; points de vue caractérologiques d'André Le Gall et de l'école caractérologique française). Renvoyons ici à la bibliographie de Paul Juif et Fernand Dovero (15), chap. III, « contrôle du rendement » et IV, « réussite et échec scolaires ».

b) **de la part de sociologues**, la mise en évidence de l'inégalité des chances des enfants devant la culture, selon leur milieu socio-culturel d'origine. L'un des principaux promoteurs de ces travaux a été Alain Girard, collaborateur à la fois d'Alfred Sauvy, à l'Institut national d'études démographiques et de Jean Stoetzel en psychologie sociale. *Étudiant les facteurs de « La réussite sociale en France »* (16), Alain Girard cite des pourcentages inquiétants quant à cette inégalité des chances : une toute petite

fraction privilégiée des familles françaises (5 %) fournira les deux tiers des élèves des grandes écoles ; au contraire, 8 % seulement des élèves des grandes écoles sont issus des milieux ouvrier et agricole, qui représentent les deux tiers de la population.

c) Enfin, le **Service des statistiques et sondages du ministère de l'Éducation nationale** a publié des renseignements sur l'origine sociale des étudiants. Ajoutons que les corps d'inspection ont pu se rendre compte de la crise de l'enseignement secondaire ; encore que les plaintes exprimées dans les rapports ne paraissent pas faire aux facteurs sociologiques la part qui leur revient. À ce point de vue, la lecture des rapports de jurys de concours est édifiante (17). En outre, les recherches de détail se sont multipliées sur l'entrée en sixième, la réussite au baccalauréat, l'accès aux facultés.

### ANALYSE DES HANDICAPS.

La grande enquête Heuyer-Piéron-Sauvy avait, en s'appuyant sur un large échantillonnage, ouvert la voie. Elle avait le mérite d'affirmer, pour la première fois, la corrélation entre le quotient intellectuel de l'enfant et le niveau socio-économique du père. Sans doute cette révélation était-elle prématurée : alors que la publication est de 1950 et 1954, ces faits n'ont frappé l'opinion que dix ans plus tard.

C'est ainsi que Roger Gal (bien qu'il ait eu l'immense mérite de se faire, en 1959, l'un des plus ardents défenseurs de l'admission en sixième sans examen (18), semble croire, en 1965 (c'est un de ses propres titres de paragraphe), que « la démocratisation commence dès l'entrée à l'école élémentaire. » Il est vrai qu'il ajoute plus loin : « En fait, dès l'âge de 11 ans, tout est déjà joué et perdu, pour un bon tiers de la jeunesse, et il faudrait ajouter peut-être, dès l'entrée au cours préparatoire ou à la maternelle... »

Même prudence — et même erreur sans doute — sous la plume d'Alain Girard : « La sélection ne se fait pas à l'entrée à l'université ou à l'issue des études secondaires, mais bien en deçà. Les jeux sont faits très tôt (...) et notamment à la fin du cycle primaire... » (19). Reconnaissons aussi qu'Alain Girard se corrige lui-même deux pages plus loin : « Tout laisse à penser que le processus de sélection sociale est commencé plus tôt encore et dès la naissance. »

Les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passe-

(14) P. Clarac, *L'enseignement du français*, P.U.F., 1963 ; 3<sup>e</sup> partie, chap. III.

(15) Manuel bibliographique des sciences de l'éducation, P.U.F., 1968 ; pp. 186-188.

(16) P.U.F., 1961 ; édition abrégée, coll. Que sais-je ? 1967.

(17) Citations dans la *Revue française de sociologie*, n° spécial 1967-68, p. 248.

(18) Problèmes posés par une réforme démocratique de l'enseignement. — In : *Courrier de la Recherche pédagogique*, 1965, n° 26.

(19) *La réussite sociale*, Que sais-je ? p. 104.

ron au Centre de Sociologie européenne, ont apporté sur ce problème une clarté décisive, et le retentissement obtenu par leur ouvrage « Les Héritiers » (1964) a grandement contribué à élargir l'audience de leurs thèses. Selon eux, le gage le plus certain de la réussite scolaire puis universitaire paraît être l'aisance (essentiellement due au milieu familial) dans le maniement d'une « langue d'idées », nourrie de références et volontiers allusive. Le système scolaire renforce cette liberté d'allure des « héritiers de la culture » par la « connivence » de fait qui s'établit entre eux et leurs professeurs. Les élèves les moins doués sont conduits à s'éliminer eux-mêmes, en optant pour des voies moins royales. (Autre aspect d'un conditionnement, donc, purement scolaire, celui-là.)

Clef de voûte du système scolaire, l'examen qui prétend sélectionner les meilleurs, est une illusion, car sa véritable fonction est de maintenir des privilèges de classe. L'illusion se double d'une belle dose d'hypocrisie, car l'examen se pare des couleurs de la justice docimologique, de l'égalité démocratique.

On peut évidemment se demander si ces assertions de P. Bourdieu et J.C. Passeron ne vont pas, dans quelques années, devenir partiellement inexactes. On leur reprochera d'avoir trop centré leurs observations sur les étudiants et les habitudes mentales des facultés de lettres. Toutefois, il faut reconnaître que leurs analyses fondées sur une exploitation statistique poussée, ont abouti pour le moment considéré, à un diagnostic d'une rare acuité.

Grâce à tous ces travaux se trouve validée la sociologie de l'éducation, discipline en plein renouvellement, éclairée tant par des études de détail que par des essais de synthèses (20). C'est ainsi qu'Alain Girard, établissant un bilan des travaux en cours, conclut que l'école ne peut évidemment se substituer à la famille (et il rappelle que l'évolution de la politique familiale de l'Union soviétique est significative à cet égard). Il dit aussi qu'une aussi vaste entreprise de démocratisation suppose des délais, exige qu'on évite des bouleversements intempestifs. L'espoir le plus sérieux, dit-il, « est sans doute que s'atténue la distance entre les groupes sociaux et que s'instaure (...) une société plus homogène, sinon plus égalitaire. » Ce qui est à noter enfin, pour nous, c'est qu'il préconise une utilisation plus large — mais selon une distribution plus judicieuse — du legs culturel traditionnel : « Ce n'est pas en reniant l'héritage qui fait sa noblesse que l'école pourra

(20) Nous renvoyons encore volontiers au numéro spécial (1967-1968) de la Revue française de sociologie, et notamment aux études de Monique de Saint-Martin (sur l'influence durable des structures du langage parlé dans la famille) ; de Claude Grignon (le maintien des privilèges en milieu scolaire rural) ; Noëlle Bisseret (rôle du diplôme dans la ségrégation pré-universitaire) ; Viviane Isambert-Jamati (rigidité des fins que se donne l'enseignement secondaire). — De cette dernière, cf. de manière plus détaillée : *Crise de la société, crise de l'enseignement*, un vol., P.U.F., 1970.

s'accroître, mais en essayant de le dispenser, comme l'idéal en a été proclamé dès longtemps, à tous ceux qui peuvent l'assumer. »

Comme on pouvait s'y attendre, A. Girard souhaite lui aussi une mise en commun de la réflexion psycho-sociologique. « L'enjeu mérite qu'on s'y arrête, et que s'instaure enfin une réflexion concertée » (21).

## LES VOIES SECRETES DE LA « VIOLENCE ».

Cet effort commun d'autocritique devra porter sur plusieurs points, notamment sur le curieux phénomène que voici : comment se fait-il qu'une pédagogie traditionaliste ait été maintenue en France, par des enseignants catalogués, depuis un siècle au moins, comme des hommes de progrès ? Sans retrouver jamais l'idéalisme des maîtres d'école des débuts de la III<sup>e</sup> République, et tout en changeant de classe sociale, les institutrices et professeurs du XX<sup>e</sup> siècle ont continué à voter « à gauche » (22). Et pourtant ! Alors même qu'ils « poussaient » leurs élèves les plus méritants (et surtout leurs propres enfants) vers des études longues, n'entraient-ils pas dans le « système » ? Ne participaient-ils pas à la défense et à l'illustration de cette course aux diplômes ? N'édifiaient-ils pas, les mains pures, ces barrières sociales qu'ils rêvaient de supprimer ?

Dans leur dernier ouvrage (23), Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ouvrent ce procès en termes catégoriques : « Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel. » C'est aller très loin, et tout remettre en question. Mais l'analyse des mirages de l'action pédagogique courante nous intéressera davantage : « L'illusion de l'indépendance et de la neutralité scolaires est au principe de la contribution la plus spécifique que l'école apporte à la reproduction de l'ordre établi. » Ailleurs (24), ils révèlent le rôle, chez l'élève, des processus d'intériorisation : « Les récepteurs pédagogiques sont d'emblée disposés à reconnaître la légitimité de l'information transmise et l'autorité des émetteurs pédagogiques donc à recevoir et à intérioriser le message. » Selon eux, cette attitude de conformisme est comme imposée par le rituel dont s'entoure l'action pédagogique. Dans le temple qu'est toute salle de cours, comment les charismes ne joueraient-ils pas, puisqu'il y a un officiant devant le peuple des jeunes fidèles rassemblés tout exprès ?

En somme, des éducateurs qui croient lancer des idées de progrès mais, en fait, instaurent les valeurs mêmes

(21) R.F.S., numéro cité, pp. 3-16.

(22) Cf. Duveau (G.), *Les Instituteurs*, Ed. du Seuil, 1957 ; Berger (Ida) et Benjamin (R.), *L'univers des Instituteurs*, Ed. de Minuit, 1964.

(23) *La Reproduction*, Ed. de Minuit, 1970.

(24) « proposition 2.1.2.3. », p. 36.

qu'ils combattent ; des élèves, aveuglés à leur tour par le caractère sacré de l'initiation. Tout le monde est de bonne foi, et tout le monde se trompe. Atmosphère digne d'Ionesco, dirons-nous.

A l'époque de l'agitation estudiantine et même lycéenne (25), tout cela, bien que récent, peut paraître périmé. Voire. Même exprimées dans ce style symbolique ou parfois ce jargon cybernétique, ces radiographies nous donnent à réfléchir. Elles traduisent d'une autre façon les conditionnements subtils qu'évoquait le Pr Henri Laborit.

Illusion pédagogique, effets de « reproduction », un professeur belge, Gilbert Leroy, les analyse, à son tour, mais de la façon la plus concrète (26). Après avoir enregistré au magnétophone 79 leçons données dans des classes de premier cycle de second degré, il les dissèque phrase par phrase ; pour s'apercevoir finalement que, même dans les cours réputés les plus « actifs », où le dialogue a été constant et constructif, le maître a fait dire à ses élèves exactement ce qu'il attendait d'eux et seulement cela. Ainsi a été tissée, maille à maille, une « relation de dépendance ». Peut-on dès lors parler de « communication » et même d'apprentissage vrai ? Mais Gilbert Leroy se garde bien de conclure à l'inutilité du maître, et nous le suivrons volontiers quand il affirme la nécessité de remplacer cette fausse maïeutique par des formules permettant aux jeunes esprits d'apprendre à apprendre seuls et même à inventer. Le maître ne doit plus être le centre de la classe, duquel rayonne tout le savoir.

#### REMEDIER DES QUE POSSIBLE AUX CARENCES LINGUISTIQUES.

La psychologie a elle aussi son mot à dire, dans cette étude des conditionnements : nous savons maintenant qu'ils commencent dès la naissance. Une nouvelle série d'enquêtes mérite d'être poursuivie, pour déterminer, de façon précise, la nature des carences linguistiques qui handicapent les enfants de milieux socio-économiques défavorisés. Irène Lezine a déjà comparé le niveau linguistique d'enfants élevés dans des crèches et d'enfants élevés dans des familles aisées (27). Mira Stambak et Monique Vial ont commencé des recherches sur les obstacles linguistiques qui contrarient une correcte adaptation scolaire (28). Il apparaît que ces carences se manifestent dans le nombre de mots connus (phénomène signalé depuis

(25) Cf. Robert Bréchon, *La fin des lycées*, Grasset, 1970 : témoignage lucide et grave d'un proviseur humaniste.

(26) *Le dialogue en éducation*, P.U.F., 1970.

(27) *Apprentissage du langage et milieux*, in Cohen (M.) et coll., *Etudes sur le langage de l'enfant*, Ed. du Scarabée, 1962.

(28) *Travaux du Centre de recherches de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire* (C.R.E.S.A.S., 29, rue d'Ulm, Paris), cahiers n° 1 et 2, 1969 et 1970.

longtemps par les psychologues américains), et surtout dans le maniement des structures et dans ce qu'il faut bien appeler déjà une « culture ». Certains enfants de familles intellectuelles manifestent très tôt une étonnante aisance dans l'emploi des moyens syntaxiques (mots-outils, recours à la phrase complexe, modes et temps, etc.). En outre, grâce à leur expérience de la vie quotidienne, mais aussi grâce aux récits, aux contes qu'on leur a fait connaître, ils possèdent déjà tout un système de références, voire de « valeurs ».

En somme, sur le plan des structures du langage, refaire les travaux menés par G. Gougenheim et quelques équipes en vue d'inventorier le lexique fondamental du français (29).

Autre type de travaux indispensables à notre avis, l'étude scientifique de réussites empiriques obtenues tant à l'école maternelle (par exemple lors de la scolarisation d'enfants d'origine étrangère) que dans les classes ultérieures, notamment les classes de transition, par des maîtres clairvoyants et actifs. Notre lecteur ne sera pas surpris si nous lui disons que l'un des moyens de ces rattrapages, c'est, à nos yeux, une utilisation rationnelle de la lecture, mais par des procédés tout autres que ceux qu'emploient la quasi-totalité des classes... (30).

Les remarques qui précèdent mettent en évidence l'intérêt majeur des expériences, actuellement en cours sous la direction de Jean Vial, pour la réforme du « cycle élémentaire » (de la dernière année de « maternelle » à la fin du C.E. 2). Il est certain qu'un pas considérable sera accompli, lorsqu'auront été mises au point des formules souples permettant aux enfants, inégalement doués et dotés au départ, de se développer à leur rythme, pour éviter essouffement ou échec irrémédiable.

Cependant, le rôle du professeur de français ne doit plus, à notre époque, se limiter à cet effort d'apport linguistique. D'autres phénomènes nouveaux doivent être élucidés, si l'on veut que l'efficacité de cet apport ne soit rapidement mise en cause. Nous voulons parler de l'influence, sur les structures mentales de l'enfant, puis du jeune, du progrès technique et des moyens modernes d'information.

#### LA CULTURE LITTÉRAIRE EN FACE DU PROGRES TECHNIQUE ET DES MASS MEDIA.

« Littéraires » et « scientifiques ».

Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, il y a eu, de la part des tenants de la culture littéraire traditionnelle, un véritable

(29) Cf. Gougenheim (G.) et coll., *L'élaboration du français fondamental*, Didier, 1956.

(30) Sur cette double démarche : a) étude de l'objet ; b) étude des processus d'acquisition (et notamment des réussites empiriques), cf. J. Wittwer, *Actions éducatives et investigations psychologiques*, Bulletin de Psychologie, n° 10-15, 1967.

refus de l'étendre aux jeunes qui se destinaient à des secteurs scientifiques ou pratiques, et cela malgré les efforts de réformateurs comme Salvandy, Fortoul ou Duruy : « La culture générale est la formation particulière des seuls cadres juridiques et politiques de la société ; les cadres techniques de l'économie échappent le plus souvent aux humanités et à la rhétorique » (A. Prost) (31). Il a fallu attendre 1902, avec la création de la section D (langues-sciences) du baccalauréat pour qu'un enseignement secondaire « moderne » ait droit de cité.

En principe, du moins. Car l'inégalité persistante des niveaux de recrutement des sections classiques et des sections modernes demeure l'une des plaies de notre second degré français. Et que dire de l'isolement où reste, en fait, l'enseignement technique ! De temps en temps, le recteur Jean Capelle a utilisé la tribune du « Monde » (l'une des plus efficaces qui soient) pour plaider la cause de cet enseignement, et demander qu'il bénéficie du développement qu'exige l'évolution de notre civilisation (32).

Car, cet aspect est bien connu, les progrès techniques, la prépondérance de l'économique, comptent parmi les faits majeurs de notre époque. Est-ce par réaction qu'un discrédit a été jeté, dans beaucoup de milieux, sur la formation littéraire traditionnelle ? Le phénomène est observable à tous les niveaux. Dans une enquête personnelle, nous avons vu des lycéens de classe terminale scientifique déclarer ouvertement leur indifférence à l'égard de l'apport littéraire qui leur était proposé ; 73 % n'ont pas éprouvé, en classe de français, d'émotion digne d'être mentionnée ; 77 % n'ont retenu le nom d'aucun personnage ; ils empruntent moins d'un volume par élève et par an à leur bibliothèque, etc. (33).

Chez beaucoup d'adolescents, voire d'adultes, de formation scientifique (ou qui croient en avoir reçu une), l'adjectif « littéraire » prend une valeur péjorative, et une étude sémantique poussée révélerait certainement un contenu composite : le « littéraire » étant taxé d'imprécision, de verbalisme, de suffisance, par opposition à la rigueur, à l'exactitude et à la modestie du « scientifique ». Constatons que cette attitude, qui devient commune, traduit à nos yeux un conditionnement nouveau, selon lequel la civilisation technique confère à ceux qui y participent — ne serait-ce que de loin — une sorte de don mental d'objectivité et d'efficacité. Etonnant charisme, celui-là aussi !

Mais le témoignage de deux savants contemporains, illustres l'un et l'autre dans leur spécialité, permet de débarrasser la controverse de son arrière-plan affectif ou

naïvement magique et, malgré de sévères condamnations au départ, d'en venir à de nécessaires synthèses. Citons à nouveau le physiologiste Henri Laborit : « Ayant appartenu à une génération formée à ces disciplines littéraires jusque-là exclusives, je n'ai pas l'impression que, de la façon dont elles m'ont été enseignées, elles m'aient en quoi que ce soit formé l'esprit » (34). Ou bien ce jugement sur la culture littéraire fournie par le lycée : « Ce qui reste est à l'opposé de toute culture réelle, ce ne sont que jugements de valeur figés dans des mots ou des concepts morts. » Et plus loin, dans un style qui se moque des conventions : « Notre humanisme est un humanisme de bla-bla-bla qui n'a pas à sourire de celui des mandarins chinois. » H. Laborit juge d'ailleurs avec la même sévérité les études scientifiques qu'il a subies et qui, dit-il, ne lui ont aucunement appris la science dont il a eu ensuite besoin.

Condamnation plus mesurée sous la plume du physicien Louis Leprince-Ringuet (35), qui regrette que l'évolution du monde moderne vers la technicité n'ait pas été comprise, assimilée, assumée par les écrivains, lesquels ont tendance à se réfugier vers des modèles périmés de civilisation et de valeurs.

Mais, ces jugements formulés, les deux hommes de science concluent aussi nettement l'un que l'autre à une nécessaire réconciliation des cultures : Henri Laborit : « ceux qui prônent une éducation essentiellement pratique sont dans un présent à courte vue et veulent ignorer l'avenir, comme ils ignorent le passé. » Pour l'homme qui veut contribuer, non seulement à l'évolution technique mais à l'évolution spirituelle de son époque, « pour celui-là, la culture du passé est aussi nécessaire que celle du présent » (36). Bel éloge de la formation historique !

Louis Leprince-Ringuet : « Il y a beaucoup à faire pour accroître la culture du second type d'homme que nous avons schématisé, à savoir le technicien sans humanités ». Ce type, qui s'augmente numériquement de façon considérable, se révèle peu apte « à clarifier les questions, à émettre un jugement correspondant à une pensée bien équilibrée. » Louis Leprince-Ringuet souhaite que nous puissions éviter les défauts où tombe, aux Etats-Unis, la formation des spécialistes : « Nous voyons trop à quel point leur pensée est simpliste sur la plupart des grands problèmes humains. » Encore faut-il que la culture de l'avenir, au lieu de se complaire dans des formules périmées, sache intégrer les valeurs authentiques incluses dans cette montée de la science.

Ces deux opinions remettent en mémoire la page célèbre par laquelle, dès 1905, Emile Durkheim achevait son cours sur l'évolution pédagogique en France. « Il faut

(31) évocation des controverses dans Prost (A.), *L'enseignement en France*, notamment chap. II et XI, Colin, édit., 1968.

(32) série d'articles, 4<sup>e</sup> trimestre 1969.

(33) Cf. notre ouvrage, *Jeunesse et littérature*, Flammarion, Nouvelle bibliothèque scientifique, à paraître en 1971.

(34) *Biologie et structure*, Gallimard, 1968, p. 99.

(35) *Des atomes et des hommes*, Gallimard, 1966, pp. 155-168.

(36) Ces citations sont p. 99, p. 100, p. 106.

que nous cessions de prendre de simples combinaisons conceptuelles pour la réalité ; il faut que nous sentions davantage la richesse infinie du réel ». Cela, dans l'espoir de former ces rationalistes, soucieux de voir clair dans leurs idées, « qui sachent que les choses, soit humaines, soit physiques, sont d'une complexité irréductible, et qui pourtant sachent regarder en face et sans défaillance cette complexité » (37). Durkheim préconise finalement une formation alliant la culture linguistique, la culture historique et la culture scientifique.

## CULTURE LITTÉRAIRE ET INFORMATIONS DE MASSE.

Nous avons eu déjà l'occasion de souligner l'importance désormais majeure d'une autre série d'influences qui transforment les structures mentales de nos élèves, les mass media : presse, radio, télévision, publicité murale ; sans oublier ces facteurs plus subtils que sont les usages de la vie quotidienne : comportements linguistiques, modes vestimentaires, rites de civilité, etc. (38).

Ces influences sont particulièrement agissantes à l'égard de la jeunesse, en raison de sa disponibilité, de sa recherche de la vie en mouvement. Sauf erreur, Georges Friedmann a montré le premier que l'apport scolaire a cessé d'être prépondérant (39) : « Les connaissances, les valeurs de l'intelligence et de la sensibilité que le maître inculque à l'enfant par la parole, le tableau noir, la lecture, ne sont plus qu'un îlot au milieu des flots d'information, d'appels, de sollicitations pressantes que jettent sur celui-ci, au sortir de la classe, le son et surtout l'image par les affiches, le cinéma, la télévision, les bandes dessinées, la radio, la chanson. Flot qui envahit la quasi totalité des zones urbaines et gagne, invincible, les zones rurales. »

Un sociologue canadien, quelque peu visionnaire, il est vrai, Marshall Mac Luhan, a consacré plusieurs volumes à analyser les mécanismes d'action de ces medias, en face desquels, dit-il cruellement, l'action éducative des professeurs apparaît « insignifiante » (nous voilà tout de même loin du terrorisme intellectuel dénoncé par Bourdieu et Passeron). Mac Luhan dépeint l'enfant d'aujourd'hui partagé entre ces effets antinomiques. « L'enfant baigne dans l'actualité pour adultes : inflation, troubles, guerres, impôts, crimes, beautés en maillot... Aussi se trouve-t-il

désorienté lorsqu'il pénètre dans l'environnement de style. XIX<sup>e</sup> siècle qui caractérise encore notre type d'éducation... Ce sont deux modes contradictoires dont aucun ne l'incite à grandir » (40).

Selon nous, la pire attitude que pourrait adopter l'école en face des medias serait celle de l'autruche : au nom de je ne sais quelle vertu, les combattre, ou simplement les ignorer. Arrête-t-on la marche du temps ? Edgar Morin a eu le grand mérite de jeter les bases d'une pédagogie hardie qui apprendrait aux enfants à analyser ces processus et à les maîtriser (41).

Tout un enseignement nouveau est à créer, à inventer : qui apprendra aux élèves à lire la presse, comme les affiches, comme la mode, comme les films, et comme tant de textes qui prétendent vulgariser la science. Car les notices relatives aux médicaments nouveaux sont écrites de la même encre que les réclames pour les lessives ou les appareils électro-ménagers. Pierre-Henri Simon l'a dit de son côté : « La culture passe par tous les chemins de la perception et de l'émotion, mais elle est, en fin de compte, une affaire de l'intelligence. Elle n'existe pas si elle n'est accès aux idées. »

Le cinéma permettrait, d'ores et déjà, et facilement, la mise au point de cette pédagogie de « démythification ». Mais il est dommage que les essais de commentaires de films pratiqués dans certains lycées, à l'exemple de ce qui se fait dans les ciné-clubs, aient cru devoir adopter le rituel des techniques d'explication littéraire. Le véritable effort ne se situe pas sur ce plan de la « grammaire du cinéma » ou de l'esthétique. Il est dans la découverte des modèles de comportement, des stéréotypes culturels, des moyens par lesquels l'auteur du film agit sur notre conscience ou notre inconscient. Lorsque les établissements seront dotés de magnétoscopes, espérons aussi que l'étude critique d'émissions de télévision deviendra matière d'enseignement !

Ajoutons que des tentatives sont en cours pour l'élaboration de cette sémiologie du temps présent. Au niveau de la recherche, évidemment, tant au Centre d'études sociologiques (42), avec Georges Mounin, qu'au Centre d'étude des communications de masse (43), avec Georges Friedmann, Christian Metz, Roland Barthes, Edgar et Violette Morin. Mais aussi au niveau des applications pédagogiques, car des expériences sont tentées ici et là en France, et,

(37) L'évolution pédagogique en France, édition citée, p. 399.

(38) Quelques réflexions sur la formation littéraire de la jeunesse. — In : Revue française de pédagogie, n° 12, 1970.

(39) articles dans « Le Monde » (8, 9, 12 et 13 janvier 1966) sur L'École parallèle.

(40) Cf. Réflexions sur une lecture de Mac Luhan, par Jacqueline Brisson et Lucette Chambard, in : Les Amis de Sèvres, n° 2,

1970 ; et le volume d'Alain Bourdin, Mac Luhan, Ed. Universitaires, 1970.

(41) Le vif du sujet, Ed. du Seuil, 1969 ; chapitre : Pour un nouvel Emile, pp. 295-297.

(42) qui publie la revue « Epistémologie sociologique », Ed. Anthropos.

(43) revue « Communications », aux Ed. du Seuil. Voir, par ex., le n° 15, L'Analyse des Images.

d'une manière suivie, au C.R.D.P. de Bordeaux, dans le cadre de l'I.C.A.V. (Initiation à la culture audio-visuelle) (44).

## CONCLUSION.

Il serait ridicule de laisser croire que des solutions décisives peuvent être tirées des différents auteurs sur lesquels nous avons attiré l'attention.

Remarquons, à propos du premier déterminisme, celui qui réservait les études littéraires à l'élite bourgeoise, que nous n'avons pas proposé de remède. A notre connaissance, personne n'en indique avec certitude. « Il ne faut pas choisir entre les enfants », disait Alain. Hélas ! Nous avons vu, dans des classes de C.E.G. juraux récemment ouverts, des élèves pourtant de bonne volonté, conduits par des maîtres pourtant dévoués, s'essouffler devant une page philosophique de Rousseau ou réagir de façon attristante devant un poème de Verlaine. Issus de milieux défavorisés, ces pauvres enfants n'étaient vraiment pas des « héritiers ».

Actuellement, les programmes de 1960-1967 offrent les mêmes nourritures à tout le monde. Cette solution est fausement égalitaire et ne sera efficace que lorsque les handicaps originels auront été compensés par des pédagogies à mettre au point. Oui mais dans combien de temps ? Et que faire en attendant ? Sans doute imaginer des systèmes d'options. Le maître, libéré de programmes rigides pourrait mettre en œuvre l'une des clefs de l'action pédagogique qui est d'adapter la difficulté aux possibilités de l'élève. « Les véritables acquisitions sont celles qui résultent de la résistance de l'objet à l'action du sujet. Un des rôles du maître est de doser cette résistance de l'objet » (45). A telle classe, du Musset, à telle autre du Rimbaud ; plus difficilement, donc plus rarement, du Mallarmé ou du Lautréamont. Pas les mêmes auteurs, quelles que soient les classes ; mais aux uns et aux autres, cependant, de « vraies nourritures, et non du sable », comme dit encore Alain. Ce que nous reprochons aux instructions pour les classes de transition et pratiques, c'est leur mutisme quant aux contenus des programmes littéraires. Il eût tout de même été possible d'indiquer des éventails de possibilités variées. Car il nous est apparu ici que les maîtres de ces classes ne savent pas user de la liberté qui leur est laissée.

En ce qui concerne le rôle de l'instituteur ou du professeur de français en face de la société technique et de la « société de consommation », le renouvellement du

contenu de l'enseignement et de ses méthodes suppose une formation psycho-sociologique des maîtres entièrement nouvelle. Edgar Morin affirme cette nécessité avec lyrisme : « La réforme de l'enseignement appelle une gigantesque réforme des structures mentales, une révolution néo-copernicienne-einsteinienne du système de pensée. Cela renvoie (...) à la transformation radicale de la classe enseignante, devenue classe petite-fonctionnaire, et qui, retrouvant sa vocation missionnaire avec les nouvelles Humanités, pourrait jouer à nouveau un rôle Eclairer (*Aufklärer*) dans la société » (46).

Vision d'un mage ? Mais l'éducation peut-elle se passer de ces utopies généreuses, au meilleur sens du terme ? En tout cas, un péril est à craindre : si la pédagogie de l'avenir ne parvient pas à enseigner aux jeunes les moyens mentaux de prise de conscience et de traduction intelligible du réel vécu et des conditionnements subtils ou violents qui enserrant notre liberté, n'allons-nous pas vers un monde semblable à celui que Georges Orwell présente dans la vision dramatique, qu'il a intitulée : « 1984 » — une échéance proche ?

Dans l'immédiat, l'une des premières solutions à adopter paraît bien être la possibilité de programmes différenciés selon les niveaux des classes considérées. Dans une étude récente, consacrée aux résultats scolaires d'un vaste échantillon (17 500 enfants, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>), Alain Girard et Henri Bastide concluaient ainsi : « Si l'on ouvre l'accès de l'enseignement du second degré, comme ce fut le cas depuis la fin de la guerre, et si l'on ne modifie pas en même temps le contenu des études aux différents niveaux, il en résulte un accroissement du retard scolaire et un vieillissement généralisé de la population scolaire. Le retard, en effet, ne se compense pas au cours du temps, mais s'accumule. Pour que tous les enfants puissent franchir chaque année un échelon scolaire, il est nécessaire qu'ils ne suivent pas tous le même enseignement. C'est alors la différenciation entre les établissements scolaires, voire entre les sections, et leur grande variété, qui peuvent assurer une égale progression pour tous, tout en permettant aux mieux doués d'avancer à leur propre rythme » (47).

André MAREUIL,  
maître-assistant à la Faculté  
des Sciences de l'homme, Tours.

(44) 75, cours Alsace-Lorraine, 33 - Bordeaux.

(45) J. Wittwer, article cité.

(46) *op. cit.*, p. 297.

(47) *op. cit.*, p. 297.

## CONTINGENCE DES CARRIERES INDIVIDUELLES ET PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT

La plupart des filières scolaires ne conduisent pas les adolescents à des types de situation professionnelle et sociale bien déterminés, dont ils ne sortiraient plus ensuite, sauf exceptions. L'enseignement reçu est au contraire un facteur parmi d'autres d'une trajectoire fort aléatoire. C'est aux imprévus de cet itinéraire que l'école (1) doit s'efforcer de préparer les élèves autant qu'aux exigences des rôles qui leur incombent dans les étapes qui suivent immédiatement la fin de leurs études. Cette vérité première est assez souvent obscurcie par deux stéréotypes tenaces, l'un voulant que chaque division du système scolaire — le primaire, le secondaire moyen, etc. — soit comme la pépinière d'une couche sociale donnée, l'autre postulant que la grande majorité des individus resteraient pour la vie dans la partie de la société où ils font leurs premières armes. La réalité est bien différente. Nous le rappellerons tout d'abord, avant de tirer de là quelques conclusions du point de vue de la planification de l'enseignement. Elles montreront que la vieille idée humaniste selon laquelle la meilleure politique

(1) Y compris apprentissage et université.

de l'éducation est celle qui tend à faire de chaque élève un homme complet, apte à remplir des rôles très divers ne s'impose pas seulement pour des raisons d'ordre éthique, mais que, tout bien pesé, elle est beaucoup plus réaliste que les thèses des partisans d'une pédagogie étroitement utilitaire (2).

### I. — NIVEAU D'INSTRUCTION ET SITUATION EN DEBUT DE CARRIERE.

Sauf certaines branches de l'enseignement supérieur et de l'enseignement technique, chacune des voies de l'enseignement ouvre sur plusieurs catégories socio-professionnelles.

Les spécialistes de la planification sont particulièrement conscients de ce fait, car il complique considérablement leur travail de prévision et de canalisation des flux de main d'œuvre nouvelle. Jan Tinbergen constate, par exemple, qu'en « règle générale, une même profession peut être exercée par des gens qui ont fait des études différentes... Les rapports entre la main d'œuvre et la formation nécessaire sont donc assez vagues et laissent place à une marge d'erreur considérable » (3).

Les débouchés usuels des différentes filières scolaires varient selon le degré de développement du pays. L'école secondaire, notamment, n'a évidemment pas les mêmes débouchés selon qu'elle n'est fréquentée que par une petite fraction de la jeunesse ou par la grande masse de celle-ci. Le fait constant est que l'éventail des catégories socio-professionnelles sur lesquelles ouvre chaque filière est assez large et chevauche en grande partie l'éventail des débouchés des filières voisines.

Les écoles inférieures fournissent, en des proportions variables suivant les sociétés, des manœuvres, des ouvriers qualifiés, des employés, des artisans, des commerçants. Les écoles de niveau moyen aussi, mais selon une clé de répartition différente (moins de manœuvres, plus d'employés). De jeunes cadres sortent aussi de ces écoles. Les établissements secondaires supérieurs conduisent surtout à l'université, laquelle, prise dans son ensemble, forme des employés, des cadres moyens, des cadres supérieurs, des scientifiques, des hommes d'affaires. Voici, pour les Etats-Unis, quelques données chiffrées (tableau ci-contre).

Les jeunes Américains qui n'accomplissent pas au moins 4 degrés d'école secondaire sont considérés comme insuffisamment instruits, à l'heure actuelle. Les

(2) Encore nous limitons-nous ici au métier. Si les rôles familiaux, politiques, etc., étaient pris aussi en considération, la nécessité de la polyvalence apparaîtrait encore davantage.

(3) In : Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation, ouvrage collectif, Unesco, Paris, 1965, p. 233.

Répartition socio-professionnelle en débuts de carrière, selon le niveau d'instruction.

Hommes de 25-29 ans. Etats-Unis. 1960. En % (1).

Catégorie socio-professionnelle en 1960 (2)

Niveau d'instruction	prof. lib. et techn. 1	managers 2	employés 3	ouvriers qualifiés 4	autres ouvriers 5	agricul- teurs 6	non classés 7	total	% vertical
Ecole élémentaire :									
1-4 degrés .....	0,7	0,9	2,1	11,0	74,3	3,6	7,4	100,0	2,5
5-7 degrés .....	0,6	1,8	3,4	17,1	68,6	2,8	5,7	100,0	7,5
8 degrés .....	0,9	2,5	5,2	21,0	60,2	4,8	5,4	100,0	9,0
Ecole secondaire :									
1-3 degrés .....	2,6	4,0	9,9	23,5	52,3	2,0	5,7	100,0	20,5
4 degrés .....	6,9	6,7	16,8	25,1	35,6	4,1	4,8	100,0	33,0
Ecoles supérieures et uni- versité :									
1-3 degrés .....	23,3	11,1	26,1	14,1	18,9	1,8	4,7	100,0	13,5
4 degrés et plus ....	60,6	11,0	17,1	3,6	3,1	0,7	3,9	100,0	14,5
Ensemble .....	14,7	6,4	14,1	18,9	38,0	2,8	5,1	100,0	100,0

1) U.S. Census 1960. Volume P C (2) 5 B. p. 136.

2) Les catégories sont très larges :

1. Professions libérales, intellectuelles, pédagogiques, techniques et assimilées.
2. Directeurs, cadres, administrateurs, gérants, industriels, commerçants.
3. Vendeurs, représentants, employés.
4. Ouvriers qualifiés, contremaîtres, artisans.
5. Ouvriers semi-qualifiés et non qualifiés, ouvriers agricoles, travailleurs des services.
6. Agriculteurs exploitants.

plus défavorisés (école élémentaire seulement), deviennent en grande majorité ouvriers peu ou pas qualifiés. Mais certains accèdent aux métiers manuels qualifiés (4) ou aux professions non manuelles.

La répartition socio-professionnelle des « dropouts » ayant atteint l'école secondaire, mais sans la terminer (1-3 degrés) est déjà nettement plus variée. Celle des jeunes gens issus des voies moyennes (4 degrés d'école secondaire, 1-3 degrés d'études post-secondaires, de type technique ou autre) l'est plus encore. Les universitaires et cas plus ou moins analogues (4 degrés d'études supérieures ou plus) se concentrent pour les 3/4 dans les professions intellectuelles et les situations « manageriales ». Cependant, une partie d'entre eux sont employés.

(4) Dans d'autres contextes, la proportion des « dropouts » devenant ouvriers qualifiés est plus grande : la moitié ou plus des cas, à Genève, par exemple, à quoi s'ajoutent des employés qualifiés.

En bref, relation serrée, mais par mécanique, entre niveau d'instruction et situation initiale aux niveaux les plus bas et les plus élevés d'instruction, relation plus souple aux niveaux intermédiaires, auxquels la grande majorité des jeunes terminent leurs études.

La corrélation études-catégorie socio-professionnelle est donc modérée au total. Elle a eu tendance à diminuer au cours des dernières décennies (5).

Certes, les catégories socio-professionnelles usuelles sont de vastes ensembles hétérogènes. Il s'agirait, pour certains groupes, d'entrer dans plus de détails. C'est le cas, notamment, pour les classes dirigeantes au sens rigoureux du terme : grands capitalistes, très hauts fonctionnaires, généraux, intellectuels de premier plan. Les

(5) J.K. Folger et Charles N. Nam. — *Education of the American Population*. — Washington, Bureau of the Census, 1967, p. 169.



grandes universités (et donc les écoles secondaires où elles recrutent la majorité de leurs étudiants) préparent beaucoup de membres de cette mince couche très privilégiée. Mais il ne suffit pas d'avoir fréquenté ces universités pour appartenir à celles-ci et une bonne partie des anciens élèves des grandes écoles, tout en ayant une situation enviable, ne tiennent pas les leviers de commande des trusts, des grandes administrations ou des institutions culturelles. D'ailleurs, le problème de l'accès à la véritable puissance n'est pas celui que nous traitons ici. Notre propos est d'examiner jusqu'à quel point l'école est l'instrument dont se sert la société pour répartir l'ensemble de la jeunesse entre les couches sociales. Il apparaît que cela n'est vrai que très partiellement.

## II. — CHANGEMENTS DE SITUATION.

En une cinquantaine d'années, durée approximative de la carrière qu'un jeune travailleur de 20 ans a devant lui, les changements de genre d'activité sont inévitablement nombreux. Ils le sont d'autant plus que le rythme des innovations techniques et des modifications de l'organisation des entreprises va en s'accélégrant.

Ces changements affectent d'abord le contenu des tâches, de sorte que sans changer officiellement d'emploi, un ouvrier, un employé, un cadre, sont amenés à avoir, d'étape en étape, d'autres responsabilités, d'autres problèmes concrets à résoudre, un autre outillage à mettre en œuvre. Qui peut prévoir ce que seront exactement les fonctions d'un travailleur du bâtiment à la fin du siècle, ou celles d'un comptable, par exemple, compte tenu de la tendance à la préfabrication des logements et à la gestion par ordinateurs ?

En outre, les changements de poste de travail sont monnaie courante. En 5 ans seulement, de 1958 à 1964, environ 30 % des hommes actifs, en France, ont changé soit d'employeur, soit de branche d'activité, soit de niveau de qualification, soit de métier (ou ont connu plusieurs de ces types de changement de situation) (6). Aux Etats-Unis, sur la base d'une classification en 17 catégories socio-professionnelles — très schématiques, puisque les genres d'activité professionnelle, définis en détail, se comptent par milliers — Blau et Duncan ont abouti à des taux de stabilité en général très bas, en comparant le premier métier exercé à titre régulier avec la situation occupée plus tard, en 1962, au moment d'une enquête qu'ils ont dirigée. Pour trois de ces groupes, le pourcentage des hommes stables (même groupe en début de

carrière et en 1962) était inférieur à 10 % ; pour cinq groupes, il était de 10 à 20 %, pour cinq autres, de 20 à 30 % ; pour deux, de 30 à 40 % ; pour les deux derniers — professions d'ordre intellectuel salariés, professions d'ordre intellectuel non-salariés — d'un peu plus de 50 % (53,5 % et 54,5 % exactement) (7). A l'échelle d'une telle classification, la mobilité est donc la règle, la stabilité l'exception.

Pour certains sous-groupes, néanmoins, il en va autrement. Elles gardent la grande majorité de leurs membres. Ce sont en particulier : les professions libérales classiques et les hautes fonctions du service public ainsi que le grand patronat. Mais à l'intérieur de ces groupes, des échelons très inégaux existent. Des classifications fines dégageraient donc en leur sein des changements de situation nombreux.

Le taux de stabilité apparaît plus élevé, bien entendu, quand la population est divisée en un très petit nombre de grandes couches sociales. En la partageant en deux super-catégories seulement — les ouvriers et tous les autres groupes — ce taux tombe assez bas pour les deux groupes pris globalement. Mais il reste important, pour la moitié ouvrière de la population.

Une enquête réalisée à Genève en 1969 aboutit à la constatation que le quart environ des hommes franchissent en cours de carrière la frontière entre professions ouvrières et non ouvrières.

Cependant, il s'agit presque toujours de mouvements allant des premières aux secondes, de sorte que sur 100 hommes ayant débuté comme salariés manuels, 39,5 % étaient devenus employés, commerçants, etc., à 50 ans ou plus. Les transferts en sens inverse sont rares (sur 100 hommes ayant exercé un métier non ouvrier à leurs débuts, 4 % seulement étaient ouvriers le cap de la cinquantaine franchi) (8). C'est là une des manifestations du fait que la mobilité en cours de carrière comporte beaucoup plus de mouvements ascendants que descendants. Le contraire serait surprenant, puisque, normalement, l'âge est un facteur d'avancement professionnel et que, par ailleurs, le besoin de main d'œuvre qualifiée et de cadres est très considérable dans les économies modernes.

Aux Etats-Unis, selon l'enquête citée plus haut, le tiers des hommes ayant débuté comme manœuvres étaient ouvriers semi-qualifiés en 1962, le cinquième ouvriers qualifiés en artisans, le quart « cols blancs ». Sur 100 hommes ayant fait leurs premières armes comme petits employés, le dixième, selon la même enquête, étaient devenus ouvriers qualifiés ou artisans, mouvement vraisem-

(6) La mobilité professionnelle en France entre 1959 et 1964. — Etudes et Conjonctures, octobre 1966, I.N.S.E.E., Paris.

(7) Peter M. Blau et Otis D. Duncan. — *The American occupational structure*, 1967, New York, 520 p.

(8) Roger Girod, en collaboration avec Yves Fricker. — *Mobilité séquentielle* (7<sup>e</sup> congrès mondial de sociologie) et Roger Girod. — *Mobilité en cours de carrière*, Cahiers Vilfredo Pareto, Genève, automne 1970.

blement plutôt horizontal, du point de vue économique et social, dans la plupart des cas ; 2 sur 10 étaient devenus ouvriers semi-qualifiés ou non qualifiés, mouvement descendant ; mais 4 sur 10 avaient passé dans les cadres, dans la catégorie des commerçants ou dans d'autres groupes non-manuels de niveau plutôt supérieur. Des tendances analogues se manifestent pour toutes les autres catégories de situation de début.

Elles signifient que la période de formation conduit les individus à un niveau socio-professionnel au-dessus duquel assez peu redescendent par la suite, du moins sensiblement, tandis que beaucoup gravissent à partir de là un certain nombre d'échelons.

C'est en tant qu'elle les fait partir ainsi de niveaux différents pour une marche dont le tracé n'est pas fixé d'avance, et non en les rivan à un type spécifique d'activité, que la première affectation professionnelle conditionne la suite de la carrière des individus. Ce facteur (premier métier) n'est que l'un de ceux qui influent sur le trajet ultérieur, à côté de beaucoup d'autres : ressources des parents, mode de vie et influence sociale de la famille ; personnalité et état physique du sujet ; ses gains personnels et la nature des entreprises où il travaille successivement ; conjonctures locales dans les endroits où il est amené à vivre ; ses responsabilités familiales, les rencontres que lui procure la vie, etc. Au nombre de ces facteurs, il faut compter les études effectuées et l'apprentissage qui les a éventuellement complétées.

### III. — ETUDES ET MOBILITE.

Ces derniers facteurs agissent de deux façons sur la carrière, formellement et pratiquement.

Du point de vue formel, les diplômes d'études et d'apprentissage sont comme des passeports que les employeurs examinent au moment d'engager quelqu'un. Pour certaines professions, finalement peu nombreuses, des titres très spécifiques sont exigés. C'est le cas, notamment, des professions académiques et des professions libérales classiques, de même que de certaines fonctions publiques. Dans les autres branches, en règle générale, des types de formation assez différents sont admis. Passé un certain âge, l'expérience et la réputation comptent plus d'ailleurs, pour ces métiers, qu'un livret scolaire, ou un certificat d'apprentissage datant de 10 ans ou de plus longtemps.

L'instruction initiale et les qualifications acquises par apprentissage influent en outre sur l'aptitude des sujets à résoudre les problèmes que leur pose la pratique de leur profession. Nous abordons ici un sujet extrêmement difficile, celui de l'évaluation des effets à long terme de l'enseignement. Il est à peu près totalement en friche. Il existe certes des analyses mettant en évidence qu'en

moyenne, plus les individus sont instruits au départ, mieux ils réussissent ensuite dans la vie professionnelle (9). Mais seules des analyses causales, qui restent entièrement à faire, pourraient établir jusqu'à quel point cela est dû à leur instruction, et non à d'autres facteurs qui, après avoir aidé les sujets à accomplir des études satisfaisantes, facilitent par la suite, encore leur carrière. L'énumération ci-dessus pourrait être reprise ici : situation de la famille, personnalité, etc. J'ai examiné un peu plus en détail ces problèmes ailleurs (10). Je me bornerai donc ici à les évoquer succinctement.

Idealement, il s'agirait en particulier de mesurer par des tests appropriés, les connaissances effectives des sujets à la fin de leurs études, en isolant celles qu'ils doivent à l'école (A<sup>1</sup>) et celles (B<sup>1</sup>) qui viennent d'autres sources (culture familiale, mass media, etc.). Ces connaissances A<sup>1</sup> et B<sup>1</sup> disparaissent ensuite en partie. Appelons P ces pertes.

Par ailleurs, il faudrait évaluer les connaissances acquises après la fin des études. Certaines sont fortement fonction d'éléments A ou B. Appelons-les A<sup>2</sup> et B<sup>2</sup> et désignons par C les autres acquisitions post-scolaires (provenant des expériences du travail, par exemple). Appelons encore X toutes les autres caractéristiques des individus et de leur environnement : santé, relations familiales, circonstances économiques locales, état du réseau de rapports sociaux dans leur unité de travail, etc. Il est facile de dire que la courbe de leur carrière est fonction de l'évolution de l'ensemble de ces éléments (A<sup>1</sup> + B<sup>1</sup> - P + A<sup>2</sup> + B<sup>2</sup> + C + X) et que, pour déterminer l'action de l'école, le poids de A<sup>1</sup> et A<sup>2</sup> sur cette évolution est à établir. En réalité, cela suppose des observations sur le rôle effectif de tous ces facteurs, et en premier lieu de A<sup>1</sup> et de A<sup>2</sup>, dans l'action des sujets eux-mêmes et dans celle de leur entourage par rapport à eux.

Il suffit d'énoncer ces problèmes pour voir que les travaux à réaliser afin d'amorcer leur solution, au moins sur quelques points, seront de la plus grande complexité.

### IV. — PROJETS ET ORIENTATION DE FAIT.

L'imprévisibilité des carrières individuelles est donc grande, que l'on parte, pour essayer d'en conjecturer l'orientation, de la filière scolaire suivie ou des premières activités régulières, puisque les facteurs dont il vient d'être question forment des combinaisons revêtant des formes innombrables, qui changent avec le temps (et que

(9) Voir par exemple, Folger et Nam, op. cit. ou bien : *Economics of education*, edited by M. Blaug, Penguin Books, 2 vol., 1968.

(10) Roger Girod et Laurent Pauli. — *Les élèves socialement défavorisés*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, à paraître.

l'influence de ces facteurs demeure d'ailleurs inconnue à ce jour).

Cependant, un facteur — aspect, si l'on veut, de la personnalité — introduit dans ces éléments un principe de cohérence, de sorte que, dans la mesure où il est déterminé, le degré de contingence des carrières diminue beaucoup pour l'observateur. Dans ces conditions, des prévisions deviennent possibles, à certains égards, avec une marge raisonnable de sécurité (11).

Ce facteur est constitué par les aspirations et les projets d'avenir des sujets. Je ne voudrais pas m'avancer trop pour le moment sur ce terrain, car les données d'observation sont encore très insuffisantes. Toutefois, nous avons pu constater à Genève, par une étude longitudinale ayant permis de comparer ambitions exprimées à 14-15 ans et activités réelles de 16 à 21 ans, que les jeunes entraînent en général dans le métier auquel ils pensaient par avance sur les bancs de l'école, ou, à défaut, dans des métiers très voisins.

Il reste à voir dans quelle mesure ce fait se manifeste aussi dans des contextes autres que la région à laquelle s'appliquait notre étude. Il conviendra aussi d'étudier les écarts que la vie creuse, après le stade des premières activités (ici, 16-21 ans), entre le but visé au stade de l'adolescence et la situation atteinte à 25 ans ou plus tard, en examinant aussi l'évolution des ambitions elles-mêmes.

Il demeure, au moins, que les jeunes ne peuvent guère manquer, normalement, à la fin du cycle des études obligatoires, d'avoir une idée du type de profession auquel ils vont se préparer au cours des années suivantes. Ceux qui ont fait jusque là des études de niveau médiocre sont les plus portés, par la nécessité de leur situation, à avoir des projets très spécifiques. Ils doivent s'orienter vers un travail immédiat ou vers un apprentissage bien déterminé dans les mois à venir, faute de pouvoir entrer dans des écoles de niveau supérieur. Les plus hésitants sont certains élèves des filières académiques, car, pour eux, le début du cycle de la formation proprement professionnelle est encore lointain. Mais s'ils hésitent entre plusieurs professions, celles-ci appartiennent en général au même groupe socio-professionnel : ingénieur ou architecte (c'est-à-dire, de toute façon, professions intellectuelles) ; comptable spécialisé ou agent de publicité (donc de toute façon, cadre plutôt moyen), etc. (12).

(11) Etant entendu que, puisque ces projets résultent de conditionnements sociaux caractérisés par l'inégalité, les responsables de la politique de l'éducation ne doivent pas simplement en prendre acte. Il leur appartient d'essayer d'agir sur ces attitudes, quand elles paraissent préjudiciables aux sujets eux-mêmes, par rapport à des normes d'équité à définir. Sur celles-ci, l'accord n'est réalisé en fait dans aucune société.

(12) Roger Girod, en collaboration avec Jean-Frédéric Rouil-

## V. — IMPLICATION POUR LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT.

Divisons le cycle des études en deux parties : l'enseignement général de base, les études plus spécialisées (y compris l'apprentissage). Ajoutons l'éducation permanente.

En ce qui concerne les écoles de base, la planification ne peut tendre qu'à programmer la mise en place des équipements et la formation des maîtres, de façon à faire le meilleur usage possible du budget de l'éducation, en vue d'atténuer les inégalités régionales et sociales face à l'école. Il s'agit, à ce niveau, de faire en sorte que tous les enfants et adolescents bénéficient d'un enseignement de bonne qualité, consistant surtout en une culture générale. C'est d'ailleurs ce but que se fixent habituellement les plans à propos de ces écoles. A ce stade toute spécialisation trop prononcée ne ferait que renforcer les conditionnements de classe sociale que l'on cherche à combattre.

L'apprentissage des études spécialisées et des apprentissages intervient ensuite. Elle est relativement facile en principe, pour ce qui est de la préparation aux professions les plus organisées : certains métiers manuels plutôt traditionnels, prolongeant l'artisanat classique (typographes, bijoutiers, etc.), les professions libérales (médecine, par exemple), certaines professions techniques ou scientifiques très définies (techniciens en bâtiment, ingénieurs, chimistes, etc.). Il s'agit là de fixer des quotas d'admission en tenant compte des exigences du recrutement de ces professions, dans le cadre d'un programme global de croissance économique.

Mais les autres formes d'études et de préparation professionnelle accessibles après le cycle de base ouvrent sur des professions beaucoup moins nettement différenciées. Celles-ci sont extrêmement nombreuses. Elles le deviendront sans doute encore davantage, en raison de l'évolution des techniques, laquelle fait se ressembler de multiples fonctions manuelles consistant à utiliser des appareils automatiques, et aussi en raison de l'accroissement du volume des services tertiaires demandant surtout des connaissances générales. Nous pensons aux écoles techniques polyvalentes, aux écoles commerciales, aux facultés de droit, de lettres, de sciences économiques et sociales, notamment.

Dans le cadre de ces établissements, la planification des études suppose des services d'orientation bien outillés, dont la première tâche devrait être d'essayer de prévoir l'affectation probable des élèves à leur entrée

1er. — Milieu social et orientation de la carrière des adolescents, 3<sup>e</sup> partie, 1963, et 4<sup>e</sup> partie, 1968, Centre de sociologie, Université de Genève.

dans la vie active, à partir de leurs projets. Dans la mesure où ces courants contredisent l'offre de travail, des tentatives sont à faire, par voie d'information, pour les redresser. Cela revient à favoriser des reconversions souples, avant l'entrée au travail, et à réduire d'autant le nombre des reconversions plus tardives, imposées par le marché de l'emploi. Les premières rendent possible une adaptation des études (choix des branches majeures, en particulier) en vue du type d'activité par lequel le sujet commencera effectivement sa vie professionnelle ; les secondes entraînent au contraire des inadaptations.

Ce qui vient d'être dit se rapporte seulement à la rationalisation du classement professionnel des jeunes en début de carrière. A partir de là, les situations sont appelées à changer.

La prévision globale de l'évolution des effectifs des différentes branches est chose courante, à court et à moyen terme. A long terme, elle est incertaine. De toute façon, elle ne nous renseigne pas sur les mouvements individuels : qui va changer de genre d'emploi, dans quelle direction ? Tout ce que nous pouvons savoir, c'est que des changements nombreux sont à attendre.

Les études de mobilité peuvent fournir des données intéressantes sur leur volume et leur nature. Toutefois, ces études dépeignent ce qui s'est produit dans le passé. Soit un échantillon d'hommes de 40-60 ans et plus, interrogés aujourd'hui sur leur carrière : la mobilité intragénérationnelle enregistrée de cette façon a été conditionnée par l'état de la société entre 1925 et 1970, donc à l'époque de la crise des années 1930, au cours de la deuxième guerre mondiale et ensuite. Quelles seront les conjonctures que traverseront les jeunes qui entrent au travail maintenant, en vue desquelles l'enseignement doit les armer ?

La connaissance des projets de carrière est susceptible de fournir des indications sur le sens que ces individus s'efforceront sans doute de conférer à l'évolution de leur carrière. Mais ces aspirations évolueront elles aussi et ne se réaliseront qu'en partie, dans des proportions qui ne pourront être établies qu'a posteriori.

Une des causes majeures de tous les changements à prévoir est la planification elle-même, en d'autres termes, le cours que la société s'efforcera de conférer volontairement à son propre devenir. Quelles seront les décisions, à ce sujet, des maîtres de la politique économique et sociale de 1980, pour ne pas aller plus loin ?

Toutes ces remarques me paraissent imposer deux conclusions. La première est que, quel que soit le degré de précision de la planification de la répartition professionnelle des individus en début de carrière, la formation à leur donner doit comporter une forte culture générale, de nature à faciliter les adaptations ultérieures. Cela est dans leur intérêt et cela est indispensable aussi du point de vue du développement de la société. Celle-ci a besoin de pouvoir compter sur des travailleurs aptes au changement, surtout si elle réussit à stimuler celui-ci par des plans réellement mis en œuvre.

La seconde conclusion consistera à constater l'importance de l'éducation permanente. C'est à elle d'intervenir, aux moments opportuns, pour aider aux recyclages de tout genre qu'impliquent les changements de situation. L'école et l'apprentissage d'autrefois se donnaient pour mission de munir les jeunes de provisions culturelles et d'aptitudes techniques valables pour toute la vie. Nous voyons mieux, de nos jours, que ce but était irréaliste.

Dans les plans de perfectionnement du système d'enseignement, une large place est donc à accorder à l'organisation de ces « postes de ravitaillement » intellectuel qu'il appartient à l'éducation permanente d'offrir aux individus le long de la route de la vie.

Ces possibilités de perfectionnement et de mise à jour seront utiles à tous, mais plus particulièrement à la fraction de chaque génération qui a le moins bénéficié de l'enseignement de base, les « dropouts ». Des expériences pédagogiques intéressantes montrent que nombre d'entre eux, une fois qu'ils ont mieux pris conscience de la nécessité d'une bonne instruction, sont capables de combler rapidement leurs lacunes. Ces jeunes sont presque tous d'origine populaire. Leur donner, autour de la 20<sup>e</sup> année, ou plus tard, de nouvelles chances d'étudier devrait être l'un des principaux objectifs de toute politique sérieuse de démocratisation de l'enseignement. Cette tâche est d'une importance capitale pour la déprolétarianisation des fractions les moins favorisées des masses.

Roger GIROD,  
professeur à l'Université  
de Genève.

## LES ENFANTS DES KIBBOUTZ

Chaque société éduque la génération suivante, élève ses enfants à chaque étape de sa croissance selon la demande particulière issue du mode de vie particulier de cette société. De là découle l'intérêt de comparer les modes d'éducation suivant les sociétés dont ils procèdent et notamment ceux des civilisations individualistes de type occidental avec les types d'éducation collectiviste des communes chinoises, des soviets ou des kibboutz (1).

Ainsi, il ne semble pas indifférent dès l'abord de remarquer que les kibboutz israéliens semblent ignorer des troubles de l'enfance ou de l'adolescence comme la délinquance et la drogue, de même que n'y existent pas de jeunes pour qui la vie est absurde.

Cette seule constatation suffirait à justifier l'étude des méthodes éducatives pratiquées dans les kibboutz et de leurs possibilités d'application aux problèmes du monde occidental.

(1) Cet article a été inspiré par la lecture du livre de Bruno Bettelheim, *The Children of the dream*, édité par Thames and Hudson, et non encore traduit en français.

Jusqu'à ces jours, prévaut en Amérique l'idée, issue des institutions à la Dickens, qu'un enfant subit toujours les effets désastreux découlant obligatoirement d'une vie institutionnelle (cf. Spitz et Bowlby). Effectivement, les enfants américains élevés dans des institutions rencontrent des difficultés considérables au cours de leur vie ; cela semblerait prouver que l'enfant aurait vitalement besoin, pour sa santé mentale, de l'expérience chaude, intime et continue d'une relation privilégiée avec sa mère (ou un substitut permanent).

Trois facteurs sont jugés spécialement pernicieux pour l'enfant : l'absence de relation stable avec une figure maternelle pendant les trois premières années, le traumatisme de la séparation limitée et le changement de figure maternelle. Or, ce dernier élément prévaut en Israël où les « metapelets » (mot signifiant approximativement « celle qui prend soin », mais qui ne correspond exactement ni à « soignante », ni à « puéricultrice », ni à « éducatrice », ni à « nourrice » ; il nous a paru plus juste de garder simplement le mot israélien, comme le fait d'ailleurs Lebovici dans son dernier livre : « La connaissance de l'enfant par la psychanalyse », P.U.F., 1970), où les metapelets, donc, changent fréquemment, au long des ans, des mois et même des jours.

Mais avant d'analyser les modes d'éducation des kibboutz, rappelons la situation de la femme et de l'enfant dans le kibboutz et d'abord disons quelques mots sur les kibboutz eux-mêmes. Ils ne représentent que 4 % de la nation israélienne mais leur poids spécifique est bien plus important puisqu'ils sont représentés par 15 % du Parlement. Et il convient de rappeler que 25 % des soldats tués pendant la guerre des six jours venaient des kibboutz où ils étaient nés et où ils avaient été élevés.

Le mot hébreu « kibboutz » signifie « groupe » tout simplement. Le kibboutz dont parle Bettelheim : « Atid », a été fondé en 1932 par des Juifs venus essentiellement d'Europe de l'Est et qui, comme d'autres fondateurs d'autres kibboutz voulaient rompre complètement avec l'existence en ghetto et créer une vie nouvelle sans l'autoritarisme familial qu'ils avaient connu.

Le kibboutz est une communauté fermée, qui a remplacé la religion parentale par le judaïsme, sorte d'athéisme socialiste à morale très stricte. Toutes les satisfactions, et plus encore, qui, dans un ghetto, venaient de la famille, doivent venir aux kibboutzims de leurs pairs. Ainsi, la salle à manger commune a été instituée pour rompre avec le cérémonial des repas patriarcaux.

Au départ, le kibboutz ne prévoyait pas d'enfant, ni même de mariage pour ne pas rompre le groupe ; on ne créait pas de famille pour ne pas avoir d'enfant et quand le premier enfant est né on ne savait pas quoi en faire... c'est ainsi que la fameuse éducation commune n'a été pensée qu'a posteriori. Le but du kibboutz étant de lancer

une nouvelle économie, il se proposait aussi de créer un homme nouveau, libéré du noyau familial. Mais quand le premier de ces hommes arriva sur la scène comme nouveau-né ce fut un fléau pour chacun sauf sa mère et peut-être son père.

Encore la mère aborda-t-elle sa maternité dans le kibboutz dans des conditions très conflictuelles.

En effet, peu de religions ont autant rejeté la féminité que la religion juive : les hommes y remercient Dieu chaque jour de ne pas les avoir créés femmes.

Mais d'autre part, selon la doctrine juive orthodoxe, est juif seulement celui qui est né d'une mère juive ; aussi dès la plus précoce enfance, au fond de l'inconscient d'une fille juive est enfouie l'idée qu'une bonne fille est celle qui devient une bonne mère.

Or, tout comme les Américaines qui reculent le moment d'avoir des enfants pour ne pas interrompre une profession qu'elles trouvent pour le moment plus importante, de même, les femmes des kibboutz écartaient la maternité au profit de ce qui était essentiel pour elles : vivre une vie libre et égale en construisant les kibboutz et Israël : d'où le taux de natalité très bas (en 1944, on comptait moins de 10 % d'enfants dans 65 kibboutz) et l'organisation collective des soins maternels.

Mais, en organisant ainsi la vie de leurs enfants, les femmes des kibboutz se mettent en situation de culpabilité aiguë. Elles rejettent ce que le monde valorise comme un bon maternage, ce qu'elles tiennent de leur propre mère. Et, comme toujours dans ces cas là, elle s'attendent à être punies pour ce qu'elles ont rejeté : elles craignent de devenir de mauvaises mères. Ne se consacrant pas exclusivement à leurs enfants, comme l'avait fait leur mère, elles se sentent indignes, car, inconsciemment, il leur faut tout donner pour donner assez.

Nous apprenons nos rôles sexués en nous identifiant au parent de même sexe. Or la femme du kibboutz ne peut s'identifier à une mère dont la vie entière consistait à être épouse et mère : ne voulant pas être cela exclusivement, elle ne peut plus l'être du tout, elle ne peut plus être que le compagnon égal de son camarade de l'autre sexe. Elle peut se marier car elle sait que son mari n'attendra pas plus d'elle qu'elle n'est prête à lui donner ; mais elle ne peut assumer la maternité parce que rien dans son expérience ne peut lui assurer qu'elle est apte à donner assez pour devenir une bonne mère.

Certes, plusieurs des déductions précédentes sur sa crainte d'être une mauvaise mère sont des spéculations : mais elles sont suggérées par le fait que les kibboutzims cherchent à protéger les enfants de l'effet néfaste d'une mauvaise mère.

Les mères désirent la vie la meilleure possible pour

leur enfant ; convaincues d'être incapables de leur offrir cette vie, elles ont accepté ce que le kibboutz leur proposait par ailleurs comme une nécessité de son type d'organisation collectiviste : une éducation collectiviste des enfants. Donnant moins que leur propre mère ne leur a donné, les mères des kibboutz demandent en retour moins à leur enfant : elles le confient à des métapelets qui ne le dévoreront pas comme leur mère l'a fait.

En résumé :

- 1) l'enfant n'est pas voulu,
- 2) la maternité est vécue de manière conflictuelle,
- 3) l'idéologie des kibboutz est collectiviste,
- 4) le kibboutz essaie de résoudre pragmatiquement les problèmes issus de cet ensemble de conditions : il centre le système non sur l'enfant mais sur la liberté des parents, même s'il est vrai que le corollaire en est la liberté des enfants,
- 5) il aboutit, à travers des différences de détail (selon que le kibboutz est « à droite » ou « à gauche ») à un résultat essentiel et général : la famille ne sert plus de médiation entre l'enfant et la société.

## I. — PREMIERE ENFANCE.

La plus importante question théorique posée par les méthodes d'éducation des kibboutz est : qu'est-ce qui constitue exactement les soins aimants et tendres dont a besoin un enfant pour bien se développer ?

### Sécurité de base.

Les enfants ont certes besoin de soins tendres pour bien se développer ; mais l'expérience des kibboutz suggère que notre conception des éléments qui entrent dans l'amour et les soins, n'est peut-être pas universelle. Les enfants d'institution de Spitz souffraient certainement du manque d'affection, de stimulation et de liberté d'action mais peut-être pas d'être élevés en groupe. Car le manque de stimulation est presque aussi important que le manque d'affection.

Selon Erikson (1959), l'enfant a besoin d'amour parce que cela crée en lui un sentiment de confiance fondamentale, confiance à la fois en lui-même et dans les autres. L'expérience du kibboutz suggère qu'un enfant peut atteindre une confiance fondamentale même si la soignante est beaucoup moins identique et permanente que nous ne le pensons nécessaire, pourvu que les soins continus soient garantis. Le sentiment de sécurité vient, non pas de la permanence de la soignante, mais du sentiment de sécurité physique à quoi s'ajoute la sécurité affective que confère dans les kibboutz la présence continue des autres enfants.

En Occident, la contre-partie dynamique de l'identité permanente de la soignante est l'anxiété de la séparation. Le biberon a remplacé le sein, mais plaisir et déplaisir dépendent de la mère (ou de son substitut) qui a pouvoir presque absolu sur l'enfant : la dépendance des soins implique les relations de puissance dans lesquelles ils sont donnés et reçus.

Au kibboutz, c'est différent : les parents ont volontairement transféré leur pouvoir à la communauté et chaque kibboutzim est parent de chaque enfant. Des figures comme celle de « l'enfant battu », au point d'être hospitalisé, sont impensables au kibboutz.

La différence entre le sentiment d'un oncle américain pour son neveu et celui d'un kibboutzim pour un fils de son kibboutz est que ce dernier sait que son travail contribue au bien-être de tous les enfants du kibboutz. Il sait aussi, avec certitude, que beaucoup d'entre ces enfants-de-loin prendront soin du travail de sa vie ; aucun parent américain ne peut en être sûr même de ses propres enfants.

De même, une mère de kibboutz sait que plus tard son enfant partagera sa vie commune alors que, par exemple, une mère célibataire américaine qui souhaite pour son enfant une vie meilleure que la sienne, craint qu'il l'abandonne ou, pire, la méprise.

Quant aux enfants du kibboutz, tout ce qu'ils ont reçu vient du kibboutz et non des parents : c'est le kibboutz qui donne la sécurité de base en satisfaisant les besoins fondamentaux : nourriture, abri, vêtements, stimulation et camaraderie.

### **Sevrage précoce.**

L'allaitement est hautement approuvé par les kibboutzims comme un moyen naturel de prendre soin d'un enfant et pourtant il est contrôlé et les enfants sont sevrés à six mois.

Cette contradiction est parallèle à celle selon laquelle la salle à manger est « le cœur de la vie collective », sans cependant qu'aucun effort ne soit fait pour rendre le repas collectif plaisant ; il n'est que « simple nécessité ».

Les explications sur le sevrage précoce ressemblent à des rationalisations : l'allaitement est arrêté à six mois parce que l'enfant en a alors terminé avec l'allaitement ; il en a terminé parce que sa mère l'allaita avec impatience ; elle l'allaita avec impatience parce qu'elle est supposée arrêter l'allaitement dès que l'enfant y est prêt...

Même raisonnement pour l'alimentation à la cuiller : dès trois mois, l'enfant commence à manger des aliments solides ; comme la mère travaille, elle tend à accélérer le repas alors que la métapelet, dont c'est le seul travail, a

plus de temps pour alimenter l'enfant lentement comme il convient pour lui. Là aussi on constate un cercle logique : convaincue que l'alimentation par la métapelet est préférable, la mère se presse et l'alimentation par la métapelet devient préférable !

Il existe une forte pression de la communauté en vue d'arrêter à six mois l'allaitement. Ce n'est pas seulement une attitude puritaine visant à priver l'enfant de gratification orale. Les mères souhaitent avoir leur propre vie, non une vie centrée autour des soins maternels : et des enfants plus âgés (8 mois ou 1 an ou 1 an et 1/2) expriment plus bruyamment leurs objections que des enfants de six mois.

Le sevrage n'est pas nécessairement effectué par la mère et rarement par elle seule. Dans les kibboutz « de gauche », l'enfant est d'abord sevré du repas de nuit, ni par sa mère, ni par sa métapelet habituelle, mais par une garde de nuit qui est plus ou moins anonyme puisqu'elle change chaque semaine ; et cela arrive peu de jours après la naissance. Dans les kibboutz de « droite », la mère s'occupe de l'enfant la nuit pendant quelque temps.

Certes partout dans le monde, le biberon peut être donné par une nurse mais, alors qu'ailleurs elle n'est qu'un prolongement de la mère dont elle reçoit les ordres, au kibboutz, elle est une extension de la communauté, non des parents.

L'attitude des kibboutzims envers tous les types de plaisir instinctuel est semblable : la liberté instinctuelle se conçoit dans un esprit communautaire.

Un éducateur a expliqué à Bettelheim : « Nous avons lu Freud et Anna Freud qui disent que si un enfant suce son pouce c'est qu'il désire quelque chose ; aussi avons-nous donné ce plaisir aux enfants. Mais au bout de quelques années, nous avons pensé que si nous ne leur donnons que liberté et plaisir nous ne pourrions les former à la règle (i.e. accepter le contrôle par le kibboutz et apprendre l'auto-contrôle) aussi avons-nous changé d'attitude ».

Au kibboutz, le laissez-faire envers l'énurésie contraste étonnamment avec l'interdiction rigoureuse de sucer le pouce. Certes, l'énurésie se voit moins ; elle ne proclame pas comme le suçage du pouce : « Je ne reçois pas assez de la communauté, donc je m'approvisionne moi-même avec mon propre corps ; je n'ai pas besoin de vous pour satisfaire mes besoins émotionnels les plus profonds ». Le suçage de pouce isole émotionnellement et donc viole les normes du comportement communautaire.

### **Le véritable pourvoyeur.**

Le plan, plus ou moins conscient, qui régit l'organisation de l'éducation au kibboutz consiste donc à tout faire pour que l'enfant devienne un enfant du kibboutz : la

nourriture conférant la sécurité de base, c'est le kibboutz qui doit l'assurer.

La personnalité se modèle très tôt. Aussi est-ce très tôt que l'enfant apprend que le vrai pourvoyeur est, non pas sa mère ou la metapelet, mais le kibboutz tout entier. Sa nourriture, sa maison, ses jouets, son lit, ses vêtements, rien n'est à lui; ils ne sont pas non plus à ses parents qui n'ont donc le pouvoir ni de donner ni de retirer. C'est le kibboutz qui, à travers eux, l'approvisionne en sécurité. Dès le quatrième jour, son observation et son expérience personnelles lui ont appris que si sa mère ne peut pas le nourrir, la metapelet le fera et que si celle-ci ne peut pas, ce sera une autre.

En fait, l'enfant du kibboutz est plus attaché à la maison d'enfants qu'aux personnes qui ont pris soin de lui. Mais il est surtout plus attaché à son groupe d'âge qui l'a aidé quand il avait peur, surtout la nuit. C'est la présence continue des autres enfants qui a calmé sa méfiance et sa peur.

### La société des pairs.

L'importance des pairs commence dès les premiers jours de la vie. Nous ne savons pas si chez l'homme quelque chose ressemble à l'empreinte chez l'animal mais il est hors de doute que les expériences précoces ont un effet profond.

Pour l'enfant du kibboutz, la satisfaction la plus profonde vient de ses compagnons d'âge, ceux qui vivent dans la même pièce que lui, ceux qu'il voit toujours. Si son voisin est emmené dans une autre pièce, il perd l'appétit et se déprime; mais il ne peut jamais se sentir aussi perdu que l'enfant que la mère quitte, car il reste toujours d'autres enfants.

Ces enfants qui vivent dès la naissance avec d'autres enfants comme des jumeaux, ont des caractères de jumeaux; entre autres, la profonde dépendance de l'un à l'autre qui fait que seul leur jumeau peut les comprendre. Mais au lieu d'un jumeau ils en ont plusieurs et des deux sexes; de ce fait, ils sont moins dépendants l'un de l'autre que des jumeaux dans une famille. Mais ils sont plus proches de leur groupe d'âge que de leurs frères et sœurs naturels ou que de tous les autres enfants du kibboutz.

Dès qu'il peut ramper, l'enfant est installé dans un grand espace de jeu où, même quand la metapelet est occupée ailleurs, il n'est jamais seul comme un enfant dont la mère est dans une autre pièce.

Bettelheim dit n'avoir jamais vu (pendant ses sept semaines de séjour en 1964) un seul cas d'intimidation ou de brutalité entre enfants; ils se bouscullaient mais jamais délibérément ni avec exultation.

Dans les pays occidentaux, pour la plupart des

enfants, tout vient essentiellement d'une ou de peu de personnes. De ce fait, même le très jeune enfant est conduit à s'accorder et à réagir, positivement ou négativement, aux manières d'être ou de faire de ces deux, trois personnes; une profonde connaissance inconsciente des parents existe chez l'enfant.

Pour l'enfant du kibboutz, les choses sont très différentes: il n'a pas besoin de se concentrer sur une relation particulière; les petits changements dans le ton, dans la voix, dans le tonus corporel, dans le choix des mots ou dans l'expression du visage, sont perdus pour lui. Mais il évite les risques de contrainte inhérente à l'exclusivité de ce langage.

L'enfant du kibboutz est habitué à un remue-ménage qui domine toute sa vie et qui le prépare à un très large échange social. Le tout-petit connaît une vraie vie de groupe: les autres sont des camarades et pas des concurrents, avec un esprit d'entraide beaucoup plus évident que le désir de domination. Dans les moments critiques, comme la nuit, ce sont les autres enfants qui le tranquilisent.

A six mois, dans les kibboutz « de gauche », l'enfant quitte sa mère, est sevré et change de metapelet. Et tous les six mois ou tous les ans, il change de maison et de metapelet.

Cette cassure avec des adultes particuliers confirme l'enfant qu'il n'y a pas de permanence dans les relations humaines excepté avec son groupe d'âge.

A la période de l'identification, cet enfant souhaite surtout devenir un bon camarade.

Aussi peut-on douter que, dans ces conditions, il connaisse l'angoisse des huit mois, dont parle Spit dans « La première année de la vie » (1965).

### La fixation sur les objets.

Quand ils changent de maison, les enfants rejettent leur ancienne metapelet comme si elle désertait; ils sont certes attachés à leur ancienne vie, mais à la maison et aux jouets, plus qu'à la metapelet.

Pour leur part, les metapelets ne pensent pas qu'elles n'ont pas de signification pour les enfants, mais elles sont convaincues que l'essentiel de leur importance réside dans leur fonction sociale, que les enfants le comprennent de par leur éducation collective et qu'ils acceptent leur changement comme le signe visible du fait qu'ils grandissent.

De fait, si les enfants pensent que la metapelet déserte, c'est qu'elle leur a apporté satisfaction et sécurité. Mais la sécurité, en dehors du groupe d'âge, dépendant plus de la maison, des jouets, des choses que de la metapelet, l'anxiété est liée aux objets et non aux personnes.



Bettelheim cite ces jeunes de 18 ans dont le seul souvenir de la maison d'enfants était d'avoir brûlé, à plusieurs avant d'en partir, la maison de poupée : la brûler c'était certes se venger d'une désertion mais moins de la metapelet que de l'objet sécurisant ; et cela dans un acte collectif resserrant le lien du groupe d'âge à un moment où ils en avaient tous besoin.

Dans la vie des enfants, en ordre d'importance, le groupe d'âge vient en premier, le kibboutz en second et les parents en troisième (2).

**Le temps du lit** (ou : des parents épisodiques).

C'est le comité de l'éducation qui décide quand et pour quelle durée les parents peuvent visiter leurs enfants. Mais le temps du lit est si court que ni enfant ni parent n'ont le temps d'exprimer leurs sentiments ; d'autant plus qu'il y a beaucoup de monde dans la pièce.

Seules les émotions positives sont réservées pour les heures avec les enfants. Mais comme aucune émotion complexe n'est exclusivement positive, les enfants en viennent à estimer que les complexités émotionnelles de leur vie doivent être gardées en suspens pendant tout ce temps : ce que les parents leur offrent est plaisant mais ce n'est pas une relation très importante.

Des relations intenses sont également tendues (les deux mots ont la même racine) ; les relations parents-enfants sont détendues mais elles ne sont ni intimes ni intenses. Les parents passent deux heures chaque jour avec leurs enfants, mais ils ne passent pas avec eux leur nuit ; les enfants ne sont pas troublés par l'écoute de leur conversation ou de leur vie sexuelle.

De là, la simplicité et le caractère relativement superficiel de l'émotionnalité des enfants des kibboutz :

- a) l'affectivité de ces enfants se forme dans ce que Piaget appelle le monologue collectif,
- b) les mouvements de leur sensibilité sont soumis constamment au contrôle social puisqu'ils ne sont jamais seuls et qu'ils ne peuvent échapper au regard, pas plus qu'à la parole d'ailleurs.

## II. — L'ÂGE DE LATENCE.

Au kibboutz, c'est l'âge heureux : les exigences à l'égard des enfants sont au minimum et ce que l'on attend d'eux va largement dans le sens de leurs inclinations. Les parents n'étant ni nourriciers, ni éducateurs, défendent peu ; et les metapelets, étant moins engagées envers les enfants, expriment leurs demandes avec un bien moindre impact émotionnel.

(2) Cf. (p. 108) L'enfant de 9 ans et le chacal la nuit.

## La propreté.

L'éducation de la propreté est assurée par les autres enfants autant que par les adultes et l'énurésie disparaît presque aussitôt quand le groupe désapprouve, sauf chez quelques enfants où elle est un symptôme de névrose comme chez nous.

La société des kibboutz use (ou mésuse) de la psychanalyse : elle accepte que les petits enfants éliminent où et quand ils veulent mais elle ne peut pas supporter que les plus âgés mouillent leur lit alors que l'énurésie de ces enfants provient du fait qu'ils sentent les adultes ambivalents dans leur demande d'arrêter.

Comment une société qui s'efforce d'effacer les tendances à conserver les choses, que ce soit les biens, les traditions ou les enfants, pourrait-elle apprendre sans ambivalence aux enfants à garder quelque chose ?

## Le repas désinvolte.

Au repas, le comportement général est très désinvolte, chez les adultes comme chez les enfants. Ainsi personne ne se soucie d'être soigné ; les enfants se lavent les mains quand elles sont sales mais pas pour se préparer à passer à table.

Pendant le repas, il y a continuellement du bruit et des allées et venues. Chacun mange à son rythme sans attendre les autres. Le temps du repas n'est pas un temps cérémonial.

Au fond, là aussi règne l'ambivalence : le repas est l'expérience centrale de la vie commune mais chacun se presse pour rejoindre sa chambre. Tous ont désiré une vie collective libérée des contraintes des classes moyennes mais tous aspirent aussi à ne pas être toujours ensemble.

Dans les classes moyennes, la pression des parents pour que l'enfant devienne poli ou suive une bonne scolarité a pour source essentielle leur anxiété devant l'avenir ; cette crainte n'existe pas dans les kibboutz. L'enfant issu des classes moyennes est d'autant plus anxieux que la demande de ses parents n'a pas le sens de lui apprendre quelque chose mais implique un doute sur l'avenir en général, sur lui en particulier. Pire, ses parents se préoccupent moins de lui que de ce que son comportement reflète d'eux-mêmes. Ces sources d'anxiété n'existent pas au kibboutz.

## La chambre.

Les chambres de la maison d'enfants sont pratiquement vides alors que les classes ou les salles à manger sont décorées, simplement mais joliment. Pour les enfants on néglige délibérément tout ce qui est personnel ; une jolie chambre nuirait à la vie collective. Pourtant quand

les enfants deviennent des membres à part entière du kibboutz et qu'ils ont une petite chambre pour eux seuls, ils en prennent grand soin et arrangent cette sphère privée aussi joliment qu'ils peuvent. De même, les parents arrangent-ils avec un grand soin le coin d'enfant qu'ils préparent dans leur chambre.

Là aussi, l'enfant du kibboutz est plus libre que l'enfant occidental ; la contrainte de ranger la chambre ou les vêtements existe à peine puisqu'il n'y a pas de chambre et peu de vêtements.

#### **La liberté.**

Si l'enfant du kibboutz souffre peut-être parfois d'avoir un accès limité à la vie de ses parents, cette difficulté est plus que contre-balancée par le fait que les parents ne peuvent pas intervenir à tout moment dans la vie de leur enfant avec leurs « qu'as-tu fait ? », « pourquoi ? », etc.

De plus, les enfants des kibboutz comprennent comme rarement les enfants des villes, le comment et le pourquoi des occupations économiques et sociales de leurs parents.

En effet, au kibboutz, travail et enseignement sont combinés. Les enfants peuvent suivre le processus de production (de l'alimentation, des maisons, des vêtements, des meubles...) du début à la fin. Ils rendent visite aux parents sur leur lieu de travail et comme ce n'est pas une société basée sur le profit personnel, on interrompt le travail pour l'expliquer aux enfants et leur permettre de l'essayer.

L'enfant du kibboutz n'a jamais l'impression que son activité est moins importante que celle de ses parents, au contraire tout encourage sa conviction qu'elle est importante et légitime.

#### **Empathie et introjection.**

Selon la théorie et l'observation psychanalytiques, c'est la perte (ou la crainte de la perte) d'une personne dont on est entièrement dépendant qui produit l'introjection. Posséder et être possédé sont presque synonymes.

Or, au kibboutz, l'enfant n'est possédé par personne et il ne possède personne bien qu'il soit toujours avec d'autres. L'absence de dépendance profonde entraîne une diminution du sentiment de perte.

En revanche, l'introjection ouvre, pour les étapes ultérieures du développement, la possibilité à la fois, d'une profonde empathie pour les autres et d'une capacité de vivre indépendamment.

Le défaut d'indépendance et d'introjection explique peut-être pourquoi les jeunes kibboutzniks semblent incapables d'éprouver de l'empathie pour d'autres que leurs

pairs et pourquoi ils ont tant de mal à se passer de la présence de leur alter ego ; seule la présence physique peut protéger du sentiment de solitude quand l'introjection manque.

L'introjection apparaît pendant la période de latence. Le fait de ne pouvoir introjecter ses parents explique beaucoup de la personnalité des enfants qui deviennent pratiquement incapables de comprendre la relativité de leur cadre de référence. Et cela d'autant plus que les questions des classes sociales, de la religion ou de la couleur sont minimisées.

Ainsi, les kibboutzims, intelligents et cultivés, sont capables de répondre à la très complexe question de ce que seraient la vie et l'économie du kibboutz si on ajoutait l'industrie à son économie essentiellement agricole ; mais ils ne peuvent concevoir que si les choses étaient différentes, ils seraient différents, penseraient et agirait différemment.

Le sentiment d'appartenance, c'est aussi le sentiment d'être à sa place, et au kibboutz, chacun est à sa place. Mais le sentiment d'appartenance y est si exclusif que l'exclusion du groupe devient complètement dévastatrice : le kibboutzim ne peut se retourner vers rien.

#### **Les conflits du pouvoir.**

Pour les enfants du kibboutz, les parents sont théoriquement bons mais sans utilité et les metapelets sont mauvaises et très puissantes. On juge un parent bon, non sur ce qu'il dit, ni même sur ce qu'il ressent, mais sur ce qu'il fait. Or quand quelque chose ne va pas avec la metapelet, les parents se contentent de dire à l'enfant qu'il doit lui obéir.

Le fond du problème est que la mère désire que la metapelet élève son enfant mais qu'elle doute qu'elle le fasse bien. Et, en même temps, elle craint que son enfant s'attache trop à la metapelet. Quant à la metapelet, elle désire que l'enfant l'aime mais sans pour autant se détacher de sa mère. Et l'enfant sent et la réserve de la metapelet et son désir de rapprochement émotionnel.

Parfois, la situation se complique de ce que la metapelet est persuadée que l'enfant est mal élevé et qu'elle doit, à la fois, mieux faire et réparer ce qui a été mal fait. C'est une situation comme il en arrive chez nous quand les parents ne s'entendent pas entre eux ou quand parents et grands-parents (ou parents et enseignants) sont en désaccord au sujet d'un enfant (3).

Il faut souligner ici que les enfants n'expriment guère leurs sentiments négatifs car le temps limité passé avec les parents est supposé agréable ou instructif, mais en

(3) p. 181, La mauvaise metapelet.

tout cas sûrement pas troublé par des problèmes émotionnels ; surtout par ceux qui mettraient les parents en conflit avec leurs camarades.

De plus, selon l'idéologie des kibboutz, chacun n'est qu'une partie de la collectivité et toutes les décisions importantes sont prises par l'assemblée. Le mécontentement des enfants se porte donc contre la collectivité. Et, finalement comme nous l'avons déjà vu pour le premier âge, de déception en déception, les enfants s'habituent tout simplement à supprimer leurs émotions, bonnes ou mauvaises.

La multiplicité du rapport aux adultes tend aussi à réduire la gravité des situations pathogènes. La pathologie des parents est contrecarrée par la metapelet, la pathologie (si elle existe) de la metapelet est minimisée par l'influence des parents et des autres metapelets. Aussi les jeunes, nés dans les kibboutz, semblent-ils présenter des troubles émotionnels bien moindres que ceux d'un groupe comparable aux Etats-Unis... si toutefois il existe un groupe comparable aux Etats-Unis.

Finalement, à l'âge de latence, l'enfant du kibboutz n'a toujours pas eu de crise importante à résoudre ; de ce fait il n'a pas eu non plus à développer de grandes ressources d'énergie ; tout avantage a son revers (4).

### III. — L'ADOLESCENCE.

Pour la première génération des kibboutz, l'adolescence fut un temps de rêve glorieux, un temps où l'on œuvrait pour créer une meilleure société, avec une vie dure, sans confort et souvent dangereuse. Au même âge, leurs enfants sont fatigués dès le matin : on attend trop d'eux.

#### Les enfants des héros ou « ils sont si grands ».

Leurs parents, que ces adolescents considèrent comme des géants, avaient rejeté les inhibitions imposées par le ghetto où avaient vécu leurs propres parents. Ils attendent de leurs enfants qu'ils fassent aussi bien qu'eux sans leur en donner la possibilité.

Eux trouvaient gloire à renverser le monde de leurs ancêtres ; ils demandent à leurs enfants de trouver une satisfaction égale à faire exactement le contraire.

Avec le fils du self-made-man américain, le jeune kibboutznik constate : « ils sont si grands, nous sommes si petits ».

La seule révolte qui leur soit permise, admirons qu'elle le soit, c'est le rejet total de ce qu'ils appellent la « grande idée » de leurs parents : pour eux le sio-

nisme est ridicule. Une chanson des kibboutzniks chante comment leurs parents, qui se sont enfuis des prisons d'Europe ont forgé pour eux une autre prison.

En vérité, comme toute révolte, celle-ci est ambivalente. Les jeunes veulent voir si les adultes reconnaîtront leur propre révolte, ou s'ils seront incapables de supporter une autre révolte que celle qu'ils ont connue ; quant à eux ils reconnaissent la portée de la révolte de leurs aînés : les adolescents remercient leurs parents et les admirent d'avoir fondé Israël et les kibboutz.

#### Des adolescents sans révolte.

En vérité, c'est à peine si l'on peut parler de révolte. L'accord des jeunes et des aînés sur les valeurs fondamentales, la liberté laissée aux jeunes par les aînés réduisent au minimum la portée du conflit entre générations.

La révolte de l'adolescence n'est pas une étape automatique. Elle se développe quand une société garde la génération suivante trop longtemps dépendante à tous points de vue.

Trois conditions rendent la révolte adolescente plus ou moins régulière :

- 1° le jeune étouffe sous un carcan de coutumes qu'il doit briser ;
- 2° une aisance relative permet à la société de se passer du travail des enfants et de garder les adolescents économiquement dépendants ;
- 3° la société désire l'inactivité sexuelle des jeunes à un âge où la maturité sexuelle est atteinte.

Or, le jeune kibboutznik accepte la coutume qui le protège ; il travaille ; il sublime sa sexualité.

Aussi, la révolution adolescente se limite-t-elle au refus de l'enthousiasme des aînés, à une certaine apathie. Les aînés s'étonnent de voir les jeunes « toujours fatigués » ; c'est qu'ils oublient combien il était exaltant pour eux d'être enfin libres de vivre socialement et sexuellement, et combien la fuite dans le rêve est limitée pour leurs jeunes : comment rêver de faire mieux que ses parents, de créer un nouvel ordre social alors que celui dans lequel on vit vous semble le plus juste de tous ? Et comment rêver de fuir dans le vaste monde, quand celui-ci a été dépeint comme injuste ; ou, en Israël, quand il devient évident que, si les premiers progrès étaient dus aux kibboutz, ce sont maintenant les créations capitalistes qui se développent et non pas les kibboutz qui stagnent économiquement. Les kibboutzniks se trouvent en fait relégués par l'Etat même qu'ils ont bâti.

Le kibboutz a créé une vraie société de croyants avec tous ses éléments : la frugalité spartiate, la haute moralité, la dévotion du devoir, l'absence de distinction

(4) Le kibboutz, les parents et... le psychanalyste, p. 189-190.

économique, l'éthos de l'égalité sociale et l'inhibition sexuelle.

La seconde génération se contente de perdre la foi : pas de figure paternelle dominante, ni dieu, ni religion pour renforcer les demandes parentales par des sanctions surnaturelles ; pas de vénération possible d'une tradition religieuse dont le refus a été glorifié jusqu'au mythe. Mais, en perdant la foi, elle ne perd pas pour autant le lien avec le groupe.

### Où souffle le vent du groupe.

Dès son jeune âge, nous l'avons vu, l'enfant apprend qu'il doit former sa propre opinion selon les règles de ses pairs et non selon celles des adultes ; mais contrairement, cette opinion doit être exactement celle que la communauté lui demande d'avoir.

Le kibboutznik ne peut se détacher qu'un court moment du groupe, de l'opinion du groupe, car c'est dans ce groupe que réside toute sa sécurité affective.

Nous croyons toujours trop que notre société est la meilleure pour les jeunes ; mais nous savons bien qu'ils ne choisiraient pas notre mode de vie sans que nous les ayons éduqués pour lui.

De même, les jeunes kibboutzniks ne choisiraient pas le kibboutz si on ne les élevait pas dans ce sens.

Il arrive qu'un jeune quitte son kibboutz, mais il faut dire que son éducation n'a guère développé son aptitude à choisir ; on lui a toujours évité les risques et les difficultés des décisions personnelles. Quand l'adolescent essaye de s'appuyer sur ses ressources internes dans la lutte pour devenir une personne individualisée, il est forcé de le faire sans avoir développé d'abord ses propres instruments. La ronde sans fin de l'école, du travail, des assemblées de jeunes et des autres activités de groupe, lui laisse peu de temps ou de chance d'être lui-même. En comparaison, la vie du conscrit est un repos. L'expérience de la solitude, qui seule permettrait la maturation du conflit entre le souhait d'être soi et le souhait d'être autre, n'existe guère. Et il ne peut même pas, comme chez nous, se confronter à des religions différentes, à des partis différents, à des ethnies différentes.

Certes les jeunes kibboutzniks savent qu'à l'extérieur, leurs contemporains ont davantage de possibilités pour organiser leur propre vie dans la société selon leur propre inclination. Mais, au kibboutz, l'auto-réalisation est dévaluée. Et si la révolte contre la coutume est dévaluée, c'est au profit de la nouvelle coutume du groupe.

L'adolescence est une période de lutte avec deux problèmes :

- a) comment trouver sa place dans la société ?
- b) comment, en même temps, se trouver soi-même.

Or, au kibboutz, ni l'isolement relatif, ni même l'amitié à deux ne sont vraiment possibles, car le groupe s'introduit toujours. Il n'est guère aisé, dans ce cas, de se trouver soi-même. Le kibboutznik n'est jamais lui-même que parmi d'autres.

### L'avenir professionnel.

Les adolescents du kibboutz sont, depuis longtemps, des travailleurs, à raison d'une heure à une heure et demie par jour. C'est le groupe qui décide comment dépenser l'argent gagné.

L'adolescent ne peut décider ni ce qu'il fera chaque jour ni ce qu'il fera plus tard. C'est le comité qui décide.

Le kibboutz est le seul endroit en Israël qui assure une instruction, d'une haute qualité, jusqu'à 18 ans. Mais, s'il donne à tous la meilleure instruction possible, il ne prépare personne à entrer à l'université. D'ailleurs, même un kibboutz aisé ne peut envoyer plus de 10 % des siens dans l'enseignement supérieur. Et rien n'est fait pour encourager celui qui étudie malgré la fatigue du travail quotidien.

### La vie sexuelle.

L'adolescence est l'âge où les peurs et les désirs sexuels sont écrasants. Or au kibboutz, les adolescents n'ont aucune activité sexuelle alors que la sexualité est dite naturelle pour eux ; mais ils l'ont réprimée et sublimée selon les vues puritaines du kibboutz ; et sans doute selon les nécessités objectives de la vie sociale qui ne peut se développer sans sublimation et sans inhibition.

En fait, tout ce qui concerne le corps et les fonctions intimes est réprimé. Les kibboutzniks hésitent autant à toucher qu'à être touchés.

Dans les kibboutz, le tabou de l'inceste s'exerce entre tous les membres du groupe d'âge, parce qu'ils ont toujours vécu comme frères et sœurs. On ne peut pas être amoureux de quelqu'un qu'on a vu assis au cabinet ou se masturber, dont on a vu l'érection ou les règles.

Les garçons et les filles couchent dans des chambres séparées à partir de 12-14 ans, non en fonction de la maturation sexuelle mais de la disponibilité des pièces. Il s'agit plus d'une semi-promiscuité que d'une véritable liberté sexuelle.

Une jeune fille qui se retrouve enceinte avant 18 ans est exclue de l'école et de son groupe d'âge. Malgré l'égalité des sexes, le garçon, lui, n'est que critiqué, non exclu. Par contre, avant le départ à l'armée, on demande au garçon : « avez-vous été bon camarade, bon travailleur ? » et : « vous êtes-vous gardé pur ? ».

## La peur des sentiments.

Comme dès l'enfance il faut quitter facilement les attachements personnels (et laisser, par exemple, partir les parents après la visite du soir) le mieux est de ne pas s'attacher ou peu. Toute la vie du kibboutz est organisée pour limiter ainsi les attachements.

Il s'ensuit une vie sans intimité. L'intimité suppose, non seulement, l'expression commune des émotions positives, mais l'expression libre de la colère, de la peur, de la déception. Au ghetto, l'intimité servait la sécurité, mais elle représentait aussi le seul lieu où pouvaient se décharger l'agression et la frustration. Hors de la famille, tout sentiment négatif était réprimé, car seule la soumission défendait de la destruction. Comme le kibboutz exclut toute expression d'agressivité à son égard : il est tabou, il dresse, par cette restriction même, un obstacle au développement d'une vie intime.

Il est vrai que pour l'adolescent, ce mot ne signifie rien : on ne peut être intime avec les autres que si on l'est avec soi-même. Or on n'est jamais avec soi-même.

Le résultat de toute cette répression des sentiments est que les enfants ont honte d'avoir honte, ont peur d'avoir peur... ils ont peur des sentiments.

Pour eux, témoigner ses émotions à une seule personne est un signe d'égoïsme, tout comme la disposition de propriétés privées ; sans propriété privée, pas de sentiment privé. Pas non plus de spontanéité ni de créativité : tout ce qui est personnel est réprouvé.

Dans le kibboutz, le plus haut degré de développement du Moi, c'est l'aptitude à travailler bien avec les autres. Et sur le plan des émotions, c'est de sentir avec les autres ce qu'ils sentent.

## Les déserteurs.

Quitter le kibboutz, est le crime suprême. Il entraîne le rejet total ; c'est un fait et non une décision consciente.

Au fond, ceux qui sont restés se sentent eux-mêmes rejetés par le déserteur, surtout s'il est du même groupe d'âge.

Pourtant, c'est en quittant le kibboutz que l'on arrive « à l'âge d'homme » ; la vie au kibboutz est plus facile, mais, de ce fait même, moins « humaine ».

## CONCLUSION.

Si nous essayons de résumer les enseignements de cette monographie évolutive, nous sommes conduits, à la suite de Bettelheim, à deux séries de conclusions : les unes intéressent la psychosociologie comparée de l'éducation, les autres, la psychosociologie comparée de la genèse et de la structure de la personnalité.

## A. — Psychosociologie de l'éducation.

Si l'on se demande ce que deviennent des enfants éduqués loin des parents, l'expérience des kibboutz démontre clairement que leurs enfants élevés par les metapelets dans les maisons d'enfants se développent beaucoup mieux que de nombreux enfants élevés par leur mère dans des taudis, ou même que certains enfants des classes moyennes élevés par des mères névrosées.

Quand on dit que l'enfant du kibboutz est « prématurément socialisé », il faut poser la question : prématurément pour quoi ? Ce qui est trop tôt ou trop tard dans l'éducation des enfants dépend des buts fixés et des résultats produits. Notre culture ne constitue pas en ce domaine le centre de référence, à moins de tenir notre monde pour le plus parfait des mondes possibles.

Dans les efforts délibérés pour créer un nouveau mode de vie, et un nouvel homme, les kibboutz ont simplement été plus vite et plus loin dans la direction où nous irons tous. Si leur système n'est pas un succès complet, du moins, de notre point de vue, ce n'est sûrement un échec.

Deux points semblent spécialement importants pour juger un système éducatif : a-t-il atteint ce pour quoi il était destiné ? Les résultats sont-ils viables pour l'individu, pour la société et pour le genre humain en général ?

Si l'on ne peut répondre à la seconde question en l'absence d'une société humaine universelle accordée sur ses valeurs et ses buts, on peut répondre, dans le cas présent, à la première : l'éducation kibboutz a atteint son but : créer une personnalité juive radicalement nouvelle, en une seule génération.

### *Une nouvelle sorte de Juif.*

Les deux plus hautes aspirations des Juifs d'Europe de l'Est et d'Israël (mais hors des kibboutz) étaient l'accomplissement intellectuel et l'acquisition de biens.

Le but de l'éducation des kibboutz était de former des fermiers, travaillant de leurs mains, évitant l'hyper-intellectualisation, limitant les intérêts de l'esprit à la manipulation de l'environnement et ceux de l'affectivité à l'organisation des relations sociales.

De fait, la génération née dans les kibboutz est rationnelle, impassible même avec ses propres enfants ; elle est aussi matérialiste, ethnocentriste, désinvolte et souvent discourtoise. Comme le dit G. Friedman, dans « La fin du peuple juif » : « Ils ont perdu les défauts de leurs parents et aussi leurs qualités ».

La distance entre enfants et adultes, qui s'est régulièrement accrue chez nous depuis le XVII<sup>e</sup> siècle, et qui est une des causes des problèmes que rencontrent les

parents dans l'éducation des enfants, dans les classes moyennes, va dans les kibboutz jusqu'à l'absence d'intimité. Mais elle n'est pas source de conflit : les parents n'attendent rien de leur enfants ; ils ne les encouragent pas aux échanges émotionnels. Au kibboutz, les enfants ne donnent pas à leurs parents leurs affectis mais leur croissance et leur joie.

La cohésion du kibboutz n'est nulle part plus évidente que dans l'éducation des enfants ; l'enfant, qui répond très tôt à l'harmonie entre les éducateurs, ou à son absence, réagit ici harmonieusement à une éducation accordée.

#### *Un bon chemin pour quelques-uns.*

Chaque système éducatif est significatif d'une société. Le système éducatif du kibboutz est significatif du succès de la société kibboutz ; mais, jusqu'à présent, ce succès n'a été démonstratif que pour ce genre de petite société où existe un haut degré de consensus sur un idéal universel.

Tous les efforts pour créer des kibboutz parmi des groupes urbains, qui travaillent dans des unités de production de grande envergure, ont échoué. Le kibboutz ne peut exister que si le groupe de vie n'interfère, à aucun degré, avec aucun membre extérieur.

La majorité des kibboutzims est satisfaite de l'éducation du kibboutz et de sa vie en général. Certains étouffent mais ils peuvent partir. Si l'on pense aux enfants de notre société dont l'angoisse est le tragique résultat de l'aliénation des parents, peut-être la meilleure société serait-elle celle où existeraient kibboutz et non-kibboutz. Malheureusement, le pluralisme et la société ouverte sont objets d'anathème pour le kibboutz. Le succès des kibboutz porte donc en lui-même sa propre limite : il n'est pas universalisable.

#### *Bilan.*

Si nous divisons la jeunesse d'Israël en cinq groupes, selon les écoles qu'elle suit :

- 1) écoles de ville à haut niveau universitaire, avec des enfants issus des classes moyennes et supérieures ;
- 2) école de ville à moyen niveau, avec des enfants des classes moyennes ;
- 3) école de ville à bas niveau, avec des enfants des classes inférieures ;
- 4) écoles rurales ;
- 5) écoles des kibboutz ;

les enfants des kibboutz viennent aussitôt après ceux du premier groupe dans les tests de niveau. Mais peu d'enfants atteignent les scores les plus élevés : tous sont bons, peu sont supérieurs.

L'éducation kibboutz produit en fait exactement le

type de personnalité dont le kibboutz a besoin : ce sont des fermiers ; des fermiers modernes concernés par tout ce qui concerne le kibboutz, la société et Israël, politiquement conformistes, sans grands intérêts culturels (les plus sérieux concernent surtout le passé : archéologie, histoire, exégèse...). La grande majorité lit peu, et le goût est plus standard qu'original.

En revanche, le kibboutz ignore la délinquance : c'est une société où le crime n'existe pas. Plusieurs raisons à cela :

- a) il n'y a rien à voler ;
- b) le dur travail physique est hautement apprécié et offre une décharge acceptable à l'agressivité ;
- c) de plus, et c'est peut-être le plus important, il n'existe pas de terrain pour la constitution d'un sous-groupe de délinquants.

Les jeunes sont élevés dans le sentiment qu'ils sont une élite par rapport au reste du monde, qu'ils tiennent le kibboutz et son avenir dans leurs mains. Jamais ils n'ont le sentiment qu'on n'a pas besoin d'eux.

Il n'existe pas non plus de délinquance sexuelle. A la fois :

- parce que la sexualité est « naturelle »,
- parce que les enfants sont élevés dans un demi-détachement émotionnel qui les rend moins instables à l'adolescence,

— parce que le puritanisme désapprouve les relations sexuelles extramaritales et l'homosexualité. Les comportements déviants sont donc absents. On voit le prix de conformité dont cette absence est payée. Mais, l'Occident gagne-t-il à cette relative liberté du passage à l'acte que représente la délinquance ? Si oui, l'avantage vaut-il le prix payé par la société, par le délinquant, par ses victimes ?

En résumé, les kibboutzniks ont une personnalité moins riche que leurs parents. Ils sont moins imaginatifs et moins inventeurs, mais ils sont aussi moins névrosés. S'ils ne créent ni science, ni art, s'ils n'ont ni chefs, ni philosophes, ni inventeurs, ils constituent un système de *communauté viable et harmonieux, où chacun dispose de conditions de développement égales et trouve l'accomplissement de la personnalité dans la collectivité.*

Avant de critiquer les restrictions que ce mode d'éducation impose au développement de la personnalité, ne faudrait-il pas considérer combien de personnes dans notre société atteignent un complet développement individuel ?

#### **B. — Variations analytiques.**

Qu'est-ce qui différencie essentiellement la formation

de la personnalité dans un kibboutz et dans un pays occidental ?

#### *La figure de la mère.*

Nous avons vu qu'au kibboutz, l'image maternelle est très mobile. Or, l'unité de la personnalité vient de l'intériorisation des figures qui satisfont et frustrant à la fois. Comme l'a montré Mélanie Klein, l'enfant essaye de cliver les deux aspects de la mère : la bonne et la mauvaise, et d'intérioriser les deux. Qu'en est-il quand l'enfant a plusieurs mères ?

Il peut projeter sur des personnes différentes les aspects différents (satisfaction et frustration) du maternage ; la bonne mère sur la mère et la mauvaise sur la metapelet.

La complexité, sinon même l'unité de la personnalité de l'enfant s'en trouvent sans doute affectées. Mais on constate qu'aucun schizophrène n'existe chez les enfants nés au kibboutz. La permanence du groupe d'âge compense-t-elle le maternage multiple et joue-t-elle pour la personnalité le rôle unificateur que l'unité de la figure soignante joue dans nos sociétés ? La question reste ouverte.

#### *L'Œdipe.*

L'éducation du kibboutz modifie certainement la situation œdipienne qui n'est que la conséquence d'un profond attachement exclusif ; car il y a beaucoup plus que l'attraction sexuelle entre parents et enfants dans la relation œdipienne. L'aspect sexuel n'est important que parce que la relation parent-enfant est importante et non l'inverse. De même, l'ambivalence est-elle la conséquence nécessaire de l'attachement affectif profond.

Moins les parents donnent tout, moins ils sont seuls à stimuler les sens et à colorer toutes les expériences (y compris sexuelles) ; plus d'autres deviennent aussi importants pour les enfants, moins il y aura de désir sexuel pour le parent.

Moins aussi les relations parent-enfant seront marquées du signe de la puissance et moins le sentiment des enfants à l'égard des parents sera ambivalent. Moins la vie de l'enfant est centrée sur la mère, moins le conflit œdipien est profond. Moins les enfants possèdent, moins la jalousie trouve à s'exprimer.

Le conflit œdipien se trouve donc beaucoup plus profondément modifié dans les kibboutz qu'il n'a pu l'être en Occident par le changement de la situation de la mère dans la famille (par exemple, par le travail professionnel de la mère).

Dans les kibboutz, c'est à la troisième génération que l'on devrait voir le problème œdipien significativement

réduit. Mais peut-être est-ce déjà sa réduction qui ensoleille la vie des enfants.

#### *Le Surmoi.*

Pour Freud, le Surmoi est l'héritier du conflit œdipien résolu ; il implique l'identification au parent de même sexe. Mais au kibboutz, l'enfant s'identifie au kibboutz, et obéit à la loi collective.

La peur d'enfreindre la loi dépend, non de ce que les parents pensent mais de ce que le groupe pense. C'est un Surmoi collectif, il dérive d'une commande collective, il est l'écho d'une voix externe ; qui n'est d'ailleurs plus une voix mais un chœur. Étrangement, ainsi, la voix de la conscience est beaucoup moins terrifiante, mais elle est aussi beaucoup plus inévitable.

#### *Le Moi.*

Qu'en est-il du Moi avec un tel Surmoi collectif ? Tout d'abord, l'écart est moindre entre le Moi et le Surmoi puisque le Surmoi demande ce que le Moi, comme partie du Nous, aide à créer.

D'autre part, comme l'enfant grandit dans une communauté accordée, la tâche du Moi est très simplifiée, notamment pour accorder la demande du Ça avec celle de la conscience ou avec celle de la réalité.

Il est utile de rappeler que pour Freud, le Surmoi représente non seulement les qualités personnelles des parents, mais aussi les classes sociales dans lesquelles ils ont vécu (Abrégé de psychanalyse).

Une conscience basée sur l'obéissance aux règles du jeu, sur la morale de coopération d'un groupe de pairs (cf Piaget), concorde hautement avec ce qu'en psychanalyse on décrit comme fonctions différentes et séparées du Moi et du Surmoi.

Le Moi des kibboutzims, étant moins déchiré, est un Moi fort, mais, comme il n'a pas à livrer une bataille compliquée pour satisfaire des maîtres contradictoires (Ça, Surmoi et réalité) il n'a pas besoin de développer une grande complexité, il est moins personnalisé. C'est une sorte de Moi collectif ; aussi le nommerait-on peut-être mieux : Moi idéal ; chacun est dirigé par et pour les autres.

Une personnalité unifiée se bâtit autour de l'unité de la ou des personnes qui servent d'image à la fois pour les satisfactions du Ça, les demandes du Surmoi et l'accomplissement du Moi.

Au kibboutz, c'est le groupe d'âge qui apporte en permanence les satisfactions les plus importantes et qui, en même temps impose le Surmoi ; c'est donc autour de lui que s'édifie le Moi. Celui-ci évite par là les clivages ou la rigidité qui résultent de l'isolation réciproque ou des

conflits non surmontés des instances psychiques ; effets eux-mêmes de la séparation ou du conflit entre les personnes et à travers elles, les instances sociales qui incarnent le plaisir et l'interdit.

*Conclusion.*

Elle sera brève et nous l'emprunterons à Bettelheim qui écrit, dans « *La forteresse vide* » : « Chaque enfant doit avoir une étoile pour se diriger, mais celle-ci ne doit

pas forcément être la mère. Pour garder cette analogie, je dirai qu'une constellation peut remplacer l'étoile, à condition que ce qui est perdu en intensité soit compensé par une indication nette des directions utiles à la navigation ».

Eliane VERRET,  
psychologue, Nantes.

**Bibliographie.**

- Bettelheim. — *La forteresse vide*, N.R.F., 1969.  
Bowlby. — *Soins maternels et santé mentale*, O.M.S., 1954.  
Dufrenne. — *Personnalité de base*, P.U.F.  
Erikson. — *Enfance et société*, Delachaux Niestlé, 1966.  
Freud. — *Abrégé de psychanalyse*, P.U.F., 1967.  
Klîneberg. — *Psychologie sociale*, P.U.F.  
Lebovici. — *Connaissance de l'enfant par psychanalyse*, P.U.F., 1970.  
Linton. — *Fondement culturel de la personnalité*, Dunod, 1967.  
Ortigues. — *Œdipe africain*, Plon, 1966.  
Spitz. — *De la naissance à la parole*, P.U.F., 1968.



## DEUXIEME PARTIE

**BARNARD (H.C.). — *Education and the French Revolution* (L'éducation et la Révolution française). — Cambridge, University Press, 1969. — 18 cm, 268 p., tabl., index, bibliogr.**

H.C. Barnard est professeur honoraire de sciences de l'éducation à l'université de Reading en Angleterre. Il avait déjà publié aux mêmes éditions en 1922 un livre intitulé : *The French Tradition in Education* (*La tradition française en éducation*) mais il avait de son propre propos sacrifié la période de la Révolution parce qu'il voulait y consacrer un ouvrage spécial en rapport avec l'importance du sujet. Selon lui la Révolution française est le premier des grands événements qui ont transformé la société européenne moderne. De là l'importance de son influence sur le système éducatif français.

L'ouvrage débute par un survol des problèmes d'éducation en France à la fin de l'Ancien Régime. L'auteur fait d'abord une courte étude rétrospective de l'évolution de l'éducation en France du règne de Henri IV jusqu'en 1789. Les aspects institutionnels sont examinés ainsi que les aspects philosophiques et historiques. Mention est faite par exemple de la création d'une agrégation en 1766, concours difficile qui avait pour but de pallier le déficit de personnel éducatif qualifié provoqué par l'expulsion de France des Jésuites. La rivalité de l'Université de Paris et du Collège de France, le contrôle de l'éducation par l'Eglise, les critiques des grands penseurs du XVIII<sup>e</sup> siècle comme Rousseau et les Encyclopédistes, les projets de réforme avant la Révolution comme celui de La Chalotais ou celui d'un personnage moins connu en France comme Louis Philipon de la Madelaine sont passés en revue rapidement mais avec à propos dans une cinquantaine de pages.

Les questions d'éducation qui se posent sous la Constituante sont étudiées en partant des revendications exprimées dans les cahiers de doléances et le projet Mirabeau. Le mémoire sur l'Education Nationale française de l'Abbé Andrein est également analysé. Le rapport de Talleyrand sur l'éducation est examiné ainsi que les réactions qu'il suscite dans les milieux politiques éducatifs et dans la société. C'est autour du rapport de Condorcet présenté à l'Assemblée en avril 1792 que se centrent les préoccupations de l'Assemblée Législative — du point de vue de l'éducation. Les aspects essentiels du projet Condorcet sont résumés et analysés en relation avec la situation politique et sociale du moment et les projets antérieurs du XVIII<sup>e</sup> siècle, notamment celui de La Chalotais. L'accent est mis notamment sur l'idée d'égalité des sexes devant l'instruction et à ce sujet le plan Condorcet est mis en parallèle avec le projet de Jean-Marie Calès, député à la Convention et beaucoup moins connu.

Les préoccupations et les réalisations de la Convention sont alors examinées après que l'auteur a souligné le peu de cas que l'Assemblée Législative fit du projet Condorcet.

L'auteur étudie ensuite les préoccupations et les réalisations de la Convention après avoir souligné les carences de l'Assemblée Législative dans le domaine de l'éducation — successivement sont analysés : le projet Lanthenas qui reprend les idées de Condorcet pour l'organisation de l'enseignement primaire, le projet de Gilbert Romme pour l'organisation des lycées, et les projets ou tentatives de réalisations plus connus de Sieyès, Daunou, Lakanal et Le Pelletier. La création de l'Ecole Polytechnique, de l'Ecole des Armes, de l'Ecole de Mars, de l'Ecole de Santé, du Muséum, de l'Ecole Normale, des autres écoles spéciales est relatée dans les cadres de l'histoire événementielle du moment. La loi Daunou votée juste avant la séparation de la Convention du 25 octobre 1795 est analysée rapidement mais avec beaucoup d'objectivité. L'organisation et le développement des Ecoles Centrales sous le Directoire sont décrits en une vingtaine de pages.

L'auteur passe un peu plus vite sur l'œuvre du Consulat et de l'Empire en éducation. Sans doute parce qu'il estime que celle-ci est plus connue : plan Chaptal, organisation de l'enseignement primaire, loi Fourcroy de 1802, création et organisation de l'Université Impériale.

Le dernier chapitre qui essaie de préciser les prolongements de l'œuvre de la Révolution française en éducation, en France, en Angleterre, aux Etats-Unis et en Allemagne, présente également un très grand intérêt. Enfin l'ouvrage se termine par une bibliographie très riche qui retient des titres avec lesquels le public des éducateurs français n'est pas toujours familiarisé.

Le livre est écrit dans le style auquel nous ont habitués les historiens anglais de la Cambridge History. Certains lecteurs français lui reprocheront peut-être une certaine tendance à la narration vivante, plus qu'à l'analyse scientifique rigoureuse. Peut-être peut-on regretter qu'il ne soit pas structuré rigoureusement en chapitres s'incorporant bien dans les ensembles. Les Français en particulier souhaiteraient un regroupement des seize chapitres de 12 à 15 pages qui s'égrènent les uns après les autres sous quelques grands titres dans un ordre chronologique, et auxquels ils sont habitués : La situation à la veille de la Révolution, Projets et réalisations au temps de l'Assemblée Constituante et de l'Assemblée Législative, Projets et réalisations de la Convention et du Directoire, Projets et réalisation du Consulat et de l'Empire. On ne saurait trop, cependant, le recommander au lecteur français. Il constitue un très bon condensé de l'histoire de l'éducation en France à cette époque et dans un style tout différent, comble une lacune entre la thèse de Georges Snyders centrée sur la pédagogie aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles et celle d'Antoine Léon centrée plutôt sur l'histoire de l'éducation technique au temps de la Révolution et de l'Empire.

L'étude des questions concernant l'éducation est souvent conduite en relation avec les événements les plus importants de l'histoire générale, politique, économique et sociale dans les perspectives mises en évidence par Roger Gal dans son petit livre « l'Histoire de l'Education. » et on souhaiterait vivement qu'une traduction française vienne mettre une matière riche, suggestive et agréable à lire à la disposition des éducateurs de notre pays qui ne connaissent pas l'anglais.

Lucien LEFEVRE.

**COLEMAN (S.). — Equal educational opportunity (L'égalité des chances d'éducation).** — Harvard, Harvard University Press, 1969. — 24 cm, 274 p., index.

Donner à tous les citoyens des chances égales d'éducation, c'est là le but et le critère de toute politique scolaire démocratique, c'est l'ambition du législateur, c'est le désir du réformateur, et le point sur lequel s'exerce le doute méthodique du sociologue de l'éducation. Un excellent livre américain, parmi tant d'autres sur cette question, en témoigne, qui reprend une série d'études parues en 1968 dans la Harvard Educational Review ; c'est Equal Educational Opportunity (L'égalité des chances d'éducation), publié récemment à Harvard.

L'origine de ce livre se trouve dans l'important « rapport Coleman », publié en 1966 par le gouvernement américain sous le titre « Equality of Educational Opportunity » et qui avait été demandé à Coleman et à ses collaborateurs par le Congrès dans le cadre du Civil Rights Act de 1964, en vue de déterminer dans quelle mesure les différences de race, de couleur, de religion ou d'origine nationale pouvaient faire obstacle à l'égalité des chances d'éducation aux Etats-Unis. Cette étude avait fait date, à cause de l'importance du matériel utilisé mais surtout par l'originalité de ses conclusions. Six groupes raciaux et ethniques (américains noirs, porto-ricains, indiens, mexicains, orientaux et blancs) furent comparés sur la base de tests divers (capacités verbales, mathématiques, pratiques, etc.), et les auteurs ont cherché quelles raisons pouvaient rendre compte de l'inégalité des résultats. Or les explications par la « qualité » inégale de l'enseignement dispensé aux différentes catégories dans leurs écoles respectives

(ressources financières des établissements, nombre d'élèves par classe, niveau de qualification des enseignants, valeur et variété des programmes, etc.) se sont révélées très peu probantes ; au contraire les facteurs « humains », liés à l'environnement social et culturel des étudiants, ont paru jouer le rôle essentiel : l'environnement familial d'abord, auquel les études expérimentales attribuent la responsabilité la plus décisive dans la réussite aux épreuves proposées, l'environnement du « groupe des pairs » ensuite, dans le cadre de l'école, où le fait de fréquenter des enfants issus de milieux « cultivés » fait plus pour la formation intellectuelle que la qualité des enseignants ou le montant des ressources, crédits et équipements scolaires. Il suit de cela qu'un développement « égal mais séparé » des différents groupes (Noirs et Blancs en particulier) est impossible, et qu'il ne saurait y avoir d'égalité des chances d'éducation sans intégration scolaire : telle était la principale conclusion, à la fois théorique et politique, du « rapport Coleman ».

Or cette conclusion est précisément la base et l'objet de la réflexion des auteurs du présent livre, qui constitue, en une série de contributions précises et « critiques », un excellent « dossier » sur le problème, en même temps qu'un témoignage de la vitalité de la recherche sociologique et pédagogique dans les universités américaines.

Si la plupart des auteurs soulignent la portée et les mérites du « rapport Coleman », il faut aussi considérer les critiques dont il est l'objet. Ainsi H.D. Dyer suggère, en s'appuyant sur trois études faites auparavant sur le même thème, que Coleman a pu sous-estimer les effets propres de l'école (par rapport aux effets de l'environnement socio-culturel) en accordant trop d'importance dans ses tests aux aptitudes et performances proprement verbales, qui sont justement les plus dépendantes de cet environnement. D'autres critiques méthodologiques sont formulées (par A.B. Wilson en particulier), sur le taux important de non-réponses aux questionnaires, la difficulté de départager l'influence de la famille, des camarades de classe et les facteurs strictement « personnels », et surtout sur les effets trompeurs d'une étude « instantanée », alors qu'une analyse « longitudinale » eût permis de prendre en compte cet « effet de carrière » par lequel les inégalités « de départ » se trouvent répercutées, relayées et réinterprétées, c'est-à-dire aussi dissimulées, à chaque étape du cursus scolaire.

S'appuyant sur d'autres études empiriques, T.F. Pettigrew confirme l'hypothèse de Coleman selon laquelle le « climat socio-culturel » de l'école est ce qui, en dehors de l'influence familiale, conditionne le plus les performances des élèves (et leurs ambitions universitaires), ceci étant plus vrai pour les enfants de milieu défavorisé que pour les autres. Ainsi être dans un établissement à composition sociale (et raciale) diversifiée entraîne une bien meilleure réussite pour les enfants de la minorité noire, et ceci dès l'école élémentaire. Mais en fait la véritable intégration suppose plus qu'une simple déségrégation : l'abolition de la méfiance et de l'hostilité, la possibilité de choisir ses amis et ses modèles parmi ceux d'une autre race, mais il s'agit alors d'autre chose que de la seule égalisation des chances : c'est le rêve d'une autre Amérique, pacifique et fraternelle, qui vient ici hanter comme une espérance douloureuse la réflexion apparemment objective du sociologue.

S'agissant de promouvoir l'égalité des chances, les tâches d'une politique de l'éducation et les responsabilités de l'Etat sont immenses, comme le montre D.L. Kirp puisqu'il faut moins garantir à tous des droits formellement égaux à l'éducation que donner à des gens inégaux au départ (de par leur milieu social) la possibilité effective de faire un usage réel de ces droits égaux, par la compensation des inégalités (et d'abord par l'intégration scolaire). Mais en fait, selon D.K. Cohen, les instruments dont disposent les responsables d'une politique de l'éducation (crédits, dispositions légales et administratives), n'ont dans le contexte social réel qu'une efficacité assez limitée. Comme le dit aussi S. Bowles, l'égalisation des chances supposerait non seulement une inégale répartition des ressources scolaires au profit des minorités défavorisées, mais surtout des changements profonds dans la structure socio-politique du pays, dans le

partage du pouvoir politique, et sans doute aussi (selon K.B. Clark) un autre système scolaire, plus dynamique et créateur.

Cependant c'est la notion même d'égalité des chances d'éducation qui est remise en cause par G. Lesser et S.S. Stodolsky. S'appuyant sur des études empiriques qui établissent l'existence de profils d'aptitudes différents selon les divers groupes ethniques (indépendamment des niveaux de capacités liés aux inégalités socio-culturelles), ces auteurs récusent l'idée d'un enseignement qui chercherait à gommer les différences en voulant que les différents groupes présentent le même niveau de performances aux mêmes épreuves. Mieux vaut au contraire la maximisation des chances de chacun dans le sens de ses possibilités propres que l'égalisation des chances de tous dans le sens du nivellement culturel. D'ailleurs le pluralisme, la diversité sont aussi des valeurs positives de la société, que la revendication égalitariste pourrait méconnaître en provoquant une « normalisation » appauvrissante.

D'ailleurs l'intégration scolaire constitue-t-elle la politique la plus souhaitable pour les gens de couleur eux-mêmes ? C'est ce que conteste C.V. Hamilton, disant que ce n'est plus l'efficacité, mais la légitimité même du système scolaire qui est mise en cause par les mouvements noirs. Ce que réclament les militants noirs désormais ce n'est plus de réussir aussi bien que les blancs sur le même terrain qu'eux et selon les mêmes critères qu'eux (par exemple les critères utilisés par Coleman pour ses tests d'aptitudes), ce n'est plus d'être des copies conformes de la culture et de l'ethos dominants, mais au contraire la reconnaissance de leur propre originalité culturelle afro-américaine. Pour cette raison, ce n'est plus l'intégration que réclament certains, mais la construction d'un système scolaire séparé, ayant ses structures propres, ses valeurs propres, lié à la vie propre de la communauté noire, et contrôlé par elle seule.

Malgré leurs connotations politiques apparemment et probablement opposées, on saisit ce qui rapproche le texte de Lesser et celui de Hamilton : c'est que tous deux rompent avec ce qui constitue le « dénominateur commun » de toutes les autres contributions, cette double postulation de l'intelligentsia universitaire selon laquelle :

— l'égalité des chances constitue un droit inaliénable des citoyens et une des tâches maîtresses de l'école en pays démocratique ;

— l'intégration scolaire constitue, dans le contexte américain, la condition la plus importante et la plus urgente de cette égalité, et le point le plus immédiatement sensible de l'exigence universaliste.

Ce n'est pas un des moindres mérites de « Equal Educational Opportunity » que de poser ainsi de manière « ouverte » le problème de l'égalité des chances. Bien sûr le problème racial, le problème de la discrimination, mobilise (et monopolise un peu) toute la réflexion, aux dépens d'autres aspects de l'inégalité, d'ordre social ou géographique par exemple. Mais cela n'enlève rien à la richesse et à la portée de l'ouvrage, où l'élaboration théorique et notionnelle (cf. le texte de Coleman lui-même en introduction) se double d'une information expérimentale minutieuse et d'un souci constant de crédibilité politique et d'« effectivité » pratique. On peut dire qu'avec des études de cette ampleur et de cette valeur, la sociologie de l'éducation avance.

Jean-Claude FORQUIN.

**CRONBACH (L.-J.), SUPPES (P.). — Research for tomorrow's schools. Disciplined inquiry for education (Recherche pour les écoles de demain. L'investigation systématique pour l'éducation).** — London, Macmillan Company, 1969. — 24 cm, 281 p., tabl., graph.

A cet important ouvrage collectif ont collaboré, avec Cronbach et Suppes de l'Université Stanford, qui en sont les rapporteurs, d'éminents spécialistes dont nous

citons les noms : J.S. Coleman (Université Johns Hopkins), L.A. Cremin (Université Columbia), J.I. Goodlad (Université de Californie), C. Gross (Université du Missouri), D.M. Jackson (Laboratoire Regional d'Education du Middlewest), I. Scheffler (Université de Harvard).

Préparé à la demande du comité de la recherche de l'Académie nationale d'Education, le rapport a pour but d'aider les responsables des institutions éducatives et des réformes de l'enseignement à utiliser plus efficacement les résultats de recherches systématiquement conduites dans divers domaines scolaires, à tous les niveaux. A la lumière des résultats déjà recueillis, les auteurs proposent de réviser les finalités de l'éducation, les contenus des programmes, les méthodes didactiques et l'organisation des institutions éducatives. Mais il convient tout d'abord de dénoncer certaines confusions à propos de cette recherche, de sa nature, de sa signification, de son rôle et de ses limites en fonction des changements et du développement de l'éducation.

En quoi consiste donc cette « investigation systématisée » (disciplined inquiry) qui est ici préconisée ? Selon les rapporteurs, quel que soit le type de recherche effectuée et son domaine (observations de communautés scolaires comme celles de Newcomb au Collège Bennington, études historiques, enquêtes sociologiques, travaux expérimentaux, etc.) le chercheur a dû analyser le problème, dégager les questions pertinentes, contrôler l'information ou les résultats recueillis à chaque étape, les examiner soigneusement pour découvrir les sources d'erreurs, tenter d'éliminer celles-ci autant que possible ou tout au moins en tenir compte pour déterminer la marge d'incertitude de ses conclusions. La recherche systématisée n'utilise pas forcément des techniques quantitatives et peut ne pas être hautement formalisée mais elle doit obéir aux exigences de rigueur dans la présentation des arguments ou des hypothèses, dans les méthodes de recueil des données, dans la discussion des résultats. L'aide de l'ordinateur n'est pas à négliger. Le rapport de recherche doit pouvoir faire l'objet d'une étude critique dans tous ses aspects afin qu'une éventuelle remise en question puisse amener de nouveaux progrès.

Une distinction importante — mais encore discutée — est proposée par les auteurs entre la recherche « orientée vers une décision » (decision-oriented research) et la recherche « orientée vers une conclusion » (conclusion-oriented research), toutes deux ayant pour objet les problèmes d'éducation. La première est caractérisée par sa spécificité, c'est-à-dire qu'elle concerne la situation d'une institution particulière, une question d'intérêt local exigeant une solution à un moment précis. Elle est destinée à fournir des informations utiles à un administrateur, par exemple, ou au responsable de la mise en œuvre d'un nouveau plan d'études. Elle est confiée à une commission, et ses résultats ne sont ni généralisables, ni transférables en d'autres lieux ou d'autres temps. La recherche opérationnelle est de ce type. Organisée par une université ou un laboratoire spécialisé, la recherche « orientée vers une conclusion » n'a pas pour but de répondre à un problème particulier dans un délai déterminé. Son objectif est la compréhension d'un phénomène général, et la conceptualisation. Le chercheur dirige librement l'étude, formule et approfondit les problèmes qui lui paraissent importants, indépendamment des applications pratiques immédiates. Les résultats doivent tendre à accroître le corpus de connaissances sur les processus éducatifs et contribuer aussi au progrès d'autres domaines, spécialement dans les sciences humaines. Mais certaines investigations peuvent comporter les deux aspects qui se développent alors parallèlement jusqu'à un certain point. Bien qu'elle soit moins tranchée, cette distinction n'est pas sans rappeler celle qui oppose recherche fondamentale et recherche appliquée. A cette dernière se rattachent directement les études « orientées vers une décision ». Mais les recherches « orientées vers une conclusion », en se limitant au domaine éducatif, n'ont pas un caractère aussi « fondamental » que dans les sciences physiques par exemple, et, en un sens, peuvent même être considérées comme appliquées. Cependant, on y insiste, elles ne sont pas conçues en fonction de critères d'utilité et d'efficacité immédiates.

Après un historique montrant leur émergence progressive aux Etats-Unis, les deux catégories de recherches sont analysées en rapport avec leur influence respective sur les changements dans les institutions, les méthodes et les pratiques éducatives. Des critères d'évaluation sont aussi présentés pour chacune d'elles. C'est sur les difficultés de réalisation de l'une comme de l'autre que le rapport s'achève : problèmes de financement et de meilleure utilisation des crédits, de partage des responsabilités et des compétences entre les autorités locales et les universités, de formation des chercheurs, de préparation des enseignants.

Tous ceux qui s'intéressent à la recherche pédagogique retrouveront, dans cet ouvrage, des préoccupations qui leur sont familières. Le mérite des rapporteurs est d'avoir clairement exprimé la nécessité de définir des formes de recherche particulièrement adaptées aux problèmes et processus éducatifs, tenant compte de la diversité des situations et du grand nombre de variables qui interviennent sur le terrain. Les types d'investigation examinés ici appellent à la réflexion mais n'apportent pas de perspectives radicalement nouvelles. En particulier, si les conditions, les exigences et les apports des deux formes de recherche nécessaires en éducation sont bien distingués, leurs connexions sont moins bien dégagées. Peut-être pourrait-on envisager que la recherche du deuxième type, à caractère plus général, fournisse entre autres choses, à tous les intéressés, les concepts et le langage communs qui font souvent défaut pour une formulation convenable des problèmes. La communication étant alors rendue possible entre chercheurs et praticiens, ceux-ci pourraient assumer, au niveau de la classe ou de l'établissement scolaire, la responsabilité d'une partie de la recherche du premier type, une recherche active dont les résultats seraient immédiatement investis dans la pratique, faisant surgir, par là, de nouvelles questions. Ainsi s'établiraient des échanges féconds non seulement entre deux formes spécifiques de recherche, mais aussi entre enseignants et chercheurs, entre la recherche en éducation d'une part, la pensée, la pratique et l'organisation pédagogiques d'autre part.

Jacqueline CAMBON.

**DEFORGE (Yves).** — *L'éducation technologique.* — Paris, Casterman, 1970. — 18 cm, 168 p. (E3. n° 8).

L'ouvrage de Y. Deforge marque un des premiers efforts de synthèse concernant la technologie en tant que discipline générale fondée sur une observation et une réflexion sur l'objet technique. C'est en ce sens que la technologie est présentée comme étant à la base d'une véritable formation culturelle au niveau du 1<sup>er</sup> cycle et visant à lier, déjà à ce niveau, les problèmes d'éducation générale et ceux d'une vie professionnelle future (parfois très proche pour certains élèves dont les études s'arrêteront à l'âge de 16 ans). Situait les problèmes que soulève l'enseignement de la technologie dans un contexte européen (chap. I intitulé « Tour d'horizon »), l'auteur indique que les réformateurs européens, tant en Italie qu'en Belgique, aux Pays-Bas ou en Allemagne, s'orientent actuellement vers l'idée générale d'un cycle moyen comportant seulement 2 sections théorique et pratique avec classes passerelles, le « pivot » de ces 2 sections étant constitué par un enseignement de la technologie. Soulignant ensuite que la France, depuis la réforme de 1959, avait introduit des options techniques à partir des classes de 4<sup>e</sup>, l'auteur insiste sur l'idée que toutes les disciplines, au niveau du 1<sup>er</sup> cycle, doivent et peuvent être des disciplines éducatives dont et surtout la technologie, propédeutique à toute formation du fait de sa polyvalence puisqu'elle permet d'acquérir « quelque familiarité avec les principes du monde de la technique qui est celui de notre existence quotidienne ». Opposant le milieu technique

d'hier et celui de demain (pp. 28-33), l'auteur montre clairement que « l'éducation doit former des esprits rompus à la réflexion méthodique, méthode scientifique et analyse technique, quelle que soit l'orientation ultérieure des élèves ». Et c'est justement au moment de la pré-adolescence et du début de l'adolescence, période où les 2 types d'intelligence abstraite et concrète se manifestent, qu'une discipline carrefour comme la technologie peut permettre aux élèves de mieux connaître le milieu technique actuel et de s'orienter d'une façon plus précise. Resituant alors le contenu et les méthodes de la technologie (chap. 2 intitulé « Deux courants pédagogiques »), Y. Deforge examine les deux tentatives d'enseignement qu'ont été les travaux scientifiques expérimentaux et que sont encore les travaux manuels éducatifs. Ces derniers visent à développer l'attention, l'effort, la méthode, l'ordre, l'exactitude et le fini d'une exécution chez l'élève mais aussi à connaître comment se développent certaines aptitudes (p. 46). Les travaux scientifiques expérimentaux, eux, partent des choses (leviers, poulies, roues dentées, balances) et veulent arriver à l'expression de lois générales (phase d'abstraction). C'est dire que les T.S.E. visent 2 objectifs : faire acquérir un vocabulaire précis et apprendre aux élèves à observer et à expérimenter (voir instructions officielles du 8 sept. 1960). Toutefois, une réflexion plus approfondie sur les problèmes du monde technique et de la création technique fait intervenir les notions de fonctions et d'agencements de fonctions (pp. 76-82) et montre que la production d'un objet technique, quelconque est « tributaire de données et de contraintes permanentes », production soumise, en d'autres termes, à un système objectif et cohérent de conditions imposées par sa nature physique et son rôle économique et social (p. 83). C'est dire que la situation de la technologie (chap. 3) est autre que celle de la science puisque la technologie intervient dans tous les types de relations autres que scientifiques. Ce point de vue (déjà soutenu par Simondon dans son ouvrage « Du monde d'existence des objets techniques ») met l'accent sur la nature de la technologie qui est une véritable logique interscientifique et dont les principes d'action reposent sur quelques « axiomes » simples (rechercher le simple, le moindre effort, l'unité, le cohérent, l'adaptation au milieu, l'adaptabilité éventuelle, les filiations entre ensembles différents et de même lignée). Aussi, la créativité et l'emploi du dessin technique vont-ils aider la technologie à progresser : la créativité, grâce à l'emploi de « méthodes » diverses étudiées par les Américains (Osborn, Gordon, Rossman) et quelques penseurs français (Boirel et Moles en particulier dont l'auteur expose les idées clés) ; le dessin technique en tant qu'il devient un support d'informations complètes se servant de codes précis et univoques (code des symboles, des écritures, des représentations). C'est pourquoi la technologie peut devenir la base même d'un enseignement interdisciplinaire au niveau du 1<sup>er</sup> cycle. Discipline éducative pouvant promouvoir une véritable éducation technologique (chap. 4), elle l'est au sens où elle fait intervenir les mêmes processus de pensée (analyse, synthèse, analogie, construction de relations) qu'en sciences, en mathématiques, en français sans se réduire à ces disciplines enseignées. Recherchant les caractéristiques propres d'une telle éducation, l'auteur (pp. 119-122) la définit comme « un instrument de compréhension, de communication et de motivation qui nous apporterait ce dont notre civilisation moderne a le plus besoin : un accès à une connaissance directe non déformante de la technique » puisque, dans toute analyse d'objet technique, elle inclurait : des études à la fois d'ordre scientifique, mathématiques, créatif, fonctionnel, structural, complétées par le dessin technique et les travaux de construction. C'est dire, à la suite de l'inspecteur Geminard (que l'auteur cite fort à propos) que la technologie se fonde maintenant sur des études interdisciplinaires et ne peut plus être conçue sans synthèse entre des domaines intellectuels différents ou enseignés séparément (p. 126). Elle devient ainsi culturelle en tant qu'elle est à la fois un moyen de formation de la personnalité et une propédeutique aux études secondaires faisant intervenir une démarche générale de l'esprit que l'on retrouve dans toutes les matières d'enseignement à vocation culturelle. L'examen des différentes instructions pédagogiques et des programmes à la base d'un enseignement renouvelé de la



technologie (pp. 130-133) complété par la nécessité d'avoir des locaux et des matériels d'étude, des horaires adaptés et des maîtres formés à cet effet montre que les problèmes soulevés depuis 10 ans ne sont pas encore résolus.

Le chapitre 5 intitulé « Quelques perspectives pédagogiques » nous semble être le plus important de l'ouvrage en ce sens qu'il met l'accent sur deux grandes familles de méthodes pédagogiques utilisées dans l'analyse des objets techniques : l'une part d'un problème à résoudre et recherche à grouper tous les principes, les conditions à assurer, les interdépendances possibles, les constructions pour obtenir un objet donné ; l'autre plus inductive, part de l'objet existant et en cherche les fonctions. Cependant dans ces deux cas, il se peut que l'on « verse » aussi bien dans un dogmatisme toujours dangereux que dans une méthode dite de « redécouverte » parfois fort longue ou même dans une méthode historique montrant que certains objets, à des moments donnés de l'histoire, répondaient à des besoins fondamentaux de l'humanité (pp. 139-142). C'est pourquoi un entraînement à l'observation méthodique est nécessaire pour pouvoir arriver à justifier des formes, des dimensions, des conditions, des fonctions, des schémas, des dessins. Il s'agira ensuite de faire une grande place à l'expérimentation (pp. 146-150) et aux manipulations d'utilisation, de démontage-remontage, d'études de poste ainsi qu'aux problèmes de fabrication. Les exemples concrets qui illustrent les différentes phases d'une telle pédagogie montrent bien que la technologie introduite au niveau du 1<sup>er</sup> cycle peut être une discipline originale qui favorise l'activité des élèves et leurs besoins de concrétisation.

Enfin, l'ouvrage comporte une bibliographie précieuse qui groupe des références à tous les textes administratifs parus jusqu'à ce jour et un recensement des ouvrages consacrés à la technologie.

Premier document de synthèse historique et pédagogique consacré à la technologie depuis sa naissance officielle dans les programmes jusqu'à aujourd'hui, ce petit livre bien doit beaucoup aux réflexions personnelles de l'auteur sur les problèmes de genèse des produits techniques et de l'invention technique, réflexions rassemblées dans une thèse (non imprimée) dont on peut regretter qu'elle ne soit pas portée à la connaissance de tous ceux qui enseignent ou auront à enseigner la technologie.

Ouvrage d'initiation à une pédagogie de la technologie, oui mais qui comporte des aperçus un peu brefs sur la part réservée aux problèmes que pose le dessin technique et sur l'emploi de méthodes expérimentales tant il nous semble que c'est sur la voie d'une technologie expérimentale que doit s'acheminer la technologie actuelle dont les méthodes recouvrent de plus en plus celles des logiques polyvalentes, d'analyse matricielle et de formalisation des modèles. Des références plus complètes aux recherches étrangères — allemandes et américaines en particulier — pourraient montrer que la pédagogie d'une telle discipline est en pleine évolution puisqu'elle se situe au carrefour de toutes (ou presque toutes) les disciplines enseignées. Il n'en reste pas moins que cet ouvrage sera le point de départ d'une réflexion pour tous les enseignants qui veulent approfondir leur propre pédagogie et leur méthodologie d'approche des problèmes de l'objet technique.

André HOSOTTE.

**FERRY (G.). — La pratique du travail en groupe. Une expérience de formation d'enseignements.** — Paris, Dunod, 1970. — 22 cm, 240 p. (Coll. Sciences de l'éducation).

Conduit par les opportunités d'un enseignement psychopédagogique à l'École normale supérieure d'Éducation physique de jeunes filles, favorisé par le caractère particulier de cette institution frontalière du péri-scolaire, Gilles Ferry a pu expéri-

menter des formules neuves de travail de groupe. Décrivant et discutant son expérience, il en prend occasion pour dégager les perspectives de la formation des enseignants et diverses modalités de la conduite des situations pédagogiques.

Au départ, Gilles Ferry dégage comme préalable à sa démarche une condition dont on peut penser qu'elle devrait être la « règle d'or » pour décider de toute innovation ou recherche en pédagogie : non pas construire abstraitement par rapport à des élèves ou à soi-même une expérience « pour voir », mais « tenter d'apporter une réponse à des problèmes qui se posent au sein d'une institution par une intervention dont on recherche activement le succès » (1).

### Un examen en groupe.

Le premier problème abordé fut celui de la situation d'un examen oral (de passage, interne à l'établissement) en psychopédagogie. En vue de créer une situation moins « fastidieuse » (ou « conventionnelle »), et qui soit mieux accordée aux objectifs d'un apprentissage pédagogique, Gilles Ferry entreprit, dès juin 1957, de substituer à l'interrogation individuelle et ponctuelle, une réunion-discussion à laquelle six élèves prenaient part autour du professeur. Chaque élève disposait d'une heure pour préparer un texte. Pour chaque groupe, les 6 textes étaient différents mais se rapportaient de façon complémentaire ou antithétique à une même question. La réunion-discussion durait ensuite deux heures et demie (2).

Invitée à s'adresser à l'ensemble du groupe et non pas au professeur, « chacune lit son texte et l'explique. Après chaque explication, toute le monde peut faire une remarque, poser une question ou formuler une critique. Lorsque toutes les explications ont été entendues, le groupe est invité à dégager les problèmes posés par la confrontation des textes. Au terme de la discussion, car c'est bien une discussion qui s'institue, on procède à l'évaluation des contributions. L'évaluation porte à la fois sur l'explication et sur les interventions produites au cours de la discussion. Chaque participante remplit anonymement une fiche sur laquelle elle établit le classement des six interventions (la sienne comprise). L'examineur dépouille les fiches devant le groupe et attribue les notes en fonction des résultats obtenus et après discussion » (3).

La structure ainsi établie, satisfaisant aux exigences de l'examen, rendait celui-ci à sa véritable fonction pédagogique, le contrôle des aptitudes et des connaissances s'effectuait au grand jour, et en organisant les responsabilités réciproques, les examinés au lieu de « réciter » avaient à communiquer des notions, à débattre des idées et à convaincre en se confrontant activement et coopérativement devant un professeur témoin.

Cette formule suscita un très grand intérêt chez toutes les élèves : « plusieurs ont déclaré qu'elles avaient appris et compris davantage au cours de la séance « d'examen », qui n'avait cependant pas été organisée dans un but d'apprentissage ou de formation, que durant toute l'année scolaire. Paradoxalement la séance de contrôle en principe improductive, se révélait plus productive, non pas peut-être que tout l'enseignement dispensé dans l'année, mais à coup sûr que plusieurs cours » (4).

Le résultat fut si encourageant qu'il invita à transporter dans la situation de formation la procédure qui avait été si heureusement expérimentée pour une relation d'examen (5).

(1) « La pratique du travail en groupe » p. 10.

(2) S'il avait consacré la même durée totale pour interroger isolément chacune des 6 élèves, le professeur les aurait retenues vingt-cinq minutes, ce qui ressortit à des pratiques assez habituelles.

(3) p. 37.

(4) p. 38.

(5) On peut néanmoins regretter que celle-ci, prometteuse, n'ait pas fait l'objet de nouvelles expérimentations d'autant que la pédagogie d'examen passé en groupe se fait de plus en plus insistante. Voir notamment notre description d'une épreuve de groupe dans un concours administratif dans la Revue administrative n° 97 de janvier-février 1964, p. 87.

### **Des groupes de discussion.**

De 1957 à 1960, 4 groupes de discussion hebdomadaires ont été constitués réunissant chacun sept à huit élèves volontaires, en dehors des heures de cours. Ces groupes répondaient au besoin de certaines élèves de réfléchir sur les problèmes de la relation avec les enfants. Ils ont duré une vingtaine de séances pour les 2 premiers, et, en raison des difficultés d'horaire, une dizaine seulement pour les 2 derniers. S'inspirant de l'expérience de l'examen en groupe, Gilles Ferry entendait faire « rupture par rapport aux méthodes et au climat auxquels les élèves étaient habituées », et pratiquer un rôle « insolite » de moniteur : « il nous apparaît dès ce moment que s'abstenir non seulement d'enseigner, mais aussi de diriger et même d'émettre des jugements évaluatifs, est la condition nécessaire de la prise en charge du groupe par les participants » (6). Le moniteur donnait néanmoins les informations qui lui étaient demandées, aidait à faire le point des débats et prenait des notes qu'il tenait à la disposition du groupe.

Le cheminement du premier groupe de discussion est étudié au cours d'un intéressant chapitre. Les élèves échangent d'abord leurs interrogations sur la distance qui sépare l'adulte de l'enfant, et par conséquent sur l'autorité. Elles en viennent ensuite à considérer les particularités de la mentalité enfantine comme obstacles à la communication. Dans une troisième phase, elles se préoccupent de leurs propres rôles et attitudes à l'intérieur du groupe de discussion. Cette succession de phases manifeste « le caractère dialectique de la démarche groupale ». Celle-ci part de considérations générales (et d'un universalisme indifférencié se rapportant au rôle « charismatique » du maître et à l'imaginaire de l'enfant) ; elle réagit en identifiant les particularités concrètes de certains enfants (et les besoins d' « ajustage » qui en résultent) ; enfin elle aboutit à la singularité des relations vécues dans la vie propre du groupe (posant des problèmes d' « affranchissement »). Cet aboutissement provient toutefois du contrôle de la démarche par les interventions du « moniteur » qui, dès la fin de la seconde séance avait invité les participants à « caractériser le fonctionnement du groupe » (7).

Les conséquences de ces groupes de discussion furent diverses, pour certains très fructueuses, pour d'autres plus limitées. Des fiches d'évaluation et un sondage par questionnaire (16 réponses sur 30) font apparaître une attitude générale positive vis-à-vis de l'expérience. Avec des aléas entraînés par une « idéalisation du groupe », « la situation de groupe est ressentie comme libératrice : champ ouvert à l'expression, à la créativité, à la découverte d'autrui, elle fait figure d'oasis dans l'univers scolaire. Elle est cependant contraignante... Les tensions sont souvent presque insupportables. Mais c'est le premier aspect qui l'emporte » (8).

Cependant le groupe de discussion ne semble pas avoir pu ouvrir totalement aux réalités éducatives : la situation vécue n'a pu être transposée dans l'exercice quotidien du métier que pour quelques-unes. Toutefois le groupe a été vécu comme modèle de changement, pour les individus mais aussi pour l'image du professeur devenant animateur, « facilitateur », « catalyseur », et « co-participant » d'un groupe de travail. De tels résultats incitaient à tenter mieux encore.

### **Les groupes de travail institutionnalisés.**

Après trois années où de nouvelles progressions furent réalisées (9), une organisation pédagogique fut mise sur pied pour les deux années 1963-64 et 1964-65.

---

(6) p. 45.

(7) p. 49.

(8) p. 71 et 72.

(9) Par l'institution dans le cadre des horaires de séances de travail en groupes de 30, réunissant toute la promotion de 3<sup>e</sup> année, puis en demi-groupes, enfin en groupes.

Les élèves finissant leur 2<sup>e</sup> année avaient été rassemblées pour une réunion générale d'information en juin 1963 avec la promotion précédente et les deux professeurs de psychologie, Robert Cuq et Gilles Ferry : le travail de psychopédagogie se ferait par groupe, et la plus large initiative leur serait donnée pour l'orienter et l'organiser. Au début de leur 3<sup>e</sup> année, ces élèves ont été invitées à une réunion d'organisation. Le cadre de travail y est délimité : la promotion est répartie en 4 groupes, 2 travaillant avec Robert Cuq, 2 avec Gilles Ferry comme moniteur (10). Chaque groupe tient deux réunions de 2 heures par semaine ; chaque professeur assiste, pour des raisons d'horaire, à 3 séances sur quatre dans chaque groupe. La formation visée (psychologie, sociologie et pédagogie en vue d'assumer des responsabilités d'enseignant de second degré) est annoncée comme devant être contrôlée par écrit et oral selon un programme communiqué ; des sujets de références provenant des sessions d'examen antérieurs, sont également présentés.

Dans ce cadre, chaque groupe a l'initiative de déterminer ses thèmes d'étude et le temps à leur consacrer ; il peut agir sur le contenu des cours magistraux ; il peut choisir et ajuster ses procédés de travail et définir les rôles de chacun comme conducteur, observateur, etc., notamment celui assigné au professeur (un seul pour chaque groupe réuni, afin d'entraîner les élèves-professeurs à différencier les situations et fonction des rôles). Les élèves sont libres de participer ou non aux groupes, mais les élèves non participantes s'engageraient à remplacer le travail de groupe par du travail personnel, afin de respecter le règlement de l'école.

Gilles Ferry décrit alors l'évolution d'un des groupes avec lequel il travaille au cours du premier semestre 1963-64. Il distingue 4 phases : une phase d'incertitude et de tâtonnements, adoptant la formule d'un exposé d'élève suivi de discussion, à la suite d'insatisfaction et de la culpabilité ressentie ; une phase d'éluclidation des buts du groupe voit apparaître des essais plus coopératifs ; la phase suivante fait ressortir la dépendance au professeur, perçu comme norme indiscutable et modèle inimitable donc paralysant ; enfin dans une phase de maturité, le groupe accède à une conduite réfléchie par laquelle les tensions sont maîtrisées, les décisions prises et les interventions du professeur acceptées et discutées dans une ambiance de liberté sensible.

L'auteur résume et analyse les échanges de chacune des 25 séances de ce groupe ; globalement un cinquième du temps a été consacré à l'étude de la vie du groupe, les quatre cinquièmes étant remplis par du travail scolaire. Les thèmes, les événements, la courbe d'évolution sont pleines d'indications précieuses : notamment la prédominance des réactions de dépendance et l'élévation de l'idéal du groupe (peut être ceci expliquant cela ; ce qui revient à dire qu'il faut être prudent sur l'induction que le mot de « groupe » peut apporter à des personnes réunies). Ferry est intervenu tantôt comme informateur, tantôt comme élucidateur ; au début avec des interventions longues, synthétiques mais faisant rupture ; ensuite par des propos plus brefs s'intégrant dans le contenu de la progression du groupe. Le résultat du travail apparaît par la maturité des prises de décision et l'équilibration progressive des participations au-delà des oscillations et des contradictions nécessaires, notamment dans l'ambivalence à l'égard du professeur.

L'ensemble de l'expérience est alors étudié du côté des élèves des 8 groupes, à partir d'un contrôle par questionnaire. Gilles Ferry note que le principe du travail de groupe est approuvé à la quasi-unanimité, par souci de l'efficacité scolaire pour certaines, par l'aide apportée au développement de la personnalité ou plus fréquemment par la conscience des problèmes d'enseignement.

---

(10) En 1963-64, les élèves souhaitèrent changer de moniteurs à la fin du premier semestre. La solution qui paraissait égalitaire mais qui se révéla perturbante : la promotion suivante fut conduite à l'écartier.

Si cette forme de travail est largement acceptée, en raison d'un besoin de renouvellement des méthodes et des « mœurs » pédagogiques, le fonctionnement des groupes de travail a rarement donné satisfaction. « La situation était insolite, peu structurée » (11), l'expérience commencée tardivement puisque en 3<sup>e</sup> année, le rôle du professeur a été vécu comme plus ou moins décevant ou écrasant (12) et la ressource qu'il représentait n'a pas été suffisamment exploitée par le groupe. Le mérite des groupes était de remettre en question les rôles de l'élève et du professeur. Ce résultat permet alors à Gilles Ferry de faire une pénétrante analyse de l'exercice de la directivité et de la non-directivité.

### **Le professeur et les groupes.**

La non-directivité n'est aucunement un laisser-faire ni une attention exclusive à la vie affective des personnes et des groupes : c'est une notion recouvrant plus ou moins une technique opératoire, une attitude et une idéologie.

En termes opératoires, définis par Max Pagès, l'animateur non directif intervient habituellement de façon « informante » pour renseigner l'interlocuteur (individuel ou groupe) sur sa propre démarche ; Ferry ajoute que cet animateur s'en tient là et « exclut » des interventions « structurantes », apports didactiques, recommandations, conseils, évaluations, décisions, qui appartiennent à un rôle directif. Mais il reconnaît que « la médiation enseignante est tout à la fois directive et non directive » (13) et qu'elle demande à être maniée clairement, en maîtrisant directivité et non directivité selon une « dissociation contrôlée du processus pédagogique » (14). Cette dissociation explorée est notamment opportune dans une formation de futurs enseignants, qu'elle entraîne à se rendre disponible à la situation de vivre avec un groupe.

La non directivité apparaît alors comme une attitude profonde dans une relation non défensive, libératrice pour l'élève à condition qu'elle ne soit pas « de commande » mais suffisamment approfondie. Elle se rapporte à une « dialectique de l'acceptation » de soi et des autres. En évitant de verser dans le paternalisme ou la séduction, l'enseignant peut assainir la relation professeur-élèves, en se centrant sur le groupe et en « redramatisant » une pratique « qui apparaît souvent enlisée dans l'ennui des routines et les fastidieuses querelles de méthodes » (15).

Marquant la fécondité de l'apport pratique de Carl Rogers à la pédagogie moderne, Ferry se distancie néanmoins de la « théorie rogéienne », à laquelle il reproche un « angélisme assez simpliste », un « naturalisme optimiste » et individualiste. Je me sépare sur ce point de l'auteur, dont l'analyse me paraît viser l'idéologie bloquée qu'on a pu se faire en France à propos de Rogers plutôt que sa pensée et sa praxis réelle. Car il n'y a pas ignorance chez Rogers de l'« institution », ou des « déterminations sociales » (qui assignent des structures et des limites), non plus que refus de toute « demande à adresser à l'élève, sinon cette demande impérieuse et fondamentale d'accepter de s'auto-diriger » (16). Mais un livre de Rogers qui paraîtra dans la collection dirigée par Ferry lui-même et Filloux permettra d'en juger plus clairement, notamment à propos des demandes réfléchies (« requirements ») faites à l'élève.

En toute hypothèse, l'expérience pratiquée avec la référence de l'anti-modèle non-directif permet de « démasquer l'enseignant ». Celui-ci ne peut demeurer comme « détenteur unique de savoir », « guide de la vie du groupe », et « juge » de ce qui s'y fait. Toutefois la situation établie par Ferry pour prendre de la distance me paraît indi-

---

(11) p. 133.

(12) p. 138-139.

(13) p. 144.

(14) p. 145.

(15) p. 147.

(16) p. 148.

quer une rigueur marquée (« le professeur ne réagit pas aux appels ni même aux appels de détresse qui lui sont adressés » (17) : il risque de renforcer la contre-dépendance qu'il constate et de réduire la phase d'autonomisation finale, au lieu de fonder la « dialectique de l'initiative et du recours » (18) où il situe justement la maturité du groupe. Cette réserve faite, il est vrai qu'il y a toujours ambivalence et réaction agressive des élèves en face de l'enseignant : le dispositif de travail en groupe permet à de futurs professeurs de s'en rendre compte, et de maîtriser les antinomies de la relation pédagogique dans un apprentissage progressif.

Plus encore, les analyses que Ferry tire de l'expérimentation qu'il a assumée, sont pleines de richesse. Aussi bien sur le rapport des relations de l'enseignant à l'institution : l'enseignant peut s'identifier à elle, la récuser systématiquement ou entreprendre de la changer. Pour ce qui est du rapport au savoir, Ferry tente de dépasser une « pédagogie de modèle » pour accéder à une « pédagogie de l'appropriation » : dans ce cas, « l'enseignant crée une situation dans laquelle les élèves délimitent et organisent le champ de leur apprentissage », cependant que l'enseignant contrôle indirectement en s'assurant que « l'auto-contrôle des élèves fonctionne bien » et intervient comme « ressource parmi d'autres » aux moments choisis par les élèves ou par lui (19). L'enseignant, cherchant à ne pas « confisquer » le savoir, se ressent « tantôt comme inutile, tantôt comme abusif » : il doit se débattre avec ces contradictions et supporter les antinomies d'une distance-proximité aux élèves, et d'une ambivalence selon laquelle il se pose comme enseignant pour se détruire en tant que tel, s'affranchit réellement les élèves de leur dépendance à lui. La pédagogie non-directive prise comme « anti-modèle » peut aider l'enseignant, non à atténuer les contradictions inéluctables, du moins à les dévoiler et les rendre agissantes de telle sorte que professeur et élèves soient dans l'obligation permanente de changer (20).

#### Education et « affranchissement ».

L'ouvrage de Ferry contient de nombreuses autres alertes qui peuvent alimenter la vigilance des enseignants et animer leur pratique. Il présente également le cadre historique des travaux en groupe qu'il analyse en terme de circuits verticaux, ou horizontaux de communication : la formule qu'il a adoptée dans sa pleine expérimentation était celle de l'insertion du circuit vertical dans une structure horizontale, à la frontière du groupe d'étude habituel (vertical) et du groupe de diagnostic (horizontal, c'est-à-dire institué par les échanges des élèves).

Si le travail en groupe n'est pas un « remède-miracle », c'est qu'il apparaît à la suite de cette étude comme faisant émerger les vrais problèmes, les difficultés qu'il faut oser affronter pour assumer complètement la tâche d'enseignant. Et l'on se plaint de prévoir l'enrichissement qu'un enseignement basé ni sur « un modèle charismatique » de l'enseignant ni sur un « modèle d'ajustage » (par application de connaissances psychologiques sur l'enfant), mais sur un « modèle d'affranchissement », apporte aux besoins présents des élèves et à la rénovation nécessaire de nos institutions éducatives.

André de PERETTI

(17) p. 168 voir également la remarque ambiguë d'une élève p. 173 : « C'est à une apparente sévérité que nous nous sommes heurtées, celle de l'expérimentation désintéressée observant les réactions qu'il a mises en train ».

(18) p. 173.

(19) p. 179.

(20) p. 185.

FUHR (Christoph). — *Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen* (La politique scolaire sous la République de Weimar. Présentation et sources). — Weinheim, Berlin, Basel, Julius Beltz, 1970. — 26 cm, 371 p., tabl., index, bibliogr.

Le Dr Ch. Führ, ancien attaché au secrétariat de la Conférence des ministres de la Culture à Bad Godesberg et collaborateur scientifique de l'Institut allemand de recherche pédagogique internationale de Francfort/Main étudie le développement dans le domaine scolaire des rapports entre l'Etat fédéral — le Reich — et les Etats membres — les Länder — sous la République de Weimar.

L'ouvrage se divise en deux parties :

— une première partie retrace la politique scolaire de l'Allemagne de cette époque dont le développement se déroule sur un champ de tension entre le Reich et les Länder.

— une 2<sup>e</sup> partie, documentaire et riche, comportant de nombreux textes originaux reproduit les textes essentiels, les lignes directrices et les accords passés entre le Reich et les Länder et entre les Länder eux-mêmes ; suivent dix pages de bibliographie.

Les tableaux permettent de comparer quantitativement le développement de l'enseignement durant cette période.

La Révolution de 1848 en même temps qu'elle exprime en Allemagne le sentiment de l'unité allemande fait naître le désir d'une loi scolaire à l'échelle impériale qui permettrait la réalisation d'une éducation patronale. Pour diverses raisons dont la diversité confessionnelle, la crainte de l'extension du rôle de l'Etat et l'attitude conservatrice des couches supérieures n'étaient pas les moindres, ce souhait resta quasiment pieux. La Prusse (les 3/5 des habitants du Reich) devenait au fil des ans la puissance modèle dont les réformes de l'enseignement secondaire en 1890 et 1900 furent immédiatement copiées par les autres Länder. Quelques accords bi- ou multilatéraux permirent à cette hétérogénéité scolaire de ne pas paralyser le Reich tout entier. L'association des instituteurs et plus tard le parti socio-démocrate furent les principaux tenants d'une loi scolaire impériale émanant et contrôlée par un ministère de l'éducation.

La défaite de 1918 amena un désir de rénovation nationale. Les 3 partis fondateurs de la constitution (les socio-démocrates, le centre et les démocrates) inscrivirent dans la loi fondamentale que l'éducation de la jeunesse dans les établissements publics devait être le produit d'une collaboration entre le Reich, les Länder et les communautés. Jusqu'en 1920-21 le Reich prit la direction de la mise en législation des principes contenus dans la constitution. Une loi scolaire fondamentale fut élaborée. De la conférence scolaire impériale de 1920 sortit peu de choses, sinon une orientation pour une collaboration future Reich/Länder. On ne réussit pas à se mettre d'accord sur l'organisation de l'enseignement primaire ni sur la formation des instituteurs.

De 1920 à 1923 l'Allemagne connaissant de grandes difficultés financières, les Länder reprennent peu à peu leur traditionnelle autonomie. Certains Etats comme la Prusse en 1924 se décident à faire paraître leurs propres réformes préparées en secret.

Cependant cette hétérogénéité scolaire est incompatible avec les impératifs économiques et sociaux d'une société industrialisée. Le Reich et les Länder décident de constituer une commission à laquelle ne participeront à titre permanent que les 3 plus grands Länder et à tour de rôle les plus petits. C'est cette organisation qui a le mieux fonctionné. Elle permit un certain nombre d'accords très partiels, des consultations au moment de la crise économique de 1929 pour endiguer le flot des étudiants mais elle n'empêcha pas la prolifération des types d'écoles qui en 1933, étaient plus nombreux qu'en 1918.

Sur le plan de l'unification de la politique scolaire la République de Weimar a donc échoué.

L'extrême intérêt de l'étude de C. Führ qui aborde des problèmes mal connus à

l'époque de Weimar est d'essayer de dégager les raisons de cet échec. Il semble y en avoir 3 :

- 1° Les partis après avoir fait la Constitution ne se sont plus entendus pour l'appliquer.
- 2° L'absence de précision concernant la portée que devraient avoir les règles générales édictées par le Reich. Qu'est-ce qui est de la compétence du Reich et de celle des Länder.
- 3° Le problème du financement ne fut jamais réglé.

Sous l'apparence d'une recherche historique neutre et bien documentée cette étude n'est sans doute pas gratuite.

On sait que le gouvernement socio-démocrate actuel a cherché à renforcer les pouvoirs de l'Etat fédéral en matière d'enseignement. Le problème qui s'est posé à la République de Weimar se repose aujourd'hui : dans quelle mesure l'Etat fédéral doit-il imposer une législation aux Länder, dans quelle mesure ceux-ci doivent-ils conserver leur autonomie culturelle. Une société moderne doit encourager la pluralité qui peut être un motif de progrès. Une centralisation imposée autoritairement porte en elle la menace de la dictature comme l'a montré le national-socialisme, mais une certaine unité est indispensable.

Pour répondre à ce problème C. Führ semble reprendre à son compte l'opinion de Ch. Becker, le secrétaire d'Etat prussien dans un mémoire qu'il adresse en 1919 au ministre de l'Intérieur du Reich : l'Etat fédéral a besoin de s'affermir en matière scolaire et universitaire mais il faudrait qu'il le fasse de manière progressive et sans rien imposer, par des consultations et des accords à l'amiable qui tendent vers un développement unifié mais non schématique.

Michèle TOURNIER.

**GRAINGER (A.-J.). — The bullying. A classroom experiment in moral education (L'arène : une expérience d'éducation morale en classe). — New York, London, Paris, Pergamon Press, 1970. — 20 cm, 158 p., fig., bibliogr.**

Les deux expériences pédagogiques rapportées par A.-J. Grainger et qui ont été conduites par lui en 1964 et 1965 sur deux groupes d'adolescents de 12-14 ans de 3 A 1 (classe terminale pratique) d'une High School du Comté de Leicester, s'inscrivent dans la série déjà nombreuse des tentatives comme celles de J. Oury et de M. Lobrot en France, pour tirer les applications pédagogiques des travaux de l'école de Lewin sur la dynamique de groupe et celles du mouvement psychanalytique américain (Eric Fromm, Mélanie Klein, Winnicott, etc.).

Parmi les sources idéologiques qui ont pu inspirer l'auteur, Anthony (de St-Louis, Missouri), dans sa Préface, souligne une double référence à la morale de la réciprocité, fondée sur le respect mutuel, de Piaget et à la conception de la démocratie à l'école, de Dewey : pour le maître de Chicago, l'école est un microcosme social, « embryonic community life ». Quant à Grainger, il se réclame davantage de l'enseignement du philosophe John Wilson (Introduction to moral education, 1967), qui ne manque pas d'insister sur l'interaction qui existe entre moralité et santé mentale et montre comment se conditionnent mutuellement le respect d'autrui comme partenaire social égal, et l'aptitude à communier psychologiquement avec ce qu'il ressent, et qui donne la mesure de notre « empathie ». Une éducation morale bien comprise doit faire droit simultanément au besoin d'épanouissement personnel comme aux exigences nées de la vie en collectivité. Or, à cet égard, l'éducation morale traditionnelle, pour avoir sacrifié jusques et y compris chez Freud lui-même, l'exigence de créativité à celle de socialisation, a



faussé le sens de la discipline, en fondant le respect de l'autorité sur la peur. C'est précisément cette fonction morale et sociale d'une « therapeutic school community » que Grainger veut nous faire découvrir.

A vrai dire, cette contribution aurait de quoi nous paraître naïve et bien peu originale, si Grainger n'avait à verser au dossier de cette « méthode active de culture morale » une pièce expérimentale, qui s'apparente aux techniques du T-Group (training group) de l'école de Bethel, et que Grainger a pu voir pratiquer par Bion, au Tavistock Institute of Human Relations, avant de l'appliquer lui-même, à quelques différences près, qu'il convient de signaler : 1) l'effectif des groupes de Grainger est celui de classes de 30 à 35 élèves (large groups), alors que le T-group classique n'excède pas 12 à 15 personnes (small groups) ; 2) le study group de Bion, qui étudie les relations interpersonnelles « in statu nascendi » réunit des adultes qui ne se connaissent pas ; ce n'est pas le cas des élèves de Grainger ; 3) il en résulte que le T-group est plutôt une technique d'analyse individuelle, alors que les interprétations de Grainger concernent le fonctionnement du groupe « as a whole » (p. 49).

A ces réserves près, l'expérience que nous propose Grainger est celle d'un « groupe de diagnostic », dont les participants n'ont par définition, d'autre tâche à accomplir que d'être attentifs à ce qui se passe dans le « ici et maintenant » du groupe. Cette référence au « here and now » signe une parenté évidente avec le psychodrame morénien. A l'instar du psychodramatiste, Grainger, au moins dans le cadre de l'expérience, renonce à toute attitude moralisante d'évaluation, pour adopter le rôle du témoin facilitateur, de l'« interpreter of events », qui aide le groupe à verbaliser ses tensions, et à décrypter sous le contenu manifeste des « free discussions » qui s'y tiennent, les implications inconscientes (basic assumptions, de Bion), que ces discussions symbolisent.

Un exemple significatif en est donné par la dénomination de « bullring » qu'un groupe a décidé d'appliquer à ces rencontres, à la faveur d'un incident qui aurait pu rester fortuit : dans une des premières séances de non-directivité, un enfant s'isole dans la lecture d'un roman où il est question de courses de taureaux. Le groupe en voit tout de suite le parti à prendre en instaurant un débat sur la moralité de la tauro-machie. Plusieurs enfants sont passionnés par la question « les taureaux sont-ils déjà furieux, avant d'arriver sur l'arène ? ». Les échanges valent d'ailleurs depuis le début un caractère houleux et très agressif. N'est-ce pas tout le problème du bullring lui-même qui est projeté dans le sujet de cette discussion ?

Mais, ce serait singulièrement limiter la portée du « bullring », que de n'y voir qu'une « corrida » dans le sens d'un chahut de potaches, même si le bullring dégénère souvent en « paper darts throwing sessions » et donne effectivement cette image à l'observateur non prévenu. « Anyone coming into this room now, commente un participant, would think you are a lot of raving lunatics » (p. 90). Plus profondément, le bullring évoque le combat sans merci que se livrent en chacun d'entre nous la bête et l'ange, ou, en termes freudiens, le id et le superego, respectivement incarnés dans le taureau et le matador. Le taureau, ce sont les « passions partiellement domestiquées », le matador, « l'acte héroïque, par lequel elles sont domptées » (d'après une comparaison de M.E. Harding, citée p. 97). Car, le but du matador n'est pas de massacrer le taureau (« to butcher »), mais de le racheter (« to redeem ») (p. 98), en lui imposant la loi de l'homme. De la même façon, l'éducateur n'a pas à exercer une attitude répressive à l'égard de l'enfant qui est en lui, ni à l'égard de l'enfance des autres. Il est inévitable, que cette levée d'inhibition, produite à la faveur de l'atmosphère permissive du bullring, donne libre cours dans un premier temps à un déchaînement dionysiaque de frénésie, qui veut voir concrètement jusqu'où on peut aller. L'adulte livré aux enfants prouve la sincérité de son libéralisme en acceptant pour lui une dose élevée de frustration. Car le groupe réagit à la difficulté de se structurer lui-même en perpétuant une attitude de dépendance infantile (appel au maître pour

rétablir le silence), et devant le mutisme résolu et le refus d'intervention de celui-ci, lui fait porter toute la responsabilité de l'échec, comme le fermier qui n'ayant pas su protéger le poulailler est rendu coupable des méfaits du renard ! (p. 29).

Ainsi, les individus découvrent qu'abandonnés à leurs impulsions, ils n'existent pas comme groupe, en sont réduits à l'inanité par le jeu des dissensions intérieures, et qu'en conséquence l'absence de contrainte n'est pas une caution suffisante de la liberté. C'est là une première conclusion, apparemment négative, mais qui ne justifie pas l'abandon, puisque de l'aveu à peu près unanime, il n'est pas d'élève, invité à formuler un jugement rétrospectif sur le bullring, qui n'estime qu'il ait été un échec, et n'écrive cependant qu'il faille persévérer. « *Our ability to learn in fact depends upon our willingness to experience change and loss* » (p. 151).

Ceci aura montré à tout le monde le caractère fragile, inauthentique et hypocrite de l'ordre moral, lorsqu'il est imposé de l'extérieur, sous le sceau d'une éthique punitive, castratrice, et répressive, que dénonce Marcuse. Le groupe est paralysé par des manifestations d' « acting out », par lesquelles les individus agissant leur agressivité les uns contre les autres, ne prennent la parole que pour faire obstruction. Mais ce n'est là qu'un aspect négatif de l'expérience, la remise en cause comme dans le « happening » des valeurs traditionnelles et cette expérience morale, même si elle se solde au niveau de l'efficacité immédiate par un échec, donne à ceux qui la vivent l'occasion de découvrir une attitude constructive, en apprenant à se comprendre et à s'accepter mutuellement. La valeur du bullring, observe à cet effet un enfant de 13 ans « *lies in its offering children the possibilities of learning about themselves and other people either acting as individuals or as members of a group understanding, because having to mix with people who aren't your friends...* ». Ce à quoi Grainger ajoute « *quelle que soit notre définition de l'éducation, il paraît raisonnable d'y inclure cet apprentissage* » (p. 92). Ce que les enfants vont découvrir, déclare-t-il encore, c'est « *the need to accept some sort of responsibility and some obligations in order to retain freedom in the face of anarchy* » (p. 49), la tyrannie de l'anarchie, dit-il ailleurs avec profondeur (p. 98).

Pour ce faire, Grainger attache le plus grand prix à l'observance loyale d'un minimum de règles fondamentales « *ground rules* », dont l'exposé tient en une demi-page (p. 5) et le commentaire tout un chapitre (pp. 95-112) : ne pas rompre le cercle, symbole de l'unité du groupe, éprouvé d'une façon ambivalente comme une maison, une prison, un rempart protecteur (on ne peut s'empêcher de penser ici à la théorie des recours-barrières de Freinet) ; s'abstenir de toute violence agie contre les personnes et contre les objets ; respecter à l'extérieur du bullring le règlement intérieur de l'école.

En outre, ce régime de self-restraint (ou de self-control), que le bullring rêve d'aménager, se trouve encadré par l'existence même de l'« establishment » et la continuation des cours « *ordinary lessons* » (Grainger lui-même assure à ses élèves un enseignement d'anglais) dans le même temps que le bullring. Et la coexistence de deux institutions si différentes, pour ne pas dire opposées dans leurs principes, ne va pas sans poser de problèmes (chapitre 8), même si le bullring est la maison de verre, ouverte aux visiteurs, collègues ou inspecteurs, sous condition qu'ils acceptent la loi du milieu, on sent que le secret désir de Grainger est qu'il ne reste pas une oasis de liberté dans un désert de contrainte, mais qu'il ait une valeur exemplaire par le ferment de rénovation qu'il contient, et que le directeur lui-même — pourquoi pas ? — donne l'exemple en tenant des bullrings avec son personnel ! Grainger ne voit guère à cela d'autre difficulté que de donner à l'enseignant une qualification psychologique, en sus de sa formation spécifique.

Nous touchons ici à une première difficulté, sur laquelle l'auteur revient à plusieurs reprises (pp. 29, 108, 150), à savoir la compatibilité des rôles de psychologue et de formateur, comment concilier l'attitude de compréhension et de laisser-faire qui sied

au consultant et l'exercice de l'autorité que l'éducateur doit à son statut professionnel. De fait, lorsqu'il est engagé dans le bullring, Grainger est perçu d'une manière ambivalente, comme étant à la fois dans le groupe (« Noddy ») et hors du groupe (M. le professeur Grainger) « both in the group and beyond it » (p. 100), comme un partenaire menacé et menaçant, qui peut quand bon lui semble faire arrêter le jeu... même lorsque, voulant déposer le masque de l'autorité officielle dont il est investi, il fait usage d'une autorité larvée et occulte, qu'on pourra suspecter de « manipulation psychique », d'autorité qui ne veut pas dire son nom (« anonymous authority » Fromm) (p. 150).

Cette ambiguïté en cache toutefois une autre, que nous n'avons pas trouvée dans l'ouvrage de Grainger le moyen d'élucider. Pour tout dire, nous ne partageons pas son point de vue sur les rapports de l'école et de la société. Si nous reconnaissons l'importance des objectifs qu'il assigne à l'éducation morale : recherche de la vérité sur les relations interpersonnelles (p. 125), conquête de l'autonomie « to find... an inner authority » (p. 118), si nous lui donnons acte également qu'à cet égard le bullring est « a learning situation » (p. 108) — sans exiger des procédures d'évaluation que ne comporte pas la nature de faits, dont la signification profonde dépasse bien souvent le niveau des constatations empiriques (ex. pp. 116-7 ou 139) — en revanche les inconvénients dont il est assorti nous font préférer des moyens moins coûteux. Qu'un professeur soit dépouillé de ses chaussettes et les retrouve dans le couloir (p. 105) ne tire pas à conséquence ; il risque au plus un rhume. Mais on ne voit pas quel bénéfice le groupe peut retirer d'une telle gratification : tout se passe comme si le « père, mis à mort par les fils », ressuscitait dans le mythe infantile de la toute-puissance du groupe. Et quand les élèves de Grainger invoquent « la morale du bullring » à l'appui du secret « confidentiality » and « trust » (p. 81) qu'elle exige, pour s'opposer à l'enregistrement magnétique des séances, il faut s'étonner de leur étonnement. En effet, la morale du bullring ne peut être servie que par les indiscretions qui la font connaître. La morale du bullring, pour être applicable, doit sortir de l'utopie et de la clandestinité. L'école, pensons-nous, ne pourra transformer la société, que dans la mesure de ce qu'elle en reçoit.

Proche par certains côtés du « role playing », le bullring, comme un jeu qu'il est en réalité, présente la force et les limites du jeu. Parce qu'il libère des énergies assoupies, et des puissances inassouvies, le jeu est un facteur de régénération de l'expérience, et, au sens propre, de « re-création ». Mais parce qu'il manifeste le pouvoir de l'imaginaire, le jeu a aussi pour domaine favori la fiction. Tel qu'il est, le bullring, dans le contexte de permissivité et de passivité qui est le sien, découvre à ceux qui s'y engagent l'égalité des hommes devant l'épreuve de la solitude et de l'angoisse (« really like ») ; mais on ne se connaît soi-même qu'au contact des choses, et les autres que dans la spécialisation et la concertation des tâches, et cette connaissance profonde que la solidarité dans l'action donne de l'homme nécessite pour être aperçue de plus puissants révélateurs.

Paul de LOYE.

**HOMO ACADEMICUS II.** — Toulouse, Faculté des lettres et sciences humaines, 1969. — 26 cm, 220 p. (numéro spécial de Homo VIII. Annales de la Faculté des lettres et sciences humaines de Toulouse, tome V, fasc. 4, octobre 1969, 220 p.).

Les Annales de la Faculté des Lettres et sciences humaines de Toulouse ont déjà, dans la série Homo, consacré de nombreux articles aux problèmes d'éducation. Après le numéro sur Henri Wallon, un demi-numéro spécial (Homo VI, t. III, fasc. 4, juillet 1967), il y a deux ans, portait comme sous-titre Homo academicus. Le présent numéro, tout

entier consacré à ce qu'il est convenu d'appeler les « sciences de l'éducation », prolonge le précédent et s'applique à un éventail plus varié de problèmes. Il est un indice de la vitalité des groupes qui, depuis quelques années, travaillent sur ces questions à la faculté, ainsi que du renouveau de la recherche pédagogique en France. Le travail de petites équipes, comme le groupe de sociologie de l'éducation qu'a animé jusqu'en 1969 Paul de Gaudemar, ou d'équipes plus étendues de psychologues et de pédagogues de l'Académie de Toulouse, comme le collectif de recherche qui a mené à bien, sous la direction de Philippe Malrieu, une série de travaux sur la progression scolaire s'y reflète parfaitement. Des thèmes communs d'études se dégagent, et malgré la nécessaire différence des modes d'approche propres à chaque discipline, permettent d'utiles confrontations. Des programmes d'études pour les années immédiatement à venir se dessinent. Un effort est fait, même s'il n'aboutit encore qu'à de timides ouvertures, vers l'interdisciplinarité. Enfin, le souci constant est de relier aux études d'histoire et aux études théoriques les recherches empiriques, les enquêtes conduites sur le terrain.

Homo academicus II est divisé en deux grandes sections.

Dans la section « Psychologie de l'éducation », les contributions peuvent être regroupées sous deux thèmes. Deux études consignent les procédures et les résultats d'une recherche collective sur « La progression scolaire dans le premier degré » : c'est là le premier thème. Pour définir l'influence des déterminants sociaux sur les résultats scolaires, le collectif de recherche s'est orienté vers une étude longitudinale susceptible de faire apparaître comment elle évolue au cours du temps. Elle porte sur un échantillon de 700 enfants, garçons et filles, appartenant à 7 groupes de Toulouse. Du C.P. au C.M.2, soit d'octobre 1963 à juin 1968, ces enfants ont passé chaque année un test collectif de développement intellectuel et des tests scolaires. Jean Simon et Pierre Tap présentent ici les résultats de recherches statistiques comparées sur l'intelligence et les performances scolaires des sujets de cet échantillon. Un groupe de 8 chercheurs étudie l'influence des divers types d'éducatons familiales sur les attitudes à l'égard des tâches scolaires. L'ensemble du travail, présenté par Philippe Malrieu, prend place dans une étude plus vaste qui porte sur la genèse des comportements scolaires par l'analyse comparée d'enfants de niveau intellectuel semblable et de résultats scolaires inégaux.

Le second thème abordé dans la section est celui du rapport pédagogique. Pierre Tap et Gaston Lanneau, dans une approche psychosociologique du groupe classe, étudient les systèmes pédagogiques à partir du monde et des réseaux de communication utilisés, et les changements d'attitudes qu'exige une « pédagogie active et relationnelle ». Ils insistent sur ce que la spécificité du groupe classe doit, par-delà sa structure institutionnelle, à ses objectifs « intransitifs » et ils définissent les pôles fonctionnels autour desquels s'organise le travail du groupe. Louis Not, pour sa part, montre que la relation pédagogique ne se réduit pas à un faisceau de relations interpersonnelles. Elle met en jeu aussi le rapport qui existe entre des sujets et un savoir, rapport qui s'établit différemment selon les types différents d'enseignement. L. Not craint que dans l'enseignement traditionnel comme dans l'enseignement moderne « puérocentrique », les contraintes relatives aux conditions d'acquisition du savoir ne disparaissent. La structure génétique de la connaissance ne doit pas être confondue avec la genèse des processus individuels. C'est une psychologie de la connaissance, largement inspirée par l'école de Genève qui sert de guide à la solution des problèmes posés par le rapport pédagogique.

On retrouve dans la section « Sociologie de l'éducation » ce même thème du rapport pédagogique mais abordé cette fois à travers une critique de la pédagogie institutionnelle. Michel Eliard, à partir des idées exprimées dans l'ouvrage de Lobrot, examine comment, dans ce courant de pensée, la conception même, et l'autonomisation qui lui est liée, du rapport pédagogique implique des présupposés sociologiquement discutables sur la place et le rôle de l'école dans la division du travail, son

rapport avec l'appareil d'Etat, et plus généralement avec les « institutions externes » à celles que les pédagogues « institutionnalistes » veulent promouvoir dans la classe.

*Une lecture éclairée par les travaux empiriques de la sociologie contemporaine de l'éducation* peut rendre à Durkheim, sociologue de l'éducation sa figure de précurseur, à ses concepts théoriques leur espace propre de développement, et montrer le bénéfice qu'il est possible aujourd'hui de retirer de la méthodologie mise en œuvre dans « l'Evolution Pédagogique en France », en particulier pour l'analyse historique et fonctionnelle des systèmes d'enseignement. S'il est vrai que l'idéologie (morale, et politique) intervient constamment dans la sociologie durkheimienne de l'éducation pour en compromettre la fécondité, il reste, après avoir restitué à cette dernière toutes ses dimensions, à repérer les points vulnérables du système à partir desquels se produisent l'amalgame des éléments de scientificité avec l'élément idéologique, et leur contamination. C'est à cette double tâche (qui pose à nouveau le problème du rapport du système d'éducation avec la division du travail) qu'introduit l'étude de Paul de Gaudemar.

Trois articles de cette section consignent les résultats de recherches entreprises par le groupe de sociologie de l'éducation, soit à partir de documents déjà élaborés, soit à partir d'enquêtes sur le terrain.

Claude Rivals a analysé les romans de la période 1947-1967 qui parlent de l'instituteur pour en tirer de précieux renseignements sur cette catégorie spécifique d'enseignants. *Les romanciers, souvent à leur insu, nous révèlent comment certaines caractéristiques de ce groupe sont façonnées par les origines socio-professionnelles des grands-parents et des parents, la place dans la constellation familiale, les lois de transmission de l'héritage.* L'action de l'école et de ses pratiques est également étudiée à travers ces témoignages. Elle ne s'exerce pas nécessairement dans le prolongement direct de celle de la famille, puisqu'elle provoque aussi bien un déracinement qui a des effets sur la position de classe, sur la façon dont les instituteurs perçoivent leurs rapports avec la société globale. Ne serait-ce qu'en programmant les esprits d'une certaine manière, et en cantonnant ses usagers dans une sorte de canal obligé des études avec ses filières-types, l'école qui a formé les instituteurs découvre l'ambiguïté de certaines de ses fonctions. Au terme, quand on interroge correctement les romanciers, ce n'est pas seulement la sociologie d'une profession qui se trouve éclairée, mais aussi bien celle de tout un secteur de nos institutions scolaires.

Georges Calvet, en étudiant quelques problèmes de la scolarisation dans les campagnes montre comment les comportements devant l'école observables dans les campagnes ne sauraient s'expliquer par les seuls phénomènes morphologiques ; ils renvoient aux variations qui tiennent à la stratification sociale, et aux formes spécifiques qu'elle revêt en milieu rural, par le biais en particulier de l'aspiration à l'instruction et des fonctions de différenciation qu'exerce cette dernière. L'analyse historique, conduite à une double échelle, celle de l'évolution depuis la deuxième guerre mondiale, de campagnes du Sud-Ouest, représentatives de niveaux culturels différents d'une part, celle de l'évolution, depuis une dizaine d'années, d'un petit canton rural d'autre part, doit se garder des analogies. La diffusion et la dispersion des C.E.G. et des G.O.D. vers 1960 ne signifient en rien le passage à un degré supérieur de la diffusion et de la dispersion de l'enseignement primaire qui s'étaient accomplies dans les années 1880. Elles sont bien plutôt le renforcement, sous des formes plus subtiles, des mécanismes de relégation réservés aux enfants issus des classes rurales. Leur généralisation dans l'espace et dans le temps se traduit par une industrialisation à grande échelle de l'enseignement court. Et s'il est vrai que le préexode scolaire rural redouble l'exode rural classique, la mobilité, ici comme là, joue, tout en la masquant, au bénéfice de la structure sociale existante.

A partir d'une enquête réalisée en 1966 sur les goûts en matière de lectures de lycéens marocains et français, Robert Laredo et Paul de Gaudemar s'interrogent sur le

sens qu'il convient de donner à la similitude de goûts observée dans l'analyse des réponses en fonction de la nationalité. Leur étude se présente comme l'extension à un cas-limite de l'influence d'une institution scolaire définie, le lycée, sur un ensemble de conduites culturelles. Elle les conduit à se demander quelle fonction joue cette influence dans une situation de « contact de cultures » où la question du rapport entre culture scolaire et culture dominante ne peut pas ne pas être posée.

Alain Guy, dans une note enfin sur « Les jeunes et l'Université selon J.L. Aranguren » relie aux théories philosophiques d'un homme qui s'est de longue date intéressé aux questions politiques et sociales les thèmes développés dans les livres comme « La juventud europea y otros estudios » et « El futuro de la Universidad ». Son article éclaire d'une manière intéressante l'apport du philosophe madrilène à la sociologie de l'éducation, en tenant compte du contexte national où elle s'est développée.

Il était difficile, dans un numéro déjà abondant et dans une publication de la faculté des Lettres, d'accorder toute la place désirable aux économistes. Les rédacteurs ont cependant tenu à ce qu'ils ne soient pas tout à fait absents. L'étude de Guy Devillebichot, outre qu'elle offre une initiation, précieuse aux lecteurs littéraires, à la bibliographie sur le sujet, est un examen des difficultés particulières de l'analyse économique devant les problèmes d'éducation, et un essai personnel d'évaluation du risque « technocratique » dans ce domaine.

Signalons enfin que le volume s'ouvre par un hommage de Georges Bastide à Monsieur Blanche, « pour ses cinquante ans de services ». La mort récente et subite de l'ancien doyen de la faculté des lettres rendra les lecteurs d'autant plus sensibles à ces « évocations » de souvenirs universitaires qui touchent à l'histoire de notre faculté. Nombre de ces lecteurs y verront, par-delà l'hommage à un collègue estimé, une sorte de testament spirituel. Ceux-là même qui n'ont pas connu le doyen Bastide, ou n'adhéreraient pas sans réserves aux idées qu'il développait sur la « crise de l'enseignement » la culture et la « révolution culturelle » s'intéresseront à ce texte comme à un document révélateur d'un certain « éthos » universitaire, ou, si l'on préfère, d'un certain type de rapport que le professeur d'enseignement supérieur entretient avec sa propre pratique. A ce titre aussi, l'article a sa place dans un *Homo academicus*.

Michel ELIARD et Paul de GAUDEMAR.

Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Service des études et recherches pédagogiques, Paris. — *L'organisation des premiers cycles secondaires et individualisation de l'enseignement*. — Paris, S.E.V.P.E.N., 1970. — 24 cm, 161 p., graph. (Recherche pédagogique 41).

Présenté par Louis Legrand, Charles Fontanat, Emmy Tedesco et Raphaëli Begarra, ce compte-rendu apporte, à mi-course, les résultats déjà significatifs d'une étude rationnelle conduite depuis 1967 par le département de la Recherche pédagogique. Dans le cadre de 28 C.E.S. (1 par académie provinciale, 1 par département de la région parisienne), il s'agissait, selon les expressions mêmes de L. Legrand, de « rechercher comment on peut concilier un tronc commun avec l'indispensable adaptation aux différences individuelles ».

S'agissant d'une telle forme d'établissement, d'une telle clientèle, d'un tel objet, l'étude engagée se révélait, tout à la fois, comme importante, au seuil de la nécessité — et difficile, à la limite de l'impossibilité. Ce qui à notre sens a sauvé l'entreprise réside dans la logique des hypothèses de travail, des axes de recherches, des moyens de soutien. Sans doute, pour relativement neuve qu'elle soit, la structure des C.E.S.

est-elle contraignante. Mais l'intérêt reste vif de ne rien bouleverser si l'on veut pouvoir généraliser les enseignements d'une telle recherche. L'originalité de cette dernière apparaît dans l'organisation, dans l'aménagement du temps scolaire. Le principe est, d'apparence, simple : pour les 3 disciplines fondamentales — français, mathématiques, langue vivante — les élèves sont répartis en 4 groupes aussi homogènes qu'il se peut, ces disciplines étant généralement distribuées le matin, en alternance avec l'éducation physique (6 heures) ; en revanche, les classes hétérogènes sont maintenues pour les autres activités ; à ce sujet, l'importance a été bien vue des activités d'éveil (1 h 30 par jour, 2 h 30 une fois par semaine pour favoriser l'étude du milieu) ; une plage de 2 heures est prévue pour les actions créatrices (arts plastiques, par exemple) ; l'accès aux bibliothèques, centres de documentation, la participation aux foyers socio-éducatifs et clubs, la pratique d'un travail « optionnel » (une demi-journée), la liaison avec des organisations éducatives, en un mot, tout ce qui peut contribuer à l'épanouissement de la personne de l'élève est encouragé.

Cette action sous-entend, d'évidence, un étroit travail en équipe des maîtres et des conseillers. Comme l'écrit excellemment E. Tedesco, « chaque fois qu'un travail en commun sur le terrain (...) a pu être assuré, il a conduit professeurs et conseillers à mieux tirer parti de leurs techniques respectives ; il leur a permis d'améliorer ces techniques » (p. 70). Au sujet de la fécondité de cette coopération, les remarques de l'inspecteur principal d'orientation scolaire et professionnelle Raphaël Begarra ont une valeur exemplaire : il montre comment, dans une participation réfléchie et cohérente à la vie de l'établissement, peuvent s'établir une observation et une orientation continues des enfants ; c'est au prix d'une coopération franche et permanente que sera levée cette difficulté majeure : alors que tout jugement pédagogique valide exige une information d'ampleur statistique, il faut assurer, au bénéfice de chaque enfant, l'examen en quelque sorte clinique qui le situera dans son milieu et dans sa propre histoire.

C'est dire la qualité des observations déjà recueillies. Certaines vont à contre-courant des idées admises : ainsi, Louis Legrand souligne que la notion de « moyenne générale » est « vide de sens » ; R. Begarra marque qu'il en est presque de même pour la « moyenne en français », car il n'y a pas concordances établies entre l'orthographe, la finesse du style, la fluidité verbale, la compréhension du texte, (nous ajouterions : la logique dans la grammaire et la composition, la fidélité et l'expression dans la récitation, la spontanéité et la richesse dans la chasse aux idées correspondant à un thème donné). La contribution de R. Begarra est également précieuse quand il propose une définition du bon élève (p. 82) ou analyse avec lucidité le comportement diversifié des élèves en français, anglais ou mathématiques : là se découvre chez quelques-uns la persistance abusive d'une approche exclusivement concrète des données et des situations — peut-être, paradoxalement, parce que certains de ces élèves ont subi trop tôt un enseignement abstrait, où le vocabulaire l'emportait sur l'expérience. Le caractère particulier des réactions enfantines est mis en lumière à partir précisément de l'analyse des situations scolaires. Mais de relatives condensations s'opèrent, souvent imputables aux milieux dans lesquels se déploie, contingentée, la vie de l'enfant. Le milieu scolaire joue son rôle, ce qui restitue tout aussi bien la responsabilité magistrale que l'influence de l'environnement global : n'est-il pas significatif qu'un examen psychotechnique dégage la supériorité d'une 6<sup>e</sup> T à Marseille sur une 6<sup>e</sup> M2 à Saint-Quentin ? Le plus important reste cependant imputé au rôle du milieu socio-économique et professionnel (il vaudrait mieux écrire socio-culturel) : « ces différences de niveaux se traduiront dans les résultats aux épreuves intellectuelles et scolaires et les problèmes posés à cet égard » (p. 61). Nous ne contesterons pas ce jugement : après 5 ans et plus d'efforts, l'école n'a pu lever une hypothèque sociale qui se prolonge dans nos universités ; peut-être dirons-nous qu'il s'agit surtout d'une sorte de complicité culturelle entre l'école et certains milieux (les riches en mots autant que les riches en argent) ; les conclusions fort différentes de la toute neuve

esthétique expérimentale prouvent que l'influence scolaire l'emporte dès lors que l'école passe du plan informateur au plan formateur.

Les résultats (le succès) de l'étude (de l'expérience) ainsi présentée sont, de toute manière, évidents — et ce, peut-on écrire, dans la mesure où les animateurs ont rompu avec les procédures et l'esprit traditionnels : le niveau d'expression des enfants s'est amélioré — et l'on découvre une « modification significative du comportement social (...), avec adaptation plus aisée, plus rapide et plus complète... ; les méthodes (...) et conditions (...) leur ont permis de sortir de l'épreuve de l'adaptation en 6<sup>e</sup> plus aisément que beaucoup d'autres pour lesquels le pronostic initial était plus favorable » (p. 47). Finalement, 12 élèves seulement sur 950 redoublent leur classe. C'est là le succès d'une pédagogie de soutien, intégrant dans ses formulations la connaissance des élèves, de leur milieu et de leurs moyens. A quoi contribuent les vertus de la solidarité de l'équipe et de l'attention des équipiers, la valeur aussi des études dirigées, soulignée par L. Legrand (p. 101).

A l'éloge sincère qui va aux animateurs, aux conseillers de cette expérience exceptionnelle, ajoutons l'intérêt ressenti à l'observation de la trentaine de graphiques et tableaux d'annexes : ainsi découvre-t-on d'un coup d'œil le caractère significatif de l'épreuve sur la fonction des mots ou la supériorité des filles sur les garçons en matière de calcul rapide. Notons également les remarquables compléments d'informations apportés par Gilles Ferry et Jean Hassenforder : le premier démontre l'intérêt des communications dans la classe, la manière de les améliorer grâce à des prises de conscience objectives (pp. 105-125) ; le second, ainsi que Pierre Baubaut, montrent en termes de pédagogie comparée ce qu'il en est de l'école moyenne par le monde, de son évolution : c'est un réseau de références indispensables (p. 126-161).

Nous regretterons évidemment, du fait des structures en place, le petit nombre de ruraux concernés par la recherche. Ne devraient-ils pas bénéficier d'une priorité dans nos efforts ? Mais sans doute, la même remarque vaudrait-elle pour les classes de transition, parfois « exclues du système » (p. 8). En fait, d'une manière plus générale, L. Legrand envisage (p. 10) la suppression du « ghetto des classes de transition » : « seule, écrit-il, la conjonction occasionnelle des pédagogies de soutien appliquées sélectivement aux deux matières de base — mathématiques et français — conduira, si c'est nécessaire, à retrouver une pédagogie globale comparable à celle des classes de transition ». Tout en comprenant la logique de cette thèse, nous remarquerons que le « ghetto » des classes de transition, n'est pas à la responsabilité de ces dernières — et que, peut-être, les classifications seraient différentes si l'école ne s'obstinait pas, dès l'abord, à privilégier les qualités verbales et intellectualistes. Si l'étalon de mesure est faussé dès le début, on devine ce que sera le rang de taille. N'est-il pas significatif que les expressions de « matières de base », de « matières fondamentales » soient sans cesse attribuées au français, aux mathématiques, à la langue vivante — alors que ces termes pourraient tout aussi bien s'appliquer aux activités (non méconnues) d'ordre physique, esthétique, coopératif ? L'influence des familles serait-elle aussi nette à ce propos ? L'établissement, si heureux en soi, de « groupes de niveaux » peut d'ailleurs, comporter ses déviations : la solidarité entre activités « scindées » et activités « globales » sera moins facile à exploiter qu'elle ne l'est dans les classes de transition bien conduites ; étant donné le caractère physique des hiérarchies ainsi obtenues, il faut craindre pour les moins bons des traumatismes de l'ordre de ceux que déclenchaient les classements traditionnels : il était même parfois plus facile de gagner un point ou une place qu'il ne le sera de quitter un groupe, si tant est que ce soit désirable le système mis en place ; au reste, ces faibles n'auront pas souvent cette chance compensatrice de figurer dans un groupe A ou B pour les activités manuelles, artistiques ou sociales où ils pourraient briller. Tous risques aisément perceptibles et curables si les maîtres y prennent attention et y prêtent secours. Il reste que l'inflexion, si bien vue, des facteurs socio-culturels est



telles qu'il faut redouter la constitution de groupes scolaires, en français par exemple, reflétant les classes sociales elles-mêmes. Une autre difficulté viendra de l'opposition relative entre ces deux termes nettement marqués par L. Legrand : « essayer de tenir le plus longtemps possible un programme commun » ; « permettre à tous de parvenir, finalement, au même niveau ». L'unité est-elle au début — ou à la fin de l'action scolaire ? Contrairement à beaucoup, nous croyons à l'incompatibilité entre la démocratisation et la formule du tronc commun de départ. L'action de l'école doit être différenciée parce que les élèves ne sont pas dotés des mêmes chances initiales. Aux réserves dites, aux précautions prévues, les groupes de niveaux offrent une meilleure solution que l'antérieure. Que, de plus, ils s'emploient, grâce aux travaux dirigés, à compléter l'enrichissement didactique par l'équipement instrumental — le vrai tronc commun — ce capital qui devrait seul être apprécié en examens : le plus remarquable et le plus méconnu, de nos examens, le D.F.E.O., nous met sur la voie. Que, ainsi qu'il se fait dans de nombreuses classes de transition, l'on aille de « l'individualisation » à la « personnalisation » de l'enseignement. Et qu'il soit dit, en passant, que le travail en équipes ne vaut pas seulement pour les maîtres : il permet dans le cadre optimal (5 élèves) de s'apprécier, se concerter, se coordonner, s'enrichir ; il n'est point d'activité pédagogique, même didactique, qui n'autorise cette forme de travail que l'enfant apprécie et que la société réclame. C'est ce qui a été compris par de multiples participants à cette recherche si féconde ; ceux qui ont créé, comme au C.E.S. de Caen, des groupes de rythme de 4 à 5 élèves, ceux qui ont ici et là, divisé en équipes de 5 élèves le groupe de travail dirigé. Au terme de ces réflexions, c'est sans réticence que nous féliciterons ceux qui ont permis une expérience aussi claire, apporté des observations aussi distinctes, autorisé un dialogue aussi ouvert. Nous espérons que l'on tendra à diminuer le nombre des élèves des groupes C et D, à augmenter le nombre d'heures de travaux dirigés qui leur seront accordés, que l'on s'intéressera davantage aux méthodes qu'aux programmes. A ce prix seulement diminuera l'écart initial.

Jean VIAL.

**PAGELLA (Mario),** dir. de publ. — *La scuola media. Aspetti legislativi, amministrativi, pedagogici e didattici* (L'école moyenne, aspects législatifs, administratifs, pédagogiques et didactiques). — Rome, U.C.I.I.M., 1970. — 20,5 cm, 515 p.

Cet ouvrage, dû à une vingtaine d'auteurs, se présente comme une encyclopédie de l'école moyenne, dont il retrace l'histoire, et dont il étudie tous les différents aspects.

La création de la scuola media a certainement été la grande nouveauté pédagogique en Italie depuis dix ans. Elle a été instituée par la loi n° 1859 du 31 décembre 1962 qui a profondément rénové le système d'enseignement obligatoire pour les jeunes de 11 à 14 ans, en unifiant toutes les institutions scolaires de niveau secondaire existantes et en créant l'école moyenne unique. On assurait ainsi à tous les jeunes la possibilité de remplir leur obligation scolaire dans une école donnant à tous les mêmes possibilités, dans des conditions de parfaite égalité.

La loi instituant l'école moyenne repose sur les grands principes suivants : obligation (3 ans), gratuité, niveau secondaire d'études.

Il ne fallait surtout pas conclure que les 3 années d'études obligatoires devaient être considérées comme le prolongement de l'enseignement élémentaire. La loi le précisait : il s'agissait d'un enseignement secondaire. A cet effet, on créait, au sein du ministère de l'Instruction publique, une direction générale de l'enseignement secon-

taire du premier degré. Il était stipulé également que l'enseignement dispensé à la scuola media devait revêtir un aspect assez souple pour permettre à tous les enfants de pénétrer très progressivement l'esprit d'un enseignement strictement secondaire. D'autre part, ce nouvel enseignement moyen ne pouvait quitter le cadre d'un enseignement général, devant tout mettre en œuvre pour assurer une orientation des jeunes aussi large que possible.

Un des traits marquants de cette école, c'est le rôle joué par le conseil de classe. Ainsi que le remarque Giuliana Paravidino, ce conseil, qui groupe au moins une fois par mois, les professeurs des diverses disciplines enseignant dans une même classe, a une mission précise : il doit parvenir à définir une didactique générale s'adaptant à la fois aux exigences du programme et aux possibilités des élèves. Pour atteindre ce but, le conseil de classe devra non seulement s'efforcer d'assurer l'unité de l'enseignement grâce à une bonne coordination entre les diverses disciplines mais également se livrer à une étude approfondie de chaque élève en particulier. Des rencontres fréquentes entre les parents d'élèves et les professeurs s'inscrivent dans la même optique.

Les livrets scolaires, régulièrement mis à jour, permettent également d'établir un profil scolaire de l'élève.

Sans pouvoir rendre compte dans le détail des chapitres consacrés à la pédagogie des différentes disciplines, on notera la très grande place réservée à l'éducation musicale. Celle-ci, comme le souligne Giorgio Colarizi, ne doit pas être une éducation « à l'art », mais « avec l'art ». L'art est un moyen, et non pas une fin. Il importe donc d'éduquer la sensibilité de l'élève, d'équilibrer son émotivité (facteur de grande importance au moment de la puberté), et de former son goût. On remarquera, en passant, que l'Italie est un des rares pays au monde où fonctionnent, au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, des lycées artistiques, placés sur le même plan que les établissements traditionnels (littéraires et scientifiques).

L'enseignement du latin à l'école moyenne s'est trouvé, d'autre part, à l'origine d'une véritable « bataille » scolaire. Le problème a été résolu de la façon suivante : le latin, intégré en seconde année à l'étude obligatoire de l'italien, ne devient matière autonome d'enseignement qu'au début de la troisième année d'études, mais s'inscrit alors au nombre des matières facultatives. Le programme de latin prévu pour la troisième année d'études s'appuie sur les connaissances élémentaires acquises au cours de la deuxième année. Il doit conduire les élèves à une bonne connaissance de la structure de la langue latine en même temps qu'à une bonne connaissance du monde romain.

La nouvelle école moyenne est enfin destinée à tout le monde. C'est en fonction de ce principe qu'ont été créées des classes pour élèves handicapés, et des classes de rattrapage, qui représentent une innovation importante dans le système d'enseignement secondaire. Ces classes de rattrapage, les classes d'« aggiornamento », fonctionnent parallèlement à la première et à la troisième années d'études. Dans les classes d'aggiornamento de première année, on admet les élèves ayant besoin d'attention particulière pour fréquenter avec profit la scuola media. Dans les classes d'aggiornamento de troisième année, on admet les élèves refusés à l'examen de fin d'études, et appelés à redoubler. Ces classes de rattrapage ne peuvent en aucun cas comporter plus de 15 élèves chacune et sont confiées à des enseignants particulièrement qualifiés.

Aucun des auteurs ayant participé à cet ouvrage collectif n'a, à proprement parler, dégagé les conclusions résultant de huit années de fonctionnement de scuola media. Cependant, il est très net que la création de l'école moyenne, caractérisée essentiellement par son inspiration sociale et démocratique a déjà d'importantes répercussions sur le renouvellement des structures et des méthodes de tout l'enseignement italien. Ce type d'école a des influences profondes tant sur le plan scolaire que sur le plan social. Elle est en quelque sorte le révélateur des énergies intellectuelles et morales

des nouvelles générations, en évitant une orientation prématurée et en offrant — ainsi que le souligne Romilde Coletti — les conditions nécessaires au développement des capacités et des aptitudes de chacun.

Cet excellent ouvrage, qui inaugure la « collection de législation scolaire et des problèmes de l'école secondaire » des éditions de l'U.C.I.M., est indispensable à tous les pédagogues soucieux de leur enseignement.

Claude MONNERAT.

**ZZAZO** (René), Equipe de l'Hôpital Henri Rousselle. — **Les débililités mentales.** — Paris, Armand Colin, 1969. — 23 cm, 500 p., tabl., bibliogr. (Collection U).

Cet ouvrage collectif fait le point sur les recherches de l'équipe dirigée par R. Zazzo à l'hôpital Henri Rousselle. Il n'est ni un « traité », ni un « manuel ». R. Zazzo le présente ainsi : « Nous avons construit notre livre et écrit chaque chapitre de telle façon que le lecteur puisse saisir les parts respectives des idées et des faits, des idées auxquelles nous tenons et de celles que nous contestons, des faits solidement établis et des faits douteux ». L'ouvrage est divisé en deux parties : la première consacrée à des études d'ensemble, historiques et critiques, la deuxième à l'exposé des recherches et des enquêtes de l'équipe.

Sous le titre « La débililité en question », l'Introduction de R. Zazzo retrace l'histoire des recherches de l'équipe : « pour schématiser à l'extrême, je dirai qu'en une première période nous avons surtout travaillé à décrire la débililité, à différencier grosso modo l'enfant débile de l'enfant normal du même âge mental, que dans une seconde période nous nous sommes appliqués à expliquer les débililités tant par leurs causalités d'ordre biologique que par les critères et exigences d'ordre social ». A la lumière des travaux actuels de l'équipe, elle repose le problème de la signification du Q.I. et des bornes de la débililité mentale, souligne l'existence de « toutes sortes d'intelligence », et tente de définir les débililités mentales.

La première partie « Historique et notions de base », débute par un chapitre de R. Perron qui analyse les « attitudes et idées face aux déficiences mentales ». Il souligne l'oscillation des attitudes entre des pôles opposés : rejet et protection, valorisation et dévalorisation. L'étude de l'évolution de ces attitudes montre le passage d'une attitude de condamnation morale à une attitude scientifique et à un enthousiasme humanitaire et romantique, en rapport avec les premiers essais thérapeutiques et rééducatifs, au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Après une période où se réaffirment rejet et crainte, on arriverait actuellement à une attitude plus « réaliste » et plus « optimiste ». Analysant les idées sur la déficience intellectuelle, R. Perron étudie de manière critique la définition classique de la débililité mentale et pose le problème de l'inclusion de l'étiologie et du pronostic dans la définition de la débililité.

Dans un chapitre intitulé « idiots, débiles et savants au XIX<sup>e</sup> siècle », G. Netchine analyse les « étapes de la construction de la notion de déficience mentale » : évolution des conceptions de l'étiologie de la débililité mentale et évolution des définitions qui en sont données. A travers cette étude, le problème est posé de la continuité du normal au pathologique et des rapports entre les premières analyses centrées sur l'arriération profonde d'une part et, d'autre part, les méthodes d'étude et les théories concernant la débililité mentale.

Le chapitre III de M. Chiva et Y. Rutschmann pose la question de l'étiologie de la débililité mentale. A partir d'une analyse centrée sur des études anamnétiques, les auteurs tentent de « vérifier la présence et la fréquence des facteurs étiologiques

invoqués constamment dans la littérature, dans une population de débiles moyens et légers », et d'aboutir à « une distinction catégorielle en fonction de l'étiologie ». La question est reprise par M. Chiva dans le chapitre VI : « tableaux psychologiques différentiels de la débilité mentale selon l'étiologie ». Les sous-groupes distingués en fonction de considérations étiologiques sont étudiés du point de vue psychologique afin de mettre en évidence l'existence de tableaux psychologiques distincts dans les différents sous-groupes.

Le problème des rapports entre le milieu (milieu social, milieu familial) et la débilité mentale est analysé par M. Gilly et L. Merlet-Vigier (chap. IV). Les auteurs retiennent l'existence d'une corrélation positive entre la hiérarchie des catégories socio-professionnelles et la hiérarchie des Q.I. moyens des enfants qui en sont issus. C'est donc parmi les plus défavorisés que l'on trouve le plus grand nombre de sujets débiles mentaux. Mais, au niveau du diagnostic individuel, il est encore la plupart du temps impossible de dire si un sujet est débile parce qu'il a « hérité de la débilité de ses parents ou si l'indigence du milieu socio-familial dans lequel il est né n'a pas permis l'épanouissement de ses possibilités intellectuelles. Aucune réponse générale à ce type de question n'est actuellement satisfaisante. Le problème le plus fondamental semble plutôt être d'étudier ce sur quoi il est possible d'intervenir utilement et de préciser le moment le plus opportun pour le faire. Or, on sait actuellement que plus l'enfant est jeune, plus les effets du milieu sont puissants (recherches de Skeels). Donc, s'il y a intervention, elle doit se faire avant l'accession de l'enfant à l'école.

C'est la scolarisation des débiles mentaux en France qui fait l'objet du travail de Michel Gilly (chap. V). Il fournit tout d'abord d'utiles repères chronologiques (parmi lesquels il faut surtout retenir la loi de 1909 sur la création des classes et d'écoles de perfectionnement pour les enfants dits « arriérés »), puis présente l'estimation des besoins (estimation du nombre d'enfants scolarisables relevant des classes de perfectionnement), enfin, décrit la situation actuelle (répartition des classes). Notons que c'est seulement depuis 1945 que l'on assiste à une grande éclosion de ces classes. Si l'auteur énonce plusieurs fois l'idée selon laquelle un plus grand nombre de ces classes serait nécessaire, sans mettre en question la notion même de débilité, il faut toutefois reconnaître qu'en constatant que les classes de perfectionnement reçoivent beaucoup d'enfants dont les Q.I. vont de 70 à 80, il est amené à s'interroger sur l'enseignement dispensé dans les sections ordinaires du cycle élémentaire et à se demander s'il ne serait pas préférable de l'améliorer profondément.

A la fin de son chapitre, il souligne qu'il serait nécessaire d'intervenir très précocement auprès des enfants « en difficulté », c'est-à-dire dès l'école maternelle.

Ce sont les nouvelles contributions à la connaissance des débiles mentaux qui constituent la deuxième partie de l'ouvrage. H. Santucci et A. Hélat visent à mettre en évidence les caractères spécifiques de l'intelligence du débile mental (chap. VII). Pour cela, les auteurs comparent les réussites à l'épreuve du Binet-Simon (révision 1949) des pré-adolescents débiles de 13 à 15 ans, séparés en trois groupes selon leur âge mental, d'une part, et d'enfants d'intelligence normale séparés en trois groupes en fonction de l'âge réel, d'autre part. Il apparaît que l'enfant débile, à chaque âge mental, est différent de l'enfant normal et que, de plus, les caractères spécifiques du débile ne sont pas homogènes d'un degré de débilité à l'autre. A niveau de débilité égal, le débile endogène est même différent du débile exogène (résultats différentiels en fonction de l'étiologie). Enfin, l'aspect positif de l'intelligence du débile se manifeste, selon les auteurs, dans sa réussite aux épreuves d'intelligence « pratique » qui peut expliquer en partie une bonne adaptation socio-professionnelle lorsqu'elle est alliée à un niveau mental de 9-10 ans.

Dans un autre chapitre (chap. VIII), M. Hurtig relate une expérience d'apprentissage cognitif chez le débile, qui apporte un léger correctif au tableau habituel de la débilité « déficitaire » dans les fonctions d'acquisition. Il apparaît en effet que les

débiles peuvent être amenés à raisonner mieux qu'ils ne le font spontanément. L'effet des explications proposées pour une tâche de nature cognitive se révèle comparable chez les sujets normaux et chez des débiles d'âge mental correspondant à l'âge mental des normaux. La persistance de cet effet est cependant plus forte chez les « normaux ». La capacité de transfert inter-tâches dans une situation explicitée semble donc être la même chez des débiles et chez des « normaux ». L'utilisation massive du langage peut favoriser les sujets ayant précisément des difficultés dans le maniement du langage. En conclusion, une pédagogie explicite, verbale, peut être efficace, là où une pédagogie de la découverte par l'enfant reste inefficace.

Une analyse des facteurs de l'adaptation sociale et professionnelle des adolescents débiles est effectuée par L. Merlet-Vigier (chap. X) qui se demande pourquoi, à quotient intellectuel égal et à niveau équivalent de connaissances, certains adolescents débiles s'adaptent mieux que d'autres à l'enseignement de classe de perfectionnement professionnel. L'auteur constitue trois groupes d'adolescents afin de les comparer : les populaires, les exclus et, enfin, les sujets discutés ou indifférenciés. Le fait d'être bon élève et d'être reconnu comme tel n'implique pas la popularité et, par contre, le fait d'être perçu comme mauvais élève entraîne très souvent le rejet. Le statut social des individus semble plutôt être lié à l'intensité et à la nature des échanges relationnels. Quant à l'analyse des facteurs de l'adaptation personnelle au milieu social et professionnel, elle montre que les populaires font preuve non pas d'une supériorité de l'intelligence ou des connaissances mais d'une plus grande capacité de mobilisation spontanée de l'attention et d'une meilleure souplesse dans l'utilisation des mécanismes dont ils disposent. Enfin, il serait souhaitable qu'un travail systématique d'orientation professionnelle soit effectué, ce qui élargirait l'éventail des possibilités d'insertion des débiles.

Deux chapitres analysent ce que l'on pourrait très généralement appeler le problème de la personnalité du déficient mental. Un chapitre, rédigé par M. C. Hurtig, envisage « l'étude de la conquête de l'autonomie chez le débile d'âge scolaire » (chap. IX). Un autre, dû à R. Perron et consacré à « Déficience mentale et représentation de soi » cherche à « saisir le déficient mental dans sa spécificité individuelle, en tant que personne » (chap. XI).

Selon M.C. Hurtig, le développement psycho-social des déficients intellectuels (par exemple, sous l'angle de leur autonomie matérielle) est supérieur à leur développement mental, tout en n'atteignant pas celui des enfants normaux de même âge réel. La thèse de Doll qui affirme un lien intime entre intelligence et compétence sociale n'est pas vérifiée. On ne saurait donc négliger l'importance de facteurs autres que l'intelligence dans le développement social. C'est une conclusion semblable à laquelle Perron semble aboutir. Les enfants et les adolescents déficients mentaux sont, globalement, très proches des normaux quant aux déclarations qu'ils fournissent sur leur valeur personnelle. On ne retrouve chez eux ni l'auto-dépréciation systématique ni la surestimation de soi que beaucoup d'auteurs leur accordent d'une façon contradictoire. Mais tout en se décrivant comme de « bons élèves peu intelligents et peu autonomes », ils valorisent, par leurs souhaits, l'intelligence et l'autonomie et accordent peu d'importance à la réussite scolaire. Il y aurait sans doute ici « la racine d'un conflit ».

Nous serions tentés d'accorder une place particulière au problème des institutions scolaires destinées aux déficients mentaux. Selon Perron, en effet, l'enseignement spécial procure au déficient mental un milieu protégé au sein duquel il peut se développer sans subir une concurrence difficilement soutenable dans le cycle « normal » (s'il reste dans ce cycle, il évalue négativement ses possibilités personnelles). Mais, en contrepartie, le placement dans le cycle spécial, qui effectivement le « protège », peut susciter chez lui des estimations irréalistes, par exemple dans le domaine de la réussite scolaire. La classe spéciale aurait donc des effets « déréalisants » et le problème est alors de préparer les déficients mentaux à sortir du statut particulier

qui est le leur dans cette classe. Comment, en particulier, leur permettre d'accéder à un métier qui soit à la mesure de leurs possibilités et, en fin de compte, les conduire à l'autonomie de l'adulte ?

On voit donc que ce sont des problèmes pratiques qui surgissent, problèmes qui ne peuvent manquer d'attirer l'attention à la fois du psychologue et du pédagogue.

L'ensemble des recherches est replacé dans sa trajectoire historique par René Zazzo dans l'introduction générale de l'ouvrage. Mais chaque auteur resitue aussi sa propre étude par rapport à l'ensemble des études portant sur le même thème ; tous les chapitres comportent une importante bibliographie et une revue critique de la question. L'ouvrage peut ainsi servir à la fois d'ouvrage de référence pour tous les thèmes ébauchés et de mise au point sur les travaux et les idées des chercheurs de l'Hôpital Henri Rousselle.

Signalons enfin que certaines divergences apparaissent au sein même de cette équipe : comme l'écrit Zazzo lui-même au début du livre, le minimum d'accord nécessaire pour le travail d'équipe n'élimine pas pour autant la diversité des points de vue. C'est ainsi que les auteurs ne posent pas exactement de la même manière les problèmes de définition et d'étiologie des déficiences mentales : si certains insistent sur les facteurs organiques et même héréditaires, d'autres pensent qu'il faut recourir à des attitudes de prudence et éviter les définitions a priori de la déficience mentale qui donnent l'illusion d'une catégorie unique et nettement circonscrite.

Eric PLAISANCE et Monique VIAL.

---

---

## NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

---

---

**BARBEY (G.)** — *L'enseignement assisté par ordinateur*. — Casterman-poche 1970. — 18 cm, 147 p. (Coll. « Enfance, éducation, enseignement »).

L'ordinateur apparaît comme un prolongement de l'enseignement, capable de suppléer les moyens traditionnels qui ne suffisent plus à faire face aux besoins considérables d'éducation, tandis que s'accroît, à vitesse accélérée, le volume des connaissances thésaurisées.

Après un aperçu, bref mais très clair, de l'aspect hardware de l'ordinateur, puis un historique, sommaire mais utile, de l'introduction des machines dans l'enseignement, G. Barbey s'attache à définir les champs d'application de cette technique, à l'intérieur de la zone de recoupement des deux ensembles « enseignement » et « ordinateur », car, fort heureusement, celui-ci n'englobe pas l'enseignement mais ne fait que le recouper dans certaines de ses fonctions.

Les possibilités de l'ordinateur à cet égard sont, d'ores et déjà, multiples : aux pédagogues de s'en saisir et de les intégrer dans l'enseignement. Encore faut-il, pour cela, qu'ils prennent conscience de l'extraordinaire « accélérateur de pédagogie » mis ainsi à leur disposition, levier puissant pour « assurer un enseignement de masse en sauvegardant l'originalité de chaque individu ».

L.L.

**BUCHANAN (J.M.)** et **DEVLETGLOU (N.E.)**. — *Academia in anarchy : an economic diagnosis* (l'Université dans l'anarchie : un diagnostic économique). — Basic Books Inc., New York, 1970. — 20 cm, XVI p., 187 p., bibl., index.

Pour la première fois deux économistes, le professeur Buchanan du Virginia Polytechnic Institute et le professeur Devletoglou de l'Institut économique de Londres, membre temporaire de l'Université de Los Angeles analysent les fondements de l'université et enquêtent sur les troubles et les manifestations de violence parmi les étudiants, en utili-

sant les instruments d'investigation propres à leur discipline. L'ouvrage est d'ailleurs clairement dédié « au contribuable » (« to the taxpayer ») et la déclaration de Richard Nixon citée en exergue ne laisse aucun doute sur la position des auteurs : « La menace et l'intimidation demeurent des armes illégales dans une société libre. Le principe fondamental qui régit toute grande université est que la loi de la raison prévaut et non la loi de la force. Quiconque rejette ce principe perd son droit d'appartenir à la communauté universitaire »...

L'ouvrage se compose de deux parties :

Les quatre premiers chapitres exposent la situation dans l'université et définissent les différentes catégories de personnages impliqués.

Les quatre autres chapitres font revivre les changements qui ont amené la situation et à la lumière des faits présents tentent de prédire l'évolution de la crise.

D'un point de vue d'économiste l'université moderne se maintient dans un statut anormal, en effet les étudiants sont « des consommateurs qui n'achètent rien », les professeurs « des producteurs qui ne vendent rien » les contribuables « des propriétaires qui ne contrôlent rien ». Selon les auteurs une telle situation, qui ne correspond nullement aux réalités de la vie sociale, conduit fatalement à l'irresponsabilité des maîtres et des élèves et à un sentiment d'aliénation chez les étudiants qui se sentent pris dans un système inadapté et réagissent de façon immature par des explosions de violence désordonnées. Considérer l'université comme un bien de consommation gratuit se justifie d'un point de vue démocratique mais fausse la réalité puisqu'en fait si l'Etat en supporte les charges, chaque contribuable y participe, bien qu'indirectement concerné. En raison de cette gratuité les « consommateurs » de plus en plus nombreux exigent de plus en plus d'attention à leurs « besoins spécifiques » sans considérer les obstacles matériels à leurs désirs. Le corps enseignant jouissant d'une sécurité d'emploi plus grande que dans les autres professions sera enclin à soutenir des causes impopulaires parmi la majorité. Dans ces conditions l'université devient un monde en marge du reste de la société.

Selon les auteurs une telle évolution rend l'université perméable aux courants révolutionnaires et pour trouver des remèdes à cette dégradation de l'institution un examen critique des structures est nécessaire. Mrs. Buchanan et Devletoglou rappellent que leur témoignage dans ce livre est volontairement limité à l'aspect économique, ce qui ne recouvre pas leur appréciation totale de la scène universitaire. Ils étudient la stratégie de la violence et de la peur en fonction du principe que les êtres humains imbriqués dans les rouages de l'université peuvent être observés du point de vue de leurs réponses à des stimuli économiques. L'étudiant qui dégrade volontairement la propriété de l'université le fait parce qu'il considère que le coût de son acte

de violence sera largement compensé par les avantages qu'il attend de cet acte dans la poursuite de son objectif personnel.

L'université étant considérée, ainsi que les auteurs l'ont exprimé dans la première partie, comme un bâtiment impersonnel, appartenant à l'Etat, sera plus volontiers attaquée par l'étudiant activiste que la maison d'un particulier. La dépersonnalisation de l'ennemi (« l'Etat », « la Police »), élimine les barrières morales qui s'opposeraient à l'adhésion de la majorité des étudiants.

La conclusion que l'on peut tirer de cette analyse transparaît dans le dernier chapitre intitulé « Prévisions et prédictions ». L'équilibre qui existait dans l'université a été rompu par la crise des années 1960. Les institutions énormes et rigides ne sont plus productives et selon Mrs. Buchanan et Devletoglou elles seront remplacées dans un proche avenir par des universités indépendantes, payantes, orientées vers la rentabilité. Ces universités utiliseraient librement leurs biens et seraient responsables de leurs succès. Ayant des objectifs et des méthodes variées elles donneraient aux étudiants et aux parents une possibilité de choix.

N.R.

**Coûts et rendements de l'enseignement du second degré dans 4 pays africains d'expression française.** — I.E.D.E.S., Paris, 1970. — 2 tomes en 5 vol. — 20,5 cm. — Tome 1. Analyses nationales : Cameroun, 233 p., Côte d'Ivoire, 251 p., Haute Volta, 234 p., Sénégal, 271 p. — Tome 2. Données numériques, 206 p.

Cet ensemble de travaux, qui n'a « d'autre ambition que de contribuer à éclairer les mécanismes de développement de la scolarisation à un moment où la planification tente d'intervenir dans les politiques sociales », est une étude purement quantitative de l'évolution de l'enseignement du second degré depuis l'indépendance.

Outre une fiche technique présentant les caractéristiques essentielles des pays en matière de démographie, d'économie et de scolarisation primaire, chaque analyse nationale comprend 5 chapitres :

1) Le système d'enseignement du second degré dans le pays considéré. L'organisation des études et l'état de développement de la scolarisation en 1967-68 ou 1968-69.

2) L'expansion récente de cette scolarisation et les changements de structure de l'ensemble des effectifs.

3) La production de diplômés et le mouvement des effectifs par année d'étude et par cycle de formation.

4) Le rendement de cet enseignement.

5) Les coûts budgétaires par élève dans les différents types et cycles d'enseignement.

Le 5<sup>e</sup> volume est une collecte numérique des précédentes données.

A.R.

**L'École et la vie.** — Perspectives de l'éducation, vol. 1, n° 2, 1970. — 21 cm, 72 p.

Pensée, non plus comme la préparation à la vie mais comme une dimension de la vie, l'école devra désormais chercher non seulement à s'adapter mais aussi à devenir agent de changement susceptible de hâter les transformations sociales (D.P. Frankovic : « L'École en tant qu'institution sociale »).

Rapprocher l'école de la vie, ce souci, vieux comme le monde, se concrétise dans « l'expérience d'éducation télévisuelle de Côte d'Ivoire » qui allie étroitement système éducatif et développement (J.C. Pauvert) et dans celle du Cameroun, inspirée des centres d'intérêt des enfants et des besoins pratiques de la collectivité (J.K. Barah). De même en Union soviétique, l'enseignement secondaire, en même temps qu'il accroît la part des sciences exactes et naturelles dans l'éducation, s'efforce d'éveiller par tous les moyens l'intérêt des jeunes pour les phénomènes de la vie sociale et de les amener à comprendre comment chacun d'eux peut, par son activité personnelle, contribuer au progrès de la société (A.M. Arseniev). Préoccupation qui fut, d'ailleurs, celle de Lénine dans son effort en faveur de l'instruction pratique (F.F. Korolev).

A la même époque (1919), le Comité de l'éducation des adultes du ministère britannique de la Reconstruction soulignait la nécessité « d'une opinion publique intelligente » comme la condition de l'existence même de la démocratie : « opinion qui ne pourra, précisait-il, se former que peu à peu, au moyen d'un processus d'éducation lent, profond et général, prolongé, jusqu'à l'âge adulte et tout au long de la vie ». Cette notion d'une éducation continue s'impose aujourd'hui de plus en plus comme une évidence pour des raisons d'ordre économique, social, politique et humain, mais il faut bien avouer que l'école, telle qu'elle reste conçue, n'y prédispose guère. Le problème est essentiellement celui de la formation des maîtres, toujours axés sur leur discipline propre, sur leur établissement et auxquels manque une vue d'ensemble, synthétique, globale de l'éducation. Et à l'inverse, les éducateurs d'adultes souffrent d'une absence de contact avec l'école dont ils ignorent trop souvent l'évolution actuelle.



Le développement de l'éducation permanente doit donc être l'occasion d'un rapprochement de l'école et de la vie (F.W. Jessu).

L.L.

X **GOUSSAULT (Yves). — Interventions éducatives et animation dans les développements agraires (Afrique et Amérique latine).** — Paris, I.E.D.E.S., P.U.F., 1970. — 24 cm, 259 p. (coll. « Tiers Monde »).

Le présent ouvrage décrit un certain nombre d'expériences entreprises en Afrique et en Amérique latine pour adapter l'éducation à une époque de changement politique et social, qui correspond aux indépendances africaines et aux montées révolutionnaires dans le continent sudaméricain.

Dans ces pays d'économie agraire, l'action éducative va porter surtout sur la promotion des masses paysannes : on parle de « ruralisation » de l'enseignement, « d'animation rurale », ou, terme plus général, d'« interventions éducatives ».

Une analyse des origines de ces « interventions » pendant la période coloniale et post-coloniale permet de distinguer trois cas de formation de programmes :

1) Celui de l'Afrique francophone où l'on en vient, après une phase d'indifférence, à une conception technicienne et directive de l'éducation rurale, puis aux textes de 1955 qui officialisent l'ouverture des services techniques à la participation paysanne.

2) Celui de l'Afrique anglophone : à la fin de la 2<sup>e</sup> guerre mondiale, le développement des communautés rurales fait suite à la non-intervention de l'« indirect rule » colonial : l'action des programmes porte sur l'alphabétisation générale des masses, l'organisation de clubs de jeunes, la formation ménagère (« home economics ») et sur la réalisation de travaux d'aménagement social.

3) Celui de l'Amérique latine qui, pour lutter contre la marginalité des communautés indiennes, implantera l'éducation rurale dans le cadre de programmes économiques et sociaux de réintégration ; puis, à l'initiative de l'Eglise, la préoccupation éducative s'étendra à toute la masse paysanne sous-développée ; enfin, dans quelques pays, le pouvoir lui-même prendra l'initiative de la promotion rurale et l'intégrera à sa politique de réformes, par un bouleversement total de la société agraire comme à Cuba, ou par la préparation des agriculteurs à un programme plus restreint d'aménagement foncier.

Bien que ces antécédents marquent encore beaucoup de politiques agraires, ce sont surtout les formes nouvelles d'interventions qui retiennent l'attention de l'auteur ;

celles-ci se produisent dans le cadre de réformes agraires (Amérique latine), ou d'actions de mise en valeur (Afrique du Nord), sous forme de chantiers d'investissement-travail (Pérou, Maroc, Tunisie), de « Community development » (Tanzanie, Ghana), et forme élargie d'intervention, de programmes d'intégration des collectivités paysannes dans l'ensemble des structures nationales du développement (Sénégal, Niger, Madagascar).

Toutes ces actions font apparaître la liaison entre l'éducation et l'organisation, et l'intégration des formations techniques dans une structure plus large de promotion.

La II<sup>e</sup> partie de l'ouvrage est consacrée à l'interprétation sociologique de ces interventions éducatives, lesquelles déterminent un certain nombre de changements structurels dans ces sociétés en voie de développement : modification des types d'organisation de la production, réforme des structures économiques, transformation des dispositifs d'encadrement (décentralisation de l'initiative économique et gestionnaire), enfin changements politiques et sociaux, car « les effets organiques de l'intervention promotionnelle se mesurent en termes de participation au pouvoir » ; d'où le danger pour les gouvernements de susciter ces interventions qui modifient les rapports sociaux et engendrent des désirs de profondes réformes.

A.R.

**KLAFKI (W.), SCHULZ (W.), KAUFMANN (F.). — Arbeitslehre in der Gesamtschule (Introduction à un humanisme du travail dans les écoles globales).** — Beltz, Weinheim, Berlin, 4<sup>e</sup> édition 1970. — 18,5 cm, Beltz Bibliothek, volume n° 11, 86 p.

Le concept d'« Arbeitslehre » est très difficile à traduire en français. A vrai dire il n'y a pas de mot simple qui l'exprime. C'est une introduction au monde du travail et de l'économie et à ses implications sur le plan politico-social. Cette matière complexe fait actuellement partie des programmes des écoles principales (Hauptschulen) mais elle n'a pas encore trouvé sa forme définitive. W. Klafki pense qu'elle devrait faire l'objet d'une étude particulière à l'école globale car elle devrait occuper une place de choix dans la formation de l'homme contemporain. Il s'agirait de repenser les programmes et les méthodes pour qu'elle soit intégrée à l'enseignement sans le surcharger. Cet auteur étudie la façon dont elle est enseignée dans différentes écoles et fait des propositions. Les principales difficultés à l'introduction de cette matière sont d'ordre idéologique : on a toujours voulu faire de l'école un lieu protégé contre l'irruption de la réalité, mais ce faisant on a coupé l'homme de son siècle. La crainte de la contamination de la part des démocraties populaires est venue paralyser les désirs

d'évolution. Il est temps de comprendre qu'école et monde extrascolaire forment deux pôles d'une même réalité, l'une devant préparer directement de façon critique à l'autre. La préparation au monde du travail concerne donc éminemment l'école. La formation technique fait partie de la formation générale même pour ceux qui désirent poursuivre leurs études au-delà du baccalauréat car elle est également apte à développer l'esprit et l'être tout entier.

Cependant cette formation n'aurait pas de sens si elle n'était pas donnée par des professeurs compétents. Ceux-ci étant formés plus ou moins directement par l'université il est nécessaire que l'Arbeitslehre devienne une discipline ou une combinaison de disciplines et qu'elle fasse à l'université l'objet d'un enseignement et de recherches auxquels participerait un groupe de spécialistes : sociologues, politicologues, économistes. Ainsi l'Arbeitslehre et plus largement l'enseignement technique se trouveraient intégrés dans l'enseignement normal.

Ce plaidoyer pour l'intégration de l'Arbeitslehre et plus largement de l'enseignement technique dans l'enseignement normal du futur citoyen de la fin du XX<sup>e</sup> siècle s'inscrit actuellement en Allemagne dans un puissant courant. Possédant des avocats bien informés, précis et convaincants, espérons que l'enseignement technique obtiendra enfin ce statut auquel il a droit.

M.T.

**Modelo español de desarrollo educativo** (Modèle espagnol de développement éducatif), publication du ministère de l'Éducation et de la Science, Madrid, 1970. — 21 cm, 55 pages.

La réforme éducative d'un pays repose sur deux bases essentielles : la détermination des principes fondamentaux de la politique scolaire et le support de la situation économique. Cette dernière requiert une étude détaillée de l'état prévisionnel exigé par la mise en marche et la réalisation de la planification de l'enseignement.

Les principes fondamentaux ont été déjà exposés dans la Loi générale d'Éducation et de financement de la réforme éducative. Quant à l'état prévisionnel, son établissement a exigé l'utilisation de techniques encore jamais employées en Espagne dans le domaine éducatif. C'est ainsi qu'a été publié « Le modèle macrométrique ». L'administration lui a donné un titre plus accessible : « modèle espagnol de développement éducatif », et cette publication est connue en Espagne sous le nom de « Livre rouge ».

Les techniciens espagnols ne se sont pas contentés d'imiter le modèle fourni par l'Unesco, mais ils l'ont adapté et même perfectionné.

L'évolution de la population scolaire enregistrée aux différents niveaux et degrés d'enseignement a été convertie en un flux démographique parfaitement quantifiable. On a établi les taux de passage d'un cours à l'autre, ceux de redoublement, d'abandon et de choix entre les différents types d'enseignement. Toute cette partie est une fidèle adaptation du modèle Unesco aux structures espagnoles.

Au lieu de considérer ces flux de population scolaire sous une optique déterministe, le modèle espagnol est présenté de façon telle que l'on a simulé les effets qui pourraient résulter de la modification de l'un ou l'autre des paramètres du modèle : taux d'abandon, de redoublement, etc. De cette façon, le modèle espagnol ne se contente pas d'être une étude prévisionnelle portant sur les prochaines années, il est réellement une étude permettant de mesurer l'influence qu'auront dans quelques années les mesures pédagogiques décidées actuellement.

De plus, le modèle espagnol est conçu de façon telle que la structure du système éducatif se modifie d'elle-même avec le temps. On a également pris soin — et c'est sans doute la plus authentique innovation du modèle espagnol — que cette étude soit adaptable à n'importe quelle structure, de façon qu'elle puisse servir également d'instrument d'analyse permettant de définir un nouveau système éducatif plus perfectionné.

À l'instar du modèle de l'Unesco, le point de départ pour l'estimation des coûts de l'éducation est constitué par quelques modules de coût par élève, et par niveau d'enseignement, envisagés selon différents concepts d'investissements.

Un exemple d'utilisation du programme peut être, par exemple, d'étudier, grâce à une série de simulations, quelle est la méthode optimum pour mener à bien la transition d'une structure du système éducatif à une autre. On peut également l'utiliser pour comparer quantitativement les rendements donnés par l'application de 2 (ou plus de 2) structures différentes.

En résumé, on peut dire que le « Livre rouge » n'est en aucune façon la réforme éducative, mais un de ses éléments. Dans cette optique, il a servi pour la réalisation d'une étude sur les coûts du nouveau système, en envisageant les différentes alternatives possibles, et il a obtenu pour les 10 prochaines années des résultats qui peuvent être qualifiés d'excellents.

La caractéristique essentielle du modèle espagnol de développement éducatif, c'est la souplesse qui lui a permis de s'adapter aux diverses circonstances qui peuvent se présenter dans un cadre éducatif, ainsi qu'aux critères et priorités de caractère politique qui peuvent influencer l'implantation du nouveau système.

C.M.

**RUIZ BERRIO (Julio).** — *Política escolar de España en el siglo XIX : 1808-1833.* (Politique scolaire de l'Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle) Madrid. — Institut de Pédagogie San José de Calasanz, 1970. — 25 cm, 491 p.

Julio Ruiz Berrio, professeur d'histoire de l'éducation à l'Université de Madrid, s'intéresse à la recherche historique depuis plusieurs années. La plupart de ses publications dans ce domaine sont axées sur l'étude de l'éducation en Espagne, au cours de la période contemporaine. Son dernier ouvrage se situe dans la même optique, ayant pour but de déterminer les origines immédiates de la politique scolaire pratiquée en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle, et durant une grande partie du XX<sup>e</sup> siècle. L'auteur centre son étude sur un document très important : le « Projet de décret concernant le règlement général de l'enseignement public » présenté aux Cortès en mars 1814. Ce Projet peut être considéré comme la première loi générale d'éducation de l'Espagne. Dans la période historique étudiée par l'auteur, se créent les lignes de force et les structures qui vont régir l'enseignement espagnol pendant plus de cent ans (compte tenu de certains mouvements pédagogiques qui se sont orientés surtout vers la réforme de la qualité de l'enseignement). Julio Ruiz Berrio, avec un grand souci d'honnêteté intellectuelle, examine tous les aspects et toutes les orientations ayant eu quelque rapport — même peu important — avec l'enseignement durant la période considérée. On notera le remarquable chapitre consacré aux idées pédagogiques ayant cours dans la « société » d'alors (les pages consacrées à l'enseignement des filles sont révélatrices !), ainsi que celui consacré à l'économie scolaire.

En appendice, des textes didactiques et des ouvrages pédagogiques du XIX<sup>e</sup> siècle ainsi qu'une abondante bibliographie. Des illustrations d'époque, judicieusement choisies, complètent cette excellente étude historique.

C.M.

**WINTERHAGER (W.D.).** — *Lehrlinge, die vergessene Majorität* (Les apprentis, ce groupe majoritaire que l'on oublie). — Beltz, Weinheim, Berlin, 1970. — 18,5 cm, 126 p.

En Allemagne fédérale tous les jeunes reçoivent une formation obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. L'enseignement obligatoire se termine à 16 ans mais les jeunes gens qui ne veulent pas poursuivre leurs études doivent suivre un apprentissage fait en partie sur le tas, en partie à l'école.

A 18 ans les jeunes peuvent alors devenir des ouvriers qualifiés à part entière, mais ils n'ont aucune voie nor-

male d'accès à un poste supérieur. Ayant très peu de formation générale, ils se trouvent sur une voie de garage. 60 % des jeunes gens d'une classe d'âge sont dans ce cas.

La formation actuelle des apprentis répond plutôt aux besoins d'une société pré-industrielle qu'à ceux de la société actuelle. Bien des jeunes font leur apprentissage dans de petites entreprises où ils sont de véritables Maîtres-Jacques et où ils reçoivent un enseignement théorique de quelques heures par semaine (8 heures souvent). Seulement munis de ce maigre viatique, ils se trouvent en dehors du circuit de promotion sociale...

Cette situation déplorable se maintient pour un certain nombre de raisons : cette main-d'œuvre très bon marché permet à de nombreuses petites entreprises de se maintenir en vie. De son côté, celle-ci, sans grand horizon, se préoccupe surtout de marquer sa différence par rapport aux manœuvres, victimes toutes désignées du moindre aléa économique. Dispersés et peu soutenus par les syndicats, les apprentis auront de la difficulté à se faire entendre. A ces obstacles s'ajoute celui de l'appartenance à deux ministères de tutelle : le ministère de l'Économie et celui du Travail. Ce sont généralement les chambres des métiers qui réglent en détail l'apprentissage.

Pendant ce secteur pourrait bénéficier du mouvement général de réforme qui agite actuellement la République fédérale et qui précisément cherche à intégrer l'enseignement professionnel et l'enseignement général dans le cursus scolaire normal et à faire sortir celui-là de son ghetto.

Ce plaidoyer en faveur d'une majorité irrémédiablement rejetée par le progrès économique et social, fait par un homme d'expérience, se termine par un certain nombre de propositions destinées à réintégrer les jeunes apprentis dans la société moderne.

M.T.

**YARRINGTON (Roger).** — *International development of the Junior College Idea* (L'évolution du concept d'Institut universitaire). — American Association of Junior Colleges, Washington 1970. — 21 cm, XIII p., 228 p., tabl., stat.

Les Américains furent les premiers à créer il y a une cinquantaine d'années les « Junior Colleges » qui correspondent approximativement à nos récents Instituts Universitaires de Technologie et constituent un enseignement supérieur court orienté vers l'accès immédiat au marché du travail. Cette création répondait à un besoin de la nouvelle société industrialisée tant sur le plan technique (nécessité de former des travailleurs hautement qualifiés) que sur le plan psychologique (prise de conscience par les masses

du droit à la culture). Par la suite les éducateurs de nombreux pays, en particulier ceux d'Asie et du Tiers-Monde, se sont intéressés aux expériences des Etats-Unis dans ce domaine.

Pour dresser un bilan des recherches et des réalisations effectuées dans ce secteur de l'enseignement supérieur à l'échelle internationale, le rédacteur de cet ouvrage a sélectionné et regroupé les plus importants articles publiés dans le Journal de l'Association des « Junior Colleges » ces dernières années.

La première série d'articles est consacrée à l'exposé de l'évolution des Instituts universitaires (appelés également « Collèges de deux ans » car ils correspondent en principe aux deux premières années d'université) à l'étranger, notamment au Japon qui a dû former très vite une main d'œuvre appropriée à ses ambitions techniques et économiques et résorber l'énorme excédent de candidats à l'université. La situation est également décrite au Canada, à Formose, en Jordanie, en Iran, à Ceylan, aux Indes, en Amérique du Sud, en Grande-Bretagne, etc.

La deuxième partie du livre analyse la conception américaine du « Junior College » et son adaptation dans l'optique d'un enseignement international. Les Collèges américains sont organisés en vue de recevoir le plus pos-

sible d'étudiants et d'éducateurs étrangers, notamment le « Fashion Institute of Technology » de l'Etat de New York qui accueille parmi ses 2 000 étudiants 3 à 4 % d'étrangers du monde entier (excepté des Français). Des Collèges américains envoient des assistants en Afrique et mettent au point des projets de coopération afin d'aider les Etats africains à installer des Instituts universitaires de Technologie pour former du personnel technique et administratif mieux qualifié.

En conclusion l'auteur présente le Rapport de l'Assemblée internationale réunie par l'Association américaine des Junior Colleges à l'occasion de son cinquantième anniversaire en février-mars 1970. Dix-huit pays ont participé à ce congrès qui a permis d'ouvrir un dialogue entre les éducateurs américains promoteurs de l'idée du Junior College et les responsables étrangers de l'élargissement du système d'enseignement supérieur dans leur propre pays. Les discussions finales furent centrées sur les moyens d'échanger les informations. Le meilleur moyen semble être l'échange de personnes spécialisées dans l'éducation pré-universitaire. Une collaboration internationale favorisera l'essor des Instituts universitaires destinés à fournir les cadres moyens nécessaires aux pays en voie d'industrialisation.

N.R.

## Structures de l'enseignement

### 1. EDUCATION PRESCOLAIRE.

---

#### ETATS-UNIS

**SPODEK (B.).** — Sources of early childhood curriculum (Les sources d'un programme pré-élémentaire). — In : The education digest, vol. 36, n° 5, janv. 1971, pp. 49-52.

Pour F. Froebel et M. Montessori l'observation de l'enfant est la première source de création d'un programme : dans les jardins d'enfants de Froebel on insiste sur les manipulations d'objets, les jeux de mime avec les doigts, les chansons. Une autre théorie est fondée sur le développement de l'enfant : elle conduit à séparer les enfants par niveau d'âge et à leur fournir des activités appropriées à leur stade d'évolution psychologique et physique. La théorie de l'acquisition du savoir rend compte de transformations à très court terme, contrairement à la théorie du développement. Le programme est alors conçu comme un moyen d'améliorer l'intelligence évaluée grâce à des tests. Le contenu du programme pour l'école primaire justifie également des cours d'initiation par exemple de préparation à la lecture.

### 2. ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE.

---

#### DANEMARK

**Sma skoler - store skoler** (Petites écoles - grandes écoles). — In : Folkeskolen, n° 1, 8 janv. 1971, pp. 8-12.

Polémique autour d'un rapport fait par la commission des structures de l'école primaire. Ce rapport défend-il inconditionnellement les petites écoles (225 élèves approximativement) ? Le changement d'école après les sept années d'études obligatoires est-il la règle ? Quels sont les facteurs expliquant pourquoi tel enfant se contente de terminer l'école obligatoire sans poursuivre des études ? En quoi le fait que les classes supérieures se trouvent dans le même bâtiment scolaire peut-il influencer les enfants à poursuivre leurs études ?

#### ESPAGNE

**SALAZAR SALVADOR (Candido).** — La escuela única (L'école unique). — In : Servicio, n° 1161, 8 mars 1971, pp. 6-7.

Pour en terminer avec les privilèges anachroniques, il faut rendre effective la socialisation de l'enseignement, et faire disparaître toute trace d'enseignement « de classe ».

Les auteurs des différents articles de ce numéro recherchent les raisons de l'inadaptation actuelle de l'école élémentaire et ébauchent le visage qui pourrait être celui de l'école élémentaire rénovée.

En se reportant à l'évolution historique de l'enseignement élémentaire, L. Legrand montre pourquoi cet enseignement est resté essentiellement intellectuel en dépit des Instructions officielles qui préconisent les méthodes actives et des études psychologiques nombreuses et convergentes qui insistent sur le caractère néfaste d'une pédagogie strictement intellectuelle. La diminution du nombre des élèves par classe et l'amélioration de la formation des maîtres sont des facteurs qui permettront de réduire les retards scolaires (plus de 45 % d'élèves retardés au CM 2 actuellement) mais ces mesures doivent être accompagnées d'une complète transformation d'esprit qui doit porter sur l'ensemble des activités de l'écolier.

G. Noël brosse un tableau des modifications qu'implique, à plus ou moins longue échéance, la mise en place du tiers-temps. Le tiers-temps en proposant un nouvel équilibre interdisciplinaire et une grande souplesse d'organisation entraîne des répercussions profondes sur la conception pédagogique de la classe et sur le style et l'esprit de la relation maître-élèves. Il est une incitation au décloisonnement interdisciplinaire : rapprochement entre des disciplines qui avaient traditionnellement tendance à s'ignorer, telles que le français et les mathématiques, regroupement sous la rubrique dite « activités d'éveil » de disciplines apparemment disparates, interférences aussi entre disciplines fondamentales et activités d'éveil, ces dernières pouvant être le moteur de toute l'activité scolaire. Les acquisitions des connaissances sont envisagées davantage en fonction des facultés mentales d'appréhension, de compréhension, d'organisation qu'elles développent que d'après le contenu formel des connaissances mêmes. « Il ne s'agit plus essentiellement d'apprendre, ni même d'apprendre à apprendre, mais d'apprendre à devenir, selon la formule consacrée par le colloque d'Amiens. »

Successivement sont étudiées les modifications apportées dans l'enseignement des diverses disciplines :

- dans l'enseignement du français où une pédagogie plus intuitive et plus simple et en même temps plus systématique doit permettre de compenser le déficit linguistique des élèves socialement défavorisés et donner à l'ensemble des élèves accès aux grandes œuvres littéraires ;
- dans l'enseignement des mathématiques dont la rénovation répond à des impératifs psychologiques et pédagogiques en même temps que mathématiques ;
- dans l'éducation physique qui participe à l'éducation intégrale ;
- dans l'initiation à l'étude des faits naturels qui se propose, en sollicitant la participation active des élèves, d'apporter à la fois une connaissance du milieu naturel et une initiation à la pensée scientifique ;
- dans les activités artistiques qui, par leur caractère créateur, participent à l'éveil de la personnalité.

Dans une école rénovée une véritable liaison doit s'organiser entre l'école élémentaire et l'école maternelle d'une part et l'école élémentaire et le 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire d'autre part afin d'apporter une véritable continuité non seulement dans les modalités de fonctionnement de la classe mais dans l'organisation même de l'école et le déroulement de la scolarité. C'est dans ce but que sont actuellement expérimentées des formules d'organisation scolaire en cycles dont l'unité dépasse l'année scolaire et de classes en groupes différenciés ou groupes de niveau matière où chaque élève travaille selon son propre rythme.

**NIGER** **ELIOU (Marie).** — *Scolarité primaire et accès au second degré au Niger et au Sénégal - 1967.* — In : Tiers Monde, t. XI, n° 44, oct.-déc. 1970, pp. 733-758.

Cet article rend compte du 5<sup>e</sup> tome d'une étude réalisée par l'I.E.D.E.S. sur « les rendements de l'enseignement du premier degré en Afrique francophone ». Après l'analyse des aspects quantitatifs du problème dans les quatre premiers tomes (importance des abandons et des redoublements dans chaque pays, comparaison des rendements, etc.) sont exposés les résultats d'une enquête effectuée au Niger et au Sénégal sur : « la scolarité primaire et l'accès au secondaire ». La première partie situe la population scolaire étudiée et précise l'importance relative des diverses catégories d'enseignement et d'élèves ; les deux autres examinent successivement les facteurs sociaux de l'accès au second degré : origines géographiques, ethniques, socio-professionnelles et culturelles, et les facteurs purement scolaires.

**RWANDA** **DESTRUHAUT (G.).** — *La ruralisation de l'enseignement au Rwanda.* — In : Revue pédagogique du Rwanda, n° 24, oct.-déc. 1970, pp. 9-19.

La situation socio-économique du Rwanda et les motifs de la réforme de l'enseignement primaire ; les objectifs, les méthodes et les moyens à mettre en œuvre pour adapter un programme de ruralisation de l'enseignement aux plans préconisés pour le développement national. Différences entre l'enseignement agricole actuellement dispensé et la ruralisation de l'enseignement conçue pour former les hommes qui s'intégreront dans une action de développement agricole et social. Le problème du recyclage et de la formation des maîtres.

### 3. ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

---

**ITALIE** **MATTIOLI (C.).** — *Verso la nuova secondaria (Vers un nouveau secondaire).* — In : Orientamenti Pedagogici, nov.-déc. 1970, pp. 1705-1717.

Analyse des positions récentes sur le problème du renouvellement du secondaire. Une hypothèse radicale est nécessaire.

**SOTTILI (G.C.).** — *Pro e contro l'obbligo a sedici anni (Pour ou contre l'école obligatoire à 16 ans).* — In : L'Educatore italiano, 15 nov. 1970, pp. 6 à 7.

Réflexions sur les problèmes que pose l'obligation de scolarité à 16 ans. L'unanimité n'est qu'apparente ou peu fondée.

**PAYS-BAS** **VAN WOLFEREN (M.D.).** — *Discours, prononcé à l'ouverture de l'école polyvalente pour l'enseignement scientifique préparatoire et l'enseignement préparatoire général supérieur.* — In : Documentatieblad, janv. 1971, p. 2.

Au lieu de maintenir deux écoles séparées (gymnase et athénée), on veut donner la place centrale à la continuité des matières scolaires et, en offrant aux élèves la

possibilité d'assimiler ces matières à leur rythme individuel, arriver à un groupement souple des élèves des deux types d'écoles.

#### **ROUMANIE**

**LINUL (St.). — Scoala generală de 10 ani bază a învățământului profesional** (L'école générale de 10 ans, base de l'enseignement professionnel). — In : Revista de pedagogie, n° 12, déc. 1970, 19<sup>e</sup> année, pp. 15-21.

Nécessité de l'orientation permanente de l'activité des enseignants d'après le principe de l'unité et de l'interaction entre les différents degrés d'enseignement, le principe du respect strict des exigences de corrélation et de continuité de celles-ci.

#### **UNION SOVIETIQUE**

**MENCINSKAJA (N.A.). — Vceobscee srednee obrazovanie, novye programmy skoly problemy psihologii** (L'enseignement secondaire général, les nouveaux programmes scolaires et les problèmes de la psychologie). — In : Voprosy Psihologii, n° 1, janv.-févr. 1971, pp. 7-13.

Les perspectives du développement du système actuel de l'enseignement secondaire soviétique. Les tâches de la recherche psychologique concernant l'élaboration d'une méthodique adaptée à cette évolution.

#### **4. ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.**

---

#### **BELGIQUE**

**La réforme des structures de l'enseignement supérieur en Belgique.**

La loi qui vient d'être votée reconnaît une égale valeur aux différentes formes de l'enseignement et crée une passerelle entre elles. C'est ainsi qu'un étudiant ayant commencé des études scientifiques à l'université pourra entrer dans une école d'ingénieurs techniciens et y faire valoir son acquis scientifique.

Sont mis sur un plan d'égalité huit types d'établissement : université, enseignement supérieur technique, enseignement supérieur économique, enseignement supérieur agricole, enseignement supérieur paramédical, enseignement supérieur social, enseignement supérieur artistique, enseignement supérieur pédagogique. Ils auront la même structure administrative et dépendront de la même direction de l'enseignement supérieur.

#### **EUROPE**

**Conséquences politiques de l'expansion de l'enseignement supérieur.** — In : L'Observateur de l'O.C.D.E., n° 50, févr. 1971, pp. 13-18.

Les diverses raisons qui ont motivé l'expansion de l'enseignement supérieur depuis 1950 (accroissement du nombre des diplômés du secondaire, tendance à la démocratisation de l'enseignement, augmentation de la participation féminine, accès de l'université aux diplômés d'un éventail plus large d'écoles secondaires...). Schémas de croissance et conclusions qui en découlent (pas de relation apparente entre la population scolaire et la richesse d'un pays, rôle modéré du facteur démographique).



etc.). Les grandes tendances de la répartition des étudiants par branches d'études. La production de l'enseignement supérieur et le rendement des systèmes. Les problèmes qui se posent aux responsables de la politique.



## GRANDE-BRETAGNE

### L'An I de l'université ouverte.

Après plusieurs années de recherches, de planification et de controverse dont nous avons rendu compte dans cette rubrique, l'université ouverte, première université populaire non traditionnelle, a été inaugurée le 1<sup>er</sup> janvier 1971 par 25 000 étudiants, après avoir reçu sa Charte royale en juillet 1970.

Cette université a pour objectif de démocratiser l'enseignement supérieur en permettant à des adultes employés à plein temps ou incapables de se déplacer, à des jeunes n'ayant pas suivi la filière classique du baccalauréat, de préparer des diplômes universitaires en étudiant à temps partiel et extra-muros. Son Vice Chancelier le Dr Walter Perry l'a ainsi définie devant la Société Royale des Lettres : cette université nouvelle a été « fondée pour procurer des possibilités d'enseignement supérieur à temps partiel à ceux qui, pour des raisons diverses se sont vu refuser cette chance par manque de moyens adéquats dans les institutions existantes ». Comme l'a précisé le chancelier Lord Crowther le choix du nom finalement adopté — se substituant au premier titre « d'Université des ondes » (University of the Air) — est significatif ; cette université est en effet ouverte géographiquement : son centre de gestion est localisé à Milton Keynes dans le Buckinghamshire mais elle s'adresse aux élèves de tous les points de l'Angleterre ; elle est ouverte socialement à tous les candidats âgés d'au moins vingt et un ans, ayant un niveau suffisant pour s'y inscrire sans les conditions classiques exigées dans toutes les autres universités ; elle est également ouverte intellectuellement, prête à expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement, de nouvelles conceptions pédagogiques et elle utilise déjà les moyens les plus modernes : radio, télévision, cours par correspondance soigneusement harmonisés.

Le campus de Milton Keynes est le centre de conception de réalisation et de distribution des cours. 120 enseignants et 230 membres techniques et administratifs collaborent dans un climat de tension très vive pour que les étudiants reçoivent toutes les quatre semaines leur enveloppe contenant tout le matériel pour une séquence d'un cours, les exercices et les tests à autocorrection ainsi que les devoirs personnels qu'ils renverront pour une correction détaillée et notée, dans un délai fixé. Le personnel enseignant collabore également avec des spécialistes de la BBC pour la production d'émissions de radio et de télévision qui renforcent les cours par correspondance. Une émission de radio et une émission de télévision sont consacrées chaque semaine à chacun des quatre cours de propédeutique qui constituent le programme de cette première année de l'Université ouverte (sciences sociales, lettres, mathématiques, sciences). Ces émissions sont retransmises une fois aux heures d'écoute maximum.

Pour que les étudiants puissent bénéficier de l'expérience du travail en commun et de la présence, psychologiquement irremplaçable, d'un professeur, 200 « centres de visionnement » locaux sont prévus. Les étudiants s'y réunissent chaque semaine pour écouter et regarder leur émission hebdomadaire, pour discuter entre eux et avec des assistants à mi-temps dont le rôle est de conseiller, d'éclairer certaines parties du cours écrit. Dans le même but, des séminaires d'été sont également prévus dans plusieurs régions du Royaume Uni. La responsabilité du fonctionnement de ces centres est confiée à 14 directeurs de régions : deux à Londres, un à Oxford, Manchester, Cambridge, Birmingham, Edimbourg, Leeds, Bristol, Newcastle, Nottingham, Cardiff, Belfast. Ces directeurs sont chargés de monter dans les « centres de visionnement »

une bibliothèque audio-visuelle avec les archives des cours antérieurs enregistrés en vidéo et de recruter des assistants à mi-temps dans les diverses spécialités pour encadrer les étudiants. Le petit nombre d'étudiants qui ne peuvent se rendre aux centres de visionnement seront visités régulièrement par des assistants itinérants.

Sur le plan administratif l'université ne subissant pas toutes les contraintes dues à la présence effective des étudiants a pu utiliser les méthodes les plus rationnelles en s'aidant d'ordinateurs. Les machines peuvent faire les emplois du temps, noter les tests à choix multiple spécialement conçus, elles peuvent dans tous les cas enregistrer et ordonner les notes et les grades donnés régulièrement à chaque étudiant par les correcteurs. La réception des devoirs et leur redistribution aux correcteurs peut aussi se réaliser automatiquement ainsi que l'emballage des documents à envoyer. Le directeur de la distribution est selon ses propres termes responsable non d'une université mais d'« une usine » dont le fonctionnement est complexe.

C'est dans le domaine de la production des cours que se rencontrent les plus grandes difficultés. Pendant les dix-huit mois précédant l'ouverture de l'université, des professeurs et des spécialistes des moyens d'enseignement ont dû engager une véritable course contre la montre pour produire quatre programmes complets représentant chacun 36 semaines de travail pour l'équivalent de 30 000 étudiants (puisque 5 000 étudiants suivent deux programmes simultanément). Pour chacun des quatre programmes une douzaine de professeurs (aidés d'experts, de techniciens, de programmeurs) ont mis au point les 36 séquences d'étude : matériel didactique, tests, cours radiodiffusés et télévisés accompagnés de brochures explicatives. Ce matériel est testé sur des étudiants-types sélectionnés, et modifié en fonction des réactions de ces élèves. C'est seulement au terme de cette première année de cours que l'on pourra estimer les résultats de ce télé-enseignement qui n'est pas un banal enseignement par correspondance modernisé, mais une véritable révolution dans la pratique pédagogique. Les erreurs seront identifiées et les réussites exploitées au bénéfice des nouveaux étudiants et des anciens qui entreprendront alors la deuxième année du programme de licence.

**Référence :**

- The Open University. — Prospectus, 1971, 112 p., tabl.  
Lewis (Brian). — Course production at the Open University I : some basic problems. — In British Journal of Educational technology, Vol. 2, n° 1, janv. 1971, pp. 4-13.  
Medlicott (Paul). — Out in the open. — In : The times educational supplement, 1<sup>er</sup> janv. 1971, pp. 12-13.  
Olsen (F.J.). — The Open University. — In : Education news, Vol. 12, n° 12, déc. 1970, pp. 3-7.

**MADAGASCAR**

VUILLEMIN (André). — Université de Madagascar. — In : La revue de l'A.U.P.E.L.F. vol. 8, n° 2, automne 1970, pp. 86-99.

Historique et généralités : composition de l'université, effectifs... Les activités des différents établissements : facultés, écoles et instituts. Réformes entreprises et principaux objectifs : adaptation des programmes et des méthodes ; souci de procurer une formation professionnelle immédiatement utilisable ; développement de l'éducation permanente et des tâches de promotion sociale ; effort de décentralisation.

**POLOGNE**

**ILECSKO (Bogdan).** — V konferencja ministrów szkolnictwa wyższego krajów Socjalistycznych (V<sup>e</sup> Conférence des ministres de l'Education supérieure des pays socialistes). — In : *Zycie Szkoty wyzszej*, n° 12, 1970, Varsovie, p. 3.

Compte rendu de la V<sup>e</sup> conférence des ministres de l'Education supérieure des pays socialistes en 1969 et 1970 à Berlin.

Les problèmes discutés pendant cette conférence : l'éducation communiste des jeunes étudiants ; la place des écoles techniques dans le système éducatif ; comparaison entre les équivalences, les diplômes des pays socialistes ; organisation de collaboration entre les pays et introduction de nouveaux moyens didactiques.

**REPUBLIQUE  
FEDERALE  
ALLEMANDE**

✕ **Le projet de loi-cadre de l'enseignement supérieur en République Fédérale Allemande.**

La loi du 12 mai 1969 a donné à l'Etat fédéral le droit d'élaborer un plan-cadre valable pour tous les établissements supérieurs de l'Allemagne. Cette loi était devenue nécessaire en raison de la prolifération des projets (il y en eut 30 en deux ans) qui menaçait l'unité culturelle du pays.

Le plan-cadre adopté par le gouvernement fédéral le 30 décembre 1970 concerne aussi bien la réforme des structures de l'enseignement supérieur, que l'organisation des études et des examens et le statut du personnel enseignant et étudiant.

Il fait suite aux thèses que l'Etat fédéral avait dégagées en février 1970 et qui représentaient une base de discussion (voir revue n° 12, p. 73-75).

*Réforme des structures de l'enseignement supérieur :*

Le gouvernement fédéral propose la création d'universités globales intégrées qui allient recherche, enseignement et études et abolissent le cloisonnement institutionnel existant entre les cycles d'études des différents types d'établissement de l'enseignement supérieur (université, école supérieure de pédagogie, écoles techniques supérieures). L'enseignement supérieur intégré (integrierte Gesamthochschule) réunit des filières d'études ayant des directions et des buts différents et facilite un choix différencié entre les orientations possibles. Ces filières se terminent par un examen et elles peuvent se superposer les unes aux autres selon leur niveau car elles reposent sur une base scientifique. Chacune des filières établit une relation qui lui est propre entre la recherche, l'enseignement et l'étude.

Tout établissement supérieur global ne contient pas forcément toutes les filières. Chacun a son centre de gravité propre.

Cette réforme pourrait être le premier pas vers une université ouverte « Offene Hochschule » qui serait composée d'un ensemble de disciplines, et abolirait le principe de la chaire professorale et des instituts. Dans chaque discipline la gestion des moyens d'études, la détermination des programmes et les devoirs des participants seraient réglés dans le cadre de décisions collégiales. La direction d'une discipline changerait régulièrement de titulaire. Les conditions d'études et d'examen seraient dans chaque cas établies par les spécialistes intéressés.

*Réforme des études et des examens :*

Le système universitaire actuel ne permettait pas l'utilisation des dernières recherches en didactique ni la réduction de la durée des études.

L'enseignement nouveau modèle doit répondre à plusieurs impératifs :

- adaptation continue à l'état des sciences et au développement du monde du travail, donc réforme continue ;
- encouragement au développement de la pensée théorique et systématique et à la résolution de nouveaux problèmes. Il faut préparer l'aptitude et les motivations nécessaires à un apprentissage permanent ;
- formulation assez large des objectifs de façon que les études scientifiques offrent la base d'un large développement professionnel (d'où la nécessité de préparer à des « champs d'activité »).

Plus que par le passé, les études conduiraient à des activités d'application ou de recherche.

Mettre fin à des études étant toujours une décision arbitraire, toute étude peut être reprise à tout moment. Grâce à la ressemblance des programmes entre des filières voisines, des corrections d'orientation peuvent être effectuées.

Dans les différentes filières les étudiants doivent avoir la possibilité de choisir le centre de gravité de leur choix et prendre part à des travaux interdisciplinaires.

Cette réforme voudrait lutter contre la prolongation excessive des études, coûteuses pour l'Etat, et préjudiciables pour les plus jeunes auxquels on doit appliquer un *numerus clausus*.

Pour répondre à tous ces impératifs, l'enseignement supérieur doit mettre au point une didactique, développer et expérimenter de nouvelles filières et de nouvelles méthodes. Le recours à un enseignement sous forme de cours limités dans le temps et des études à distance sont l'objet d'expérimentation. Une combinaison d'études directes et d'études à distance pourrait être envisagée.

#### *Statut du personnel :*

La hiérarchie traditionnelle du personnel enseignant est transformée. On distingue dans le plan-cadre :

- les professeurs et les professeurs-assistants ;
- les collaborateurs scientifiques et artistiques ;
- les assistants voués à des tâches particulières se rapportant à des orientations déterminées.

Les conditions d'accès à un poste d'enseignant de l'enseignement supérieur doivent faire l'objet d'un prochain projet de loi. Il s'agirait de faciliter la promotion des maîtres qualifiés.

Tous les membres de l'université, et par conséquent aussi les étudiants et les auxiliaires, participent à l'autogestion dans des domaines variant avec les fonctions qu'ils occupent. Tous les groupes sont représentés dans les organes collégiaux de l'université. Une uniformisation de l'administration permet de renforcer l'autogestion.

Des délais restreints sont proposés aux Länder pour harmoniser leur législation.

Si l'on compare cette loi-cadre aux 14 thèses, on remarque qu'il n'est plus question ni d'une institution centrale chargée de répartir les places d'étudiants disponibles dans les universités, ni d'une commission fédérale destinée à mettre en œuvre une réforme générale des études. Ces suppressions devraient rallier au projet ceux qui craignent que l'Etat n'empiète sur l'indépendance de l'université. D'autre part, le gouvernement s'engage résolument dans la voie de l'université globale intégrée, se trouvant sur ce point en désaccord avec l'opposition qui souhaiterait une université globale coopérative. Bien que le projet ait encore de nombreux adversaires, il vient d'être adopté par le Bundesrat ou Conseil fédéral chargé de représenter les 11 Länder. Dans ce cas il serait présenté au parlement dans l'été prochain.

Vers les années 1980-1985, l'université nouvelle devrait être en place. Elle serait radicalement différente de celle que Humboldt créa au début du XIX<sup>e</sup> siècle, et pourrait accueillir 25 % des jeunes d'une tranche d'âge au lieu des 13 % actuels. Elle serait caractérisée :

- par la démocratisation intérieure permettant la participation de tous les groupes au processus de décision tout en sauvegardant la liberté de la recherche et de l'enseignement ;
- par une autonomie accrue et une autoresponsabilité des universités contrebalancées par un renforcement de la coopération avec l'Etat et la société ;
- par l'abolition radicale des hiérarchies dans le corps enseignant et le placement différencié dans la recherche et/ou dans l'enseignement, les rétributions dépendant du travail à fournir ;
- par la collégialisation et éventuellement la démocratisation des décisions essentielles, sans nuire à l'efficacité et la productivité ;
- par une réforme profonde des études, dont la durée serait raccourcie et qui serait soutenue par une orientation avertie ;
- par l'encouragement à un nouveau type d'universitaire majeur, indépendant et critique.

Espérons que cette réforme très onéreuse ramènera vers l'université les professeurs et les étudiants qui commençaient à se détourner d'elle.

#### Bibliographie :

Hochschulrahmengesetz Entwurf. — In : Hochschule 3 (Sonderdruck) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.  
Bildung und Erziehung, n° 1, 1971 - n° 2, 1971 - n° 3, 1971.  
Akademischer Dienst, n° 3, 22 janvier 1971.  
Frankfurter Allgemeine Zeitung.

## AUSTRALIE

### La formation des maîtres.

En Australie il existe des écoles normales tenues par le gouvernement et des écoles normales privées, principalement religieuses. En effet toutes les écoles maternelles sont privées et il existe des collèges spéciaux pour former les institutrices d'école maternelle. Dans les autres collèges privés la majorité des élèves-maîtres (82,6 %) se destinent à l'enseignement primaire : en 1969, 1309 futurs instituteurs étaient inscrits dans les collèges privés pour 13 294 dans les collèges du gouvernement, soit un rapport de 10 %.

De même qu'aux Etats-Unis, chacun des six Etats qui composent la Fédération australienne jouit d'une grande autonomie pour la planification de son système d'enseignement et jusqu'à une période récente il supportait la quasi-totalité des frais de financement de l'éducation à l'exception d'une assistance aux universités par le gouvernement fédéral. A partir de 1967 le gouvernement a fourni aux Etats une aide de 24 millions de dollars pour la construction et l'équipement des écoles normales jusqu'en 1970. Le programme a été reconduit avec une provision de 30 millions de dollars pour les trois années suivantes. Chaque Etat réalise librement ses projets, le gouvernement fédéral se contente de superviser les travaux. Un « Projet » de 2 millions et demi de dollars a été entrepris en 1968 pour aider au développement des collèges préparant à l'enseignement pré-élémentaire. Les étudiants des divers établissements pédagogiques qui ne se sont pas engagés à servir dans l'enseignement public peuvent demander des « bourses d'enseignement universitaire et approfondi » pour suivre les cours généraux et professionnels.

Le programme général et professionnel des écoles normales est désormais porté à trois ans (quelques programmes de deux ans subsistent encore). Les étudiants y entrent munis du certificat de fin d'études secondaires (high school certificate) et n'obtiennent le certificat d'aptitude pédagogique qu'après deux années d'exercice probatoire. Les écoles normales proposent plusieurs types de cours :

- Un programme pour l'enseignement primaire qui comprend la pédagogie, l'anglais, les mathématiques, les diverses sciences, les arts, le travail manuel, l'éducation physique, l'élocution, l'hygiène scolaire.
- Un programme spécialisé dans l'enseignement du 1<sup>er</sup> cycle d'école primaire. Les institutrices ainsi formées enseignent dans les « petites classes » et éventuellement dans les classes maternelles.
- Un programme pour l'enseignement secondaire du premier cycle dans la discipline choisie.
- Un programme pour l'enseignement de l'économie domestique qui comprend des cours de pédagogie, anglais, hygiène, éducation physique, instruction civique, économie domestique, diététique, art textile, éducation des enfants.
- Un programme pour l'enseignement de la couture qui comprend des cours de pédagogie, anglais, biologie, éducation physique, dessin, coupe couture et art textile en liaison avec un collège technique. Les élèves-professeurs doivent également étudier en complément l'économie domestique.
- Un programme pour l'enseignement des travaux manuels qui comprend des cours dans un collège technique et des cours à l'école normale en pédagogie de l'artisanat, musique, éducation physique, morale professionnelle, sciences sociales, mathématiques et sciences, hygiène scolaire.
- Un programme pour l'enseignement de l'éducation physique qui comprend des cours d'anglais, de musique et d'histoire, de théorie, d'administration de méthode d'enseignement du sport, un entraînement à la plupart des sports y compris la danse, les jeux. S'y ajoutent des cours de biologie et de physique en première année, d'anatomie et de physiologie en première et seconde année, de chimie, d'hygiène, de physiologie, de kinésithérapie, de gymnastique corrective et de diététique, en troisième année.

Trois catégories de professeurs doivent suivre quatre années d'études au lieu de trois : ce sont les professeurs d'enseignement secondaire cycle terminal et les professeurs de musique et de dessin :

- Le programme d'enseignement secondaire est établi en collaboration avec l'université. Il suppose l'obtention d'une licence dans la discipline choisie. Le futur professeur doit encore suivre une année de formation professionnelle.
- Le programme d'enseignement de la musique comprend des cours de musique, chant, instrumentation au Conservatoire et des cours de pédagogie générale et spéciale (musique), anglais, science, histoire contemporaine, hygiène, art dramatique, critique musicale à l'école normale.
- Le programme d'enseignement du dessin comprend des cours spécialisés à l'école des Beaux Arts et des cours de pédagogie, anglais et éducation physique à l'école normale.

Les élèves professeurs pratiquent des stages pédagogiques dans des écoles agréées par le département de l'Éducation à raison de deux périodes durant trois à quatre semaines par an, sous la direction des professeurs d'école normale. Les élèves effectuent de plus avant leur rentrée en seconde année d'études un stage libre de deux semaines dans une école primaire ou secondaire. Dans les programmes de quatre ans

les stages s'effectuent seulement pendant la dernière année et la période d'exercice probatoire est réduite à un an.

Mais l'école normale ne forme plus la totalité des enseignants : environ 40 % du corps enseignant de l'Etat — en majorité employé dans les établissements secondaires — est formé entièrement, y compris l'apprentissage professionnel, par les universités et reçoit une bourse d'entretien. Une partie des élèves-maîtres qui se destinent à l'enseignement privé reçoit également une bourse du gouvernement fédéral.

Les élèves-maîtres préparent d'abord une licence à la faculté des lettres, des sciences ou d'économie et commerce, puis ils suivent un programme pédagogique d'un an à plein temps (ou de deux à trois ans à temps partiel) conduisant au diplôme d'Education. Ce programme comprend des cours de psycho-pédagogie, de philosophie et histoire de l'éducation, de méthodes pédagogiques (y compris les méthodes spécifiques pour les disciplines du second degré) et des stages pratiques. Dans la plupart des universités les étudiants peuvent également préparer le baccalauréat en pédagogie. Les conditions d'obtention de ce diplôme varient selon les universités : dans certaines les cours professionnels sont combinés avec les cours académiques pendant les trois années de licence, dans les autres le candidat doit obtenir d'abord une licence puis passer le baccalauréat de pédagogie comme diplôme complémentaire.

Une troisième catégorie d'établissement est habilitée à former les professeurs depuis 1970 : le Collège d'Enseignement Avancé (le « C.A.E. »). Actuellement quatre de ces collèges ont une section pédagogique et se consacrent surtout à la formation des maîtres d'école primaire et de classes enfantines, celle des professeurs étant appelée à se développer dans le proche avenir.

L'évolution de la formation des enseignants se manifeste d'abord par la prolongation des études générales : dans les écoles normales le programme de deux ans a presque totalement disparu. D'autre part un pourcentage faible mais croissant d'étudiants se destinant à l'enseignement primaire prépare un diplôme universitaire. De plus le gouvernement fédéral pratique une politique de soutien financier à l'enseignement pour améliorer la qualité du personnel et supprimer les différences entre les Etats.

#### Référence :

*Teacher Education in Australia*, rapport du département de l'Education et des Sciences 1970, Canberra, 24 cm, 107 p.

## AUTRICHE

**WINGERT (O.). — Berufspraktische Ausbildung in « akademischer Form »** (Formation professionnelle dans les académies de formation des instituteurs). — In : *Erziehung und Unterricht*, 121<sup>e</sup> année, cahier 3, mars 1971, pp. 145-155.

Les académies de formation des instituteurs sont un nouveau type d'établissement situé entre les écoles secondaires de formation générale et l'enseignement supérieur. A partir de l'enseignement donné dans les lycées, il doit former des instituteurs ayant la science et le savoir-faire nécessaire à l'accomplissement de leur mission.

## ESPAGNE

**MIGUEL (A. de). — Las necesidades de profesoras y centros en la reforma educativa española** (Les besoins en professeurs et en centres dans la réforme éducative espagnole). — In : *Boletín centro de documentación*, n° 38, janv.-févr. 1971, pp. 3-9.

Tableaux relatant l'évolution du nombre d'élèves pour chaque professeur, du nombre

de professeurs et d'élèves dans l'enseignement supérieur. Calcul des besoins en centres universitaires dans les principales villes durant la période 1967-1975, par ordre des priorités.

#### ETATS-UNIS

**BORG (Walter).** — **The minicourse : a milestone on the road to better teaching** (Le minicours : une étape sur la voie d'un enseignement meilleur). — In : *British journal of educational technology*, vol. 2, n° 1, janv. 1971, pp. 14-23, tabl., bibl.

Le Dr Borg, membre du personnel du laboratoire Far West de recherche et de développement pédagogiques à Berkeley (Californie) décrit dans cet article l'expérimentation couvrant trois années d'un programme de formation des professeurs dérivant de la méthode du « micro-enseignement » mise au point à partir des années 60 à l'université de Stanford.

Tandis que le micro-enseignement est un programme de préparation professionnelle élaboré dans l'université et exigeant la participation complémentaire de professeurs de faculté, le minicours est plutôt un programme de perfectionnement pour professeurs en exercice qui peut être fourni par le district scolaire et nécessite seulement un système d'enregistrement vidéo.

#### FINLANDE

**Lärrhögskolan - betänkande i sammandrag** (L'école des hautes études des professeurs). — In : *Skolnyth*, n° 4-5, 25 févr. 1971, pp. 89-94.

Résumé du mémoire présenté par la commission pour l'organisation de la formation de professeurs de langue suédoise au ministère de l'Education, le 5 février 1971 : une section pour la formation de professeurs de langue suédoise est créée à l'Académie de Abo ; une école pratique comprenant douze années d'études sera aménagée à Uasa ; tous les professeurs de langue suédoise sont formés à l'école des Hautes Etudes qui doit être installée à Uasa ; la planification ultérieure de la formation doit être faite par l'Académie de Abo.

#### ITALIE

**GROSSI (Dante).** — **Aggiornamento : « problema aperto »** (La mise à jour : « un problème qui reste ouvert »). — In : *Scuola Italiana Moderna*, pp. 9-11, 15 nov. 1970.

Le recyclage professionnel demande des exigences de renouvellement et de participation. Il doit être lié aux problèmes plus vivants de l'éducation et de l'école.

#### POLOGNE

**OKON (Wincenty).** — **O autorytecie nauczyciela** (L'autorité du professeur). — In : *Zycie szkoly*, n° 1, 1971, pp. 5-7.

Importance de l'éducation des professeurs. Le problème de l'individualité du professeur. Les changements dans le système éducatif des professeurs ; création des écoles supérieures pour les instituteurs à la place des écoles et des stages. Le code moral de l'instituteur.



**REPUBLIQUE  
FEDERALE  
ALLEMANDE**

**FRISTER (E.). — Zur Funktion des Lehrers in der heutigen Gesellschaft** (A propos de la fonction du maître dans la société actuelle). — In : Die deutsche Schule, 63<sup>e</sup> année, cahier 1, janv. 1971, pp. 2-8.

A la suite des projets de réformes en cours il serait bon de se demander comment on envisage la participation du maître : doit-il vouloir réaliser la réforme ou doit-il simplement moderniser l'école, c'est-à-dire, s'adapter au développement technique et économique. Cette seconde solution conduirait à hâter la déshumanisation des rapports humains.

**SUEDE**

**Arbetsgivaren ointresserad av skolan** (Le Patron ne s'intéresse pas à l'école). — In : Skolvärlden, n° 4, 5 févr. 1971, p. 4.

Le problème du « vieillissement » des professeurs et celui des professeurs responsables de classe ne semble pas intéresser l'Etat-Patron : l'absentéisme des vieux professeurs pour cause de maladie ; le surmenage des professeurs responsables de classe : d'où problèmes disciplinaires. Pour y remédier, il y aurait lieu de : réduire le nombre d'heures d'enseignement que doivent les professeurs. Réserver pour les professeurs responsables de classe, une heure pour s'occuper des problèmes des élèves de la classe.

**Saco-krav : ingen skall behöva få detsämre** (Revendication du SACO, syndicat des universitaires suédois : personne ne doit voir baisser son niveau de vie). — In : Skolvärlden, n° 3, 29 janv. 1971, pp. 12-13.

Le président de LR (l'organisation nationale des professeurs) M. Anveden, répond dans cet article à des questions concernant le mouvement de concertation en cours. Le SACO exige cette année une augmentation générale de 10 % pour tous ses membres (22 % si l'on compte les améliorations du temps de travail). Le SACO doit lutter pour le maintien du pouvoir d'achat de ses membres, exigence nullement contradictoire avec les demandes provenant des groupes à bas salaires pour obtenir un niveau de vie meilleur.

**UNION SOVIETIQUE**

**ALFEROV (Ju. S.), OSOVSKIJ (E.G.). — K voprosu o professiogramme sovetskogo učitelja** (A propos du « professiogramme » de l'enseignant soviétique). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 2, févr. 1971, pp. 83-90.

Les buts et les moyens de l'établissement de « professiogramme ». Sa signification pour la planification de la future école soviétique. Les travaux déjà accomplis dans ce domaine et les projets d'avenir.

## Disciplines

### 1. EDUCATION CIVIQUE ET MORALE.

---

**FINLANDE** Knarkbruk bland skolungdomar. Undersökning i Abo 1970 (L'utilisation de drogues. Enquête à Abo en 1970). — In : Skolnytt, n° 6, 11 mars 1971, pp. 245-246.

13,4 % des 4 259 élèves à partir de 14 ans interrogés ont utilisé la drogue une fois ou plus. 2-3 élèves par classe en général. 15,6 % des garçons ont essayé, 11 % des filles. Déjà en 1967-1970 la drogue est pratiquée. On commence souvent par les médicaments. Caractéristiques du groupe ayant essayé la drogue : ils boivent davantage d'alcool et fument plus que les autres élèves, 60 % d'entre eux ont eu des expériences sexuelles (25 % pour les non-drogueés) ; ils ont commis davantage de crimes et sèchent plus souvent les classes que les autres élèves. Leurs résultats scolaires ne sont pas sensiblement inférieurs à ceux des autres. Ceux qui abusent de la drogue viennent à raison de 25 % de milieux déchirés (parents divorcés), et à 50 % de familles psychologiquement insuffisantes.

**ITALIE** PERUCCI (C.). — *Educazione al proprio sesso* (L'éducation à son propre sexe), — In : *Scuola Italiana Moderna*, 15 nov. 1970, pp. 7-8.

L'éducation « sexuelle » n'est possible que dans le cadre d'une éducation « sexuée » : le sujet doit s'accepter en tant qu'homme ou que femme. L'émancipation de la femme doit respecter sa féminité.

**POLOGNE** RATUS (Bronislaw). — *Podstawy filozofii marksistowskiej w wyższych ucelniach technicznych* (Bases de la philosophie marxiste dans les écoles supérieures techniques). — In : *Zycie Szkoly wyzszej*, n° 12, 1970, Varsovie, p. 20.

Le rôle de la philosophie marxiste dans les écoles supérieures techniques : les horaires en 1968-1969 et 1969-1970 consacrés à cet enseignement. Les expériences de l'auteur à l'Ecole Supérieure pour des Ingénieurs à Lielona Gore. Tableau de comparaison avec les disciplines telles que : ontologie, gnosologie, éthique, etc. qui plaisent davantage aux étudiants.

**REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE** JOHANNSMANN (H.), KNEPPER (H.). — *Plädoyer für eine den affektiven Bereich erfassende politische Bildung* (Plaidoyer pour une culture politique tenant compte du domaine affectif). — In : *Die Deutsche Schule*, 63<sup>e</sup> année, cahier 2, févr. 1971, pp. 105-111.

Jusqu'ici l'enseignement scolaire et l'instruction civique en particulier avaient une forme très intellectualisée. On oubliait simplement le rôle de la psyché dans l'apprentissage et la formation des attitudes. F. Nyssen a montré le rapport entre les attitudes politiques spontanées et le style d'enseignement d'une part et l'efficacité de l'appren-

tissage précoce par identification et imitation d'autre part. Il faudrait donc plonger le jeune enfant dans un milieu de vie émancipateur, lui donner progressivement une éducation sexuelle éclairée, créatrice de liberté intérieure et rendre possible à tous l'initiation au monde du travail (Arbeitslehre).

## UNION SOVIETIQUE

**GUROVA (R.G.). — Ob odnom konkretnom issledovanii** (Sur une recherche concrète). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 1, janv. 1971, pp. 41-51.

L'évolution de la conception du monde et des idéaux de la jeunesse russe depuis 1913 jusqu'à 1969. Etude fondée sur une documentation concrète. Conclusions. Tableaux.

## 2. HISTOIRE - GEOGRAPHIE.

---

## DANEMARK

**LEIF TOLSTRUP. — En ny historieundervisning** (Une nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire). — In : Dansk paedagogisk tidsskrift, n° 2, janv.-févr. 1971, pp. 41-61.

Réponse au Comité de planification d'études de l'école primaire. L'histoire en relation avec la communauté et le but général de l'enseignement. L'auteur plaide pour un changement profond dans l'enseignement de l'histoire. Alors que jusqu'ici l'histoire était enseignée « pour réveiller l'intérêt » des élèves, l'histoire pour l'histoire, cette discipline devrait dorénavant permettre de développer les talents et les attitudes des élèves, une approche critique plutôt qu'un bourrage de crâne.

## FRANCE

**TROUX (Albert). — La place de l'histoire dans les établissements secondaires de l'Europe septentrionale occidentale et méditerranéenne.** — In : L'information historique, n° 1, janv.-févr. 1971, pp. 51-56.

Les buts de l'enseignement de l'histoire dans les établissements secondaires européens. Le contenu et l'étendue des programmes. Les méthodes pédagogiques utilisées. L'objet des examens.

## GRANDE-BRETAGNE

**JENNINGS (J.C.). — The flying classroom** (La classe-avion). — In : Trends in education, n° 21, janv. 1971, pp. 23-26.

Pour étudier l'environnement les professeurs commencent à expérimenter les cours pratiques en avion. Deux types de vols se sont révélés efficaces pour les leçons sur la nature : les vols de 40 minutes à basse altitude et courte distance avec de petits groupes d'élèves permettent les études locales détaillées ; les vols d'une heure couvrant 300 à 400 kilomètres dans un avion plus vaste, permettent des observations plus générales et comparatives sur les différents traits géographiques et humains d'une portion du pays.

Ces promenades aériennes peuvent être reliées à toutes les disciplines non seulement l'histoire et la géographie, l'écologie mais aussi le dessin, la poésie, la météorologie, certaines notions physiques, mathématiques et techniques.

#### UNION SOVIETIQUE

**BONDARENKO (N.D.).** — *Formy aktivizatsii ucachikov'a na urokakh istorii* (Formes d'activité accrue des élèves aux cours d'histoire). — In : *Srednee Spetsial'noe Obrazovanie*, n° 2, févr. 1971, pp. 45-46.

Le but de l'auteur, professeur dans une école technique, est d'éliminer toute passivité en classe. Elle nous fait part de quelques procédés de sa pratique : préparation personnelle préliminaire avant le cours ; recherches en vue d'une analyse critique du sujet ; en classe, utilisation de bandes magnétiques ; mise en place d'un réseau de correspondants étrangers pour une plus grande actualisation des problèmes posés.

**PANCESNIKOVA (L.M.).** — *Nekotorye voprosy metodiki razvivajusego obucenija* (Quelques questions relatives à la méthodique de l'éducation visant l'« évolution intellectuelle » des élèves). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 2, févr. 1971, pp. 10-20.

Les buts de l'enseignement — étudiés sur la structure logique du cours de géographie économique des pays étrangers. Les méthodes classiques et modernes du développement de l'activité intellectuelle. Les indices du degré d'assimilation. Tableau.

### 3. LANGUES MATERNELLE ET ETRANGERES.

---

#### AFRIQUE

**CHEVRIER (Jacques).** — *La lecture en Afrique noire d'expression française ; position du problème.* — In : *L'Afrique littéraire et artistique*, n° 13, oct. 1970, pp. 2-8.

Quelques réflexions relatives à la signification profonde de la lecture en milieu africain. Les centres de diffusion des livres, les ouvrages lus (fait assez paradoxal on note souvent l'absence d'auteurs africains, parfois même inconnus du public) ; les catégories de lecteurs : répartition géographique et socio-professionnelle. Les conditions matérielles et psychologiques de la lecture ; les motivations, l'avenir de la lecture dans les pays africains.

#### DANEMARK

**GEISLER (Karen Lisbeth).** — *Miljøbetingede sprogformer* (Des formes de langage conditionnées par le milieu social). — In : *Dansk Paedagogisk tidsskrift*, n° 1, janv. 1971, pp. 1-11.

Les rapports entre la langue et le milieu social : les tests montrent que les différences entre fils d'ouvriers et fils de la classe moyenne est la plus grande dans les expériences linguistiques. Le sociologue anglais, Bernstein, distingue deux formes de langage : « restricted code » (milieu ouvrier), « elaborated code » (classes moyennes). U. Oevermann, sociologue ouest-allemand, découvre la différence de milieu dans le langage à partir de l'âge de 16 mois. Les conséquences néfastes scolaires pour les enfants du « restricted code » alors que le professeur parle l'« elaborated code ».

expliqueraient le faible pourcentage d'enfants d'ouvriers dans les établissements secondaires et universitaires. Solution : enseignement complémentaire pour les enfants ouvriers dès l'âge de trois ans, les parents profitant aussi des cours.

**HERNING SALLING OLESEN.** — **En splint til gymasiets redningsplanke** (Petite contribution au sauvetage des classes terminales). — In : *Gymnasieskolen*, n° 6, 19 mars 1971, pp. 309-314.

Etant donné l'évolution générale de la société, l'enseignement au Danemark, comme en Suède, se fera dans des « écoles uniques » (classes terminales, pratiques, techniques, classiques dans une même école) où la scolarité est prolongée, la spécialisation repoussée. Dans une telle école unique, l'enseignement du « danois » ne prendra sa pleine signification que lorsqu'il y sera intégré une discipline dite de « communication » embrassant les moyens d'expression du monde moderne (la télé, la presse) quitte à sacrifier l'étude d'un certain nombre d'auteurs « classiques » hérités du passé et dont la célébrité n'a bien souvent d'autre fondement que leur appartenance à la bourgeoisie-élite. Les élèves dans nos écoles d'aujourd'hui ne seront pas éduqués à être des élites mais pour « la préparation à la vie ». Les mass-media touchent presque tous les citoyens. C'est à partir de leur message, le contenu des informations que les élèves doivent apprendre à critiquer la société, à formuler des critères.

**JOHAUSSON (F.)** — **Sprogundervisningens vilkår efter 5 dages ugens indførelse** (Les conditions de l'enseignement des langues depuis l'instauration de la semaine de cinq jours). — In : *Folkeskolen*, n° 4, 29 janv. 1971, pp. 196-198.

La « semaine de cinq jours » ayant impliqué une réduction du nombre d'heures d'enseignement, il faudra s'orienter vers une forme de travail mettant l'accent sur le travail fait à la maison. Les élèves peuvent travailler individuellement ou en collaboration à l'aide de magnétophones. Le professeur peut consacrer l'heure entière au traitement du travail préparé par les élèves à la maison. Les liens entre les langues et les autres matières (histoire, géographie) sont resserrés au plus grand profit de la motivation des élèves.



## FRANCE

**L'enseignement du français à l'école élémentaire - Principes de l'expérience en cours.** — In : *Recherches pédagogiques*, n° 47, janv. 1971, p. 47.

Deux numéros de « *Recherches pédagogiques* » ont déjà été consacrés à l'enseignement du français à l'école élémentaire. Le premier donnait les résultats de l'expérience menée dans 26 centres expérimentaux au cours de l'année scolaire 1967-1968. Le second contenait le compte rendu d'un stage organisé du 12 au 16 novembre 1968 dans le but de « former des formateurs » en partant des conclusions auxquelles avaient abouti les expériences entreprises.

Ce nouveau cahier, rédigé à l'intention des établissements chargés d'expérimentation, invite à une recherche et à une réflexion : a) sur les causes du mouvement de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire : modification de la vocation de l'école élémentaire, exigences de la démocratisation, apport de la linguistique et de la psychologie ; b) sur les principes fondamentaux de cette rénovation : entraînement à la communication orale et écrite et apprentissage systématique de la langue

tout en maintenant un équilibre entre la liberté et la créativité d'une part et à la rigueur d'autre part.

La dernière partie de cette étude propose un certain nombre d'activités pour la classe de français, choisies en fonction des objectifs pédagogiques essentiels. Les recherches en vue de rénover l'enseignement du français contribuent à mettre au point des instructions officielles qui doivent prochainement préciser, à l'intention de l'ensemble des maîtres, les objectifs de l'enseignement de la langue maternelle et l'esprit dans lequel il doit être dispensé.

**Linguistique et société.** — In : Langue française, n° 9, févr. 1971, 128 p.

Les études contenues dans ce numéro, élaboré sous la direction de J.B. Marcellesi, portent toutes sur le discours dans des sociétés divisées en classes. Un numéro précédent (le n° 5) avait examiné, à propos de l'enseignement, le problème des rapports actuels entre la linguistique et l'idéologie.

La première partie est consacrée au comportement linguistique dans l'activité essentiellement sociale qu'est la politique, c'est-à-dire le discours politique. L'article de G. Provost Chauveau « Problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours » sert d'introduction à la série de quatre articles à corpus politique : 1) « Blum et Thorez en mai 1936 : analyses d'énoncés » de L. Courdresses ; 2) « Lecture des discours de De Gaulle par six quotidiens parisiens : 13 mai 1958 », de D. Maldié ; 3) « Histoire et linguistique : premiers jalons », de R. Robin ; 4) « L'acte de « demander » dans les Cahiers de doléances », de D. Slakta qui apporte une méthode d'analyse non plus des invariants eux-mêmes mais du vocabulaire général.

Ces quatre premiers articles sont le résultat des travaux du séminaire 1968-1969 de la linguistique de Nanterre.

La seconde partie comprend des études sur les problèmes sociolinguistiques concernant des groupes d'un autre type. Les auteurs considèrent : — soit la corrélation des variations linguistiques et des variations sociales : « Recherches récentes sur les variations sociales de la langue », de F. Gadet ; « L'Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie et les limites linguistiques », de H. Bourcelot ; « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane », de R. Lafont ; — soit la manière dont le discours organise la société et reflète la conception que les locuteurs ont de sa division en classes : « Idéal social et vocabulaire des statuts. Le Couronnement de Louis », de J. Batany et J. Rony ; « Le vocabulaire de la classification sociale dans la littérature française », de U. Ricken.

L'article de F. Gadet « Recherches récentes sur les variations sociales de la langue » examine la méthodologie des problèmes sociolinguistiques posés par la division de la société en groupes nécessaires.

Le prochain numéro de la revue « Langue Française » étudiera les problèmes de la variation historique.

**Recherches dans l'enseignement du français au second degré.** — In : Recherches Pédagogiques, n° 43, 1970, 116 p.

Après avoir consacré plusieurs numéros à l'enseignement du français dans l'enseignement élémentaire, la collection « Recherches Pédagogiques » publie ce fascicule qui contient des rapports sur des recherches en cours dans l'enseignement secondaire. Les deux premiers s'inscrivent dans l'effort actuellement entrepris par les linguistes

universitaires pour renouveler l'enseignement grammatical dans le premier cycle : le premier en classe de 6<sup>e</sup>, le second en classe de 4<sup>e</sup>. Au cours de ces deux expériences les responsables ont incité les élèves à examiner objectivement le fonctionnement de tout a priori de grammaire traditionnelle. Les élèves ont été amenés à considérer la langue comme un objet concret démontable et à en étudier le mécanisme. Dans ces expériences, les méthodes se rapprochent de celles de l'enseignement des mathématiques modernes : exercices de comparaison, de classification, de schématisation, etc. Par ailleurs est décrite une enquête phonologique au cours de laquelle les participants, en étudiant leur propre système phonologique et celui de leurs élèves ont entrevu qu'un bon nombre des problèmes de l'apprentissage de la langue écrite et parlée se posent désormais au niveau phonologique.

Ce fascicule se termine par une étude des moyens les plus aptes à modifier en classe terminale un enseignement de la littérature française. Cette expérience a consisté principalement à substituer au cours traditionnel de français une étude, par groupes de travail, des œuvres inscrites au programme du baccalauréat et à réunir une classe de scientifiques et une classe de littéraires dans des cours communs où étaient réalisés des débats sur les thèmes étudiés en groupes, et des synthèses.

#### **GRANDE-BRETAGNE**

**Secondary school English : the first two years** (L'anglais pendant les deux premières années du secondaire). — In : Trends in education, n° 21, janv. 1971, pp. 6-12.

Ce rapport des inspecteurs du gouvernement fournit une analyse commentée d'un échantillonnage de 140 leçons d'anglais auxquelles ils ont assisté dans douze écoles. Les inspecteurs ont pu échanger leurs idées avec les professeurs d'anglais de ces écoles de taille et de type variables (lycées : « grammar schools », écoles polyvalentes : « comprehensive schools »). Ils ont ainsi replacé les leçons entendues dans le contexte plus vaste de l'enseignement littéraire en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> et du travail scolaire en général. Les auteurs décrivent ici le contenu des leçons, leur déroulement, l'importance relative de chaque activité (langage, lecture, écriture, imitation, création, analyse...).

#### **NORVEGE**

**AASMUND (Hoel). — Intensiv lesningsamtale (Spraklareren)** (Lecture intensive - conversation (Le professeur de langue). — In : Den Høgre Skolen, n° 4, 1<sup>er</sup> mars 1971, pp. 1-5.

Le professeur est libre d'aborder la lecture d'un texte en anglais de multiples façons de manière à stimuler la conversation des élèves dans la langue étrangère. Il peut demander aux élèves ce qu'ils auraient fait dans une situation semblable à celle du texte, et ce qui a provoqué cette situation et les conséquences. But de ce procédé : détacher les élèves des phrases et des mots du texte, les obligeant à chercher des synonymes, des expressions de la langue courante. C'est ainsi que lecture et conversation peuvent être intimement liées.

#### **4. MATHEMATIQUES ET SCIENCES.**

---

#### **AUSTRALIE**

**HACKETT (Earle). — Can we teach biology to infants ?** (Peut-on enseigner la biologie aux enfants ?). — In : Education news, vol. 12, n° 12, déc. 1970, pp. 19-23.

C'est entre 0 et 5 ans que les attitudes sociales, les schémas de raisonnement se

forment dans la personnalité. Il est donc utile d'enseigner dès cet âge pré-élémentaire les informations nécessaires à la survie de notre espèce, puisque celle-ci est actuellement menacée par la dégradation inconsiderée du patrimoine naturel. La différence et la ressemblance entre le vivant et le non vivant, la naissance et la croissance, la gamme des espèces, les variations individuelles peuvent être expliquées très tôt.

Les attitudes socio-biologiques sont principalement acquises entre 2 et 4 ans durant la phase pré-opérationnelle qui précède la phase d'acquisition des moyens intellectuels. C'est donc la mère qui éduque l'enfant dans ce domaine. Elle pourrait être aidée par des spécialistes qui enseigneraient la biologie une heure par jour à des petits groupes d'enfants dans une sorte de classe tournante.

#### DANEMARK

**ANDERS (Munk).** — *Overvejelser over faget biologi i fremtidens folkeskole* (Observations concernant la biologie à l'école primaire future). — In : Dansk Pædagogisk Tidsskrift, n° 2, janv.-févr. 1971, pp. 62-65.

Une importante fonction de l'école devrait être de contribuer à la survivance de la civilisation humaine. Deux aspects de la biologie sont d'une importance primordiale dans la « biologie de la survivance » : 1) l'« écologie », 2) la « biologie de l'humanisme ». Les éléments traditionnels de l'histoire naturelle dans l'enseignement devraient être considérés comme étant d'importance secondaire comme objectifs de l'enseignement de la biologie. Cependant, beaucoup d'entre eux peuvent servir de moyens adéquats dans l'enseignement, principalement pour l'enseignement de l'écologie.

**Forurenings-evangelliet** (L'évangile de pollution). — In : Folkeskolen, n° 4, 29 janv. 1971, pp. 177-178.

Plutôt que de s'attaquer directement aux grands problèmes de la pollution de la nature par des campagnes vastes et coûteuses dont les écoles n'ont pas toujours les moyens, il vaudrait peut-être mieux se soucier de l'enseignement de la biologie à l'école, de possibilités qu'ont les élèves à tous âges d'assimiler une bonne compréhension de l'enseignement de la protection de la nature. L'action de l'école ne peut pas être conçue indépendamment de la société. Les efforts accomplis à l'école ne sont rien tant qu'au niveau des nations les grandes expériences atomiques se poursuivent.

#### ESPAGNE

**MARTIN (C.), GORDILLO (V.).** — *Técnicas para la enseñanza activa de las ciencias experimentales* (Techniques pour l'enseignement actif des sciences expérimentales). — In : Enseñanza Media, n° 225, déc. 1970, pp. 122-127.

L'attitude de recherche de l'élève comme base de travail scolaire ; une technique très utilisée actuellement dans les sciences sociales : la discussion des cas, des situations complexes. Visites culturelles.

#### ETATS-UNIS

**DUNFEE (Maxime).** — *Investigating children's science learning* (Enquête sur la connaissance des sciences chez l'enfant). — In : The education digest, vol. 36, n° 5, janv. 1971, pp. 34-37.

Un assez grand nombre de recherches ont déjà apporté de précieux renseignements



sur l'intérêt que les enfants peuvent manifester envers les différentes sciences et d'autre part sur les développements des concepts scientifiques chez ces enfants. Les conclusions tirées des enquêtes et des questionnaires sont que : les enfants s'intéressent beaucoup (dès l'âge de 7 ans) à la vie et au monde qui les entoure, il existe des différences de goût selon le sexe, selon les écoles et même les classes, l'influence de l'entourage adulte est déterminante ; il n'y a pas de rapport apparent entre les types d'intérêt et les besoins des enfants. Il n'est pas proportionnel à l'âge de l'enfant. On constate par exemple qu'un enfant du cours préparatoire est capable de comprendre des relations de cause à effet dans les phénomènes naturels.

**LEBLANC (John F.). — Pedagogy in elementary mathematics éducation (La pédagogie de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire). — In : The Education Digest, vol. 36, n° 5, janv. 1971, pp. 24-26.**

Lorsque les professeurs enseignaient les mathématiques traditionnelles, les objectifs de leur cours étaient clairs. Avec les nouvelles théories mathématiques, la ligne directrice des programmes échappe souvent à l'instituteur. La formation non spécialisée du maître ne lui permet pas de résoudre les problèmes d'organisation et de planification de l'enseignement. Pour que les réformes pédagogiques se réalisent il faudrait former pour chaque école des instituteurs spécialisés dans les différentes disciplines qui prendraient les décisions. En ce qui concerne les mathématiques la formation générale du maître devrait comprendre une étude des buts du programme et de l'ordonnement optimum des connaissances. Le contenu des cours théoriques devrait être soigneusement relié au contenu du cours élémentaire que le maître devra enseigner aux enfants. Le spécialiste devra connaître les théories de Piaget, Bruner, etc. et savoir ce que la recherche peut apporter dans le domaine de la connaissance du développement de l'intelligence mathématique chez l'enfant.

**FRANCE Biologie-géologie. — In : Cahiers pédagogiques, n° 97, févr. 1971, 104 p.**

Dans l'introduction, Jean Rostand exprime ses regrets de constater que les sciences naturelles n'ont pas une place suffisante dans l'enseignement. Il met en évidence les qualités formatrices de cette discipline qui offre à l'élève l'occasion de raisonner à partir du concret, possède une incontestable valeur esthétique et constitue une préface à toute réflexion sur les grands problèmes humains : le déterminisme et la liberté, l'inégalité génétique des humains, le danger atomique, la menace de surpopulation, la nécessaire protection de la nature, etc.

François Jacob à son tour insiste sur l'importance de la biologie qui se situe à la charnière des sciences de la nature et de celles de l'homme et s'inquiète de la place réduite accordée dans l'enseignement aux données de la génétique et à la théorie de l'évolution car, affirme-t-il, l'équilibre du monde dans lequel nous vivons et par conséquent l'avenir de l'homme repose en grande partie sur le contenu donné aux mots d'équilibre de population, de programme génétique, de sélection naturelle. Il conclut que : « chaque citoyen qui ignore les lois qui régissent le monde vivant me paraît dangereux. Dangereux pour la protection de la nature, pour les relations entre les hommes, pour le destin de l'humanité. »

L'inspecteur général Campan fait un bilan des transformations qui depuis 10 ans, c'est-à-dire depuis 1961, date du dernier Cahier Pédagogique consacré aux sciences naturelles, ont marqué les transformations des horaires, des programmes et du rôle des maîtres de sciences naturelles. Il insiste plus particulièrement sur : la pédagogie

dans le second cycle et la réforme des épreuves du baccalauréat ; la pédagogie dans le premier cycle et la circulaire du 17 octobre 1963 qui conseille d'organiser l'enseignement autour de thèmes, préconise l'initiation expérimentale et l'usage exclusif des méthodes actives ; le travail en équipe et l'animation pédagogique ; la recherche pédagogique.

Dans un chapitre intitulé « Organisation », des professeurs font partager à leurs collègues leur expérience pédagogique et s'efforcent de clarifier les buts qu'ils poursuivent dans leur classe. Ils expriment leurs souhaits de voir les programmes se réduire à être un guide laissant toute liberté au professeur pour bâtir son enseignement en fonction des élèves, des horaires et des conditions matérielles.

Des « propositions » sont élaborées pour une réorganisation de l'enseignement de sciences naturelles dans les lycées. Les programmes actuels, notamment en introduisant dans la classe de 1<sup>re</sup> des disciplines telles que l'écologie et la géologie ont déjà donné une impulsion nouvelle. Mais un problème important demeure : celui de la spécialisation accrue des enseignants du second cycle et celui de la mise à jour continue des connaissances afin d'arriver à une sorte d'éducation permanente des professeurs qui nécessiterait la diffusion régulière d'une documentation fondamentale.

Sous le titre « Information » sont précisés le rôle éducatif que peut jouer le Musée d'histoire naturelle et l'information biologique apportée par les émissions de la Télévision scolaire, et sont signalés les éléments de documentation dont le professeur peut disposer.

Suivant le mouvement actuel en faveur de l'interdisciplinarité, un article montre les liens qui unissent la biologie, la littérature, l'art, la géographie, la physique, la chimie et les travaux manuels.

Dans une partie plus pratique sont expliqués un certain nombre d'exercices réalisés en classe. Ce Cahier se termine par le récit des activités des clubs de jeunes naturalistes.

## GRANDE-BRETAGNE

**HEAFFORD (Philip).** — *L'enseignement moderne de la chimie en Grande-Bretagne.* — In : *Unichimie*, n° 1, hiver 1971, pp. 39-40.

L'enseignant anglais peut mettre en pratique ses propres idées sans la caution du ministère ou d'un inspecteur. Il est très libre dans l'établissement de son programme. L'association des professeurs de sciences a travaillé entre 1956 et 1962 à un projet d'amélioration des sciences : le projet Nuffield. Les spécialistes de la chimie ont proposé de substituer à la méthode d'accumulation des connaissances une méthode de découverte scientifique et de raisonnement logique. L'apprentissage doit se faire par l'intermédiaire de la recherche, des enquêtes, de l'initiation aux techniques de base, aux méthodes de contrôle. La première étape du programme-type consiste à faire des expériences, à utiliser ses mains, la seconde introduit les principales notions de la chimie moderne (théorie des particules, structure moléculaire, électrochimie, variations d'énergie, vitesses de réaction, équilibres, etc.).

## UNION SOVIETIQUE

**DADIAN (A.A.), NOVIK (I.A.).** — *Metodika vzaimosv'язannogo izucenia matematiki* (Méthode d'étude corrélatrice des mathématiques). — In : *Srednee Spetsial'noe Obrazovanie*, n° 2, févr. 1971, pp. 17-21.

En vue de faire disparaître la différenciation communément admise entre mathéma

ques élémentaires et mathématiques supérieures, il est proposé une refonte du programme pour les écoles techniques, déjà appliqué en 1969-1970 dans une école technique de Minsk. Il permet de comprendre le rapport étroit existant entre algèbre et géométrie analytique, et par là de résoudre des problèmes géométriques par les moyens de l'algèbre et vice-versa.

## Technologie de l'enseignement

**AUSTRALIE** **PARR (Charles).** — **The tape script method : A new approach to creative learning** (Le script enregistré : une nouvelle manière d'aborder la création éducative). — In : *Education news*, vol. 12, n° 12, 1970, pp. 24-26.

Le magnétophone est largement utilisé dans les écoles mais de façon passive : les élèves s'assoient et écoutent le cours ou les textes enregistrés. Dans la méthode décrite ici ce sont les élèves eux-mêmes qui préparent et enregistrent le programme. Chaque élève participe par exemple à la production d'une leçon de science qui est ensuite écoutée par une autre classe, ce qui produit une saine émulation chez les élèves. Ce travail permet d'apprendre les techniques d'enregistrement (en particulier le bruitage) et de rédiger des exposés clairs et vivants.

**CANADA** **COPLEY (A.J.), GROSS (P.F.).** — **The effectiveness of computer assisted instruction** (L'efficacité de l'enseignement assisté d'un ordinateur). — In : *The Alberta journal of educational research*, vol. XVI, n° 4, déc. 1970, pp. 203-210, réf.

Une expérience a été faite sur un groupe de 75 étudiants qui étudiaient le langage Fortran afin de comparer l'efficacité des trois méthodes d'enseignement suivantes : la méthode conventionnelle des cours magistraux, l'enseignement programmé, l'enseignement assisté d'un ordinateur. L'expérience a prouvé que les trois méthodes étaient d'une efficacité sensiblement égale. Les étudiants n'étaient pas gênés psychologiquement par l'enseignement mécanisé. Donc, l'ordinateur peut être efficacement utilisé comme auxiliaire pédagogique dans l'enseignement de certains sujets particuliers tels que la programmation, l'informatique.

**CANADA (Québec)** **PROVOST (Gilles).** — **Le système d'éducation multi-média pour adultes du Québec : un rêve qui devient réalité.** — In : *Prospectives*, vol. 7, n° 1, févr. 1971, pp. 22-27.

A l'automne prochain, le Québec possèdera un système d'enseignement multi-média sans professeur, qui pourra être suivi à domicile par tous les adultes ayant des problèmes d'emploi. Les élèves se réuniront spontanément par quartier. Chacune de ces « classes » sera visitée bimensuellement par un moniteur pédagogique. Les élèves disposeront de brochures envoyées deux fois par mois et suivront des cours grâce à un circuit ouvert de télévision. Ils participeront au remaniement des programmes d'étude. L'enseignement sera aussi concret que possible, orienté vers les qualifications professionnelles et non vers la culture générale ; car le problème le plus urgent actuellement au Québec est celui de la réduction du chômage.

**FRANCE** LINARD (Monique). — **A propos d'une innovation. Quelques réflexions sur pédagogie et technologie.** — In : Bulletin de psychologie, n° 228, XXIV, 3-4, 1970-1971, pp. 146-154.

Vocations du C.E.S. expérimental audiovisuel de Marly-le-Roi. Rapport et hypothèses de l'expérience pédagogique se déroulant dans cet établissement. Difficultés. Rapports entre pédagogie et technologie.

**Questionnement à choix multiple et stations d'interrogation collective.** — Ministère de l'Education Nationale, O.F.R.A.T.E.M.E., déc. 1970, 102 p.

Cette brochure contient les différents rapports du groupe de travail qui s'est réuni pour examiner les résultats obtenus au cours de l'année 1969-1970 par l'utilisation du questionnement à choix multiple. Ces rapports concernent :

- 1) Une expérience menée en russe dans les classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> où le questionnement à choix multiple a servi soit de procédé de contrôle, soit de procédé de renforcement avec utilisation des exercices structuraux, soit de procédé d'apprentissage. Cette expérience qui a eu lieu au lycée Jacques Callot de Vandœuvre à Nancy a été accompagnée d'une expérimentation de questionnement à choix multiple pour l'enseignement de l'allemand en classe terminale sans utilisation de machine et pour l'enseignement du français en classe de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> avec machine.
- 2) Une expérience d'enseignement des mathématiques en classe de 4<sup>e</sup> qui a montré que grâce au questionnement à choix multiple les progrès de la classe étaient plus homogènes, chaque élève se sentant concerné, que le professeur connaissait mieux le niveau de compréhension de la classe et qu'il était amené à réfléchir d'une manière plus approfondie sur le raisonnement de l'élève.
- 3) Des expériences menées tout au cours de l'année au collège d'enseignement secondaire de Marly-le-Roi par des professeurs de français (classe de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>), d'histoire (classe de 6<sup>e</sup>), de mathématiques (classe de 5<sup>e</sup>) et de latin. En fin d'année les différents professeurs ont confronté leurs résultats et ont regroupé les conclusions auxquelles ils avaient abouti : sur les différents objectifs poursuivis, sur les types de questionnement, et sur les conditions matérielles et psychologiques du déroulement des interrogations.
- 4) Une expérience d'enseignement des mathématiques en classe de 6<sup>e</sup> qui a montré que le questionnement à choix multiple, s'il ne résout pas tous les problèmes, est un *auxiliaire pédagogique important particulièrement pour l'apprentissage de réflexes intellectuels et de concepts d'organisation.*
- 5) Des expériences d'enseignement des mathématiques au niveau des classes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> dans les collèges d'enseignement secondaire de Thiais et de Vitry par des enseignants désireux de disposer de moyens moins affectifs et plus scientifiques que la notation traditionnelle dont l'objectivité a été remise en question par les récentes études de docimologie.

**GROENLAND** De barske realiteter i dagens Grønland (La réalité rude du Groenland de nos jours). — In : Folkeskolen, n° 3, 22 janv. 1971, pp. 134-135.

Deux professeurs danois de Svendborg, L. Nielsen et F. Petersen, ont rapporté de leurs vacances en Groenland un « roman magnétique » quatre bobines magnétiques, matériel riche et brut sur les conditions de vie des habitants du Groenland. Initiative originale donnant pour la première fois un aperçu de la vie groenlandaise sans

recours aux autorités administratives (danoises) : préfet, directeurs d'écoles, etc.. Ce matériel est à la disposition des professeurs qui peuvent s'en servir d'une manière critique comme base de discussion.

**NIGER** LUC (Jean-Claude). — *Que sera l'avenir de télé-Niger ?* — In : L'Afrique littéraire et artistique, n° 14, déc. 1970, pp. 23-32.

L'expérience de radio-télévision scolaire au Niger : ses objectifs, ses moyens ; les problèmes rencontrés ; raisons de son succès (l'utilisation du procédé technique qu'est la télévision, et la mise au point d'un enseignement intégré). Les problèmes de la généralisation de cet enseignement à l'ensemble du pays (problème technique et financier).

**NORVEGE** Glansbilde og transistorradio (Image brillante et radio de transistor). — In : Den Høgre Skolen, n° 5, 15 mars 1971, pp. 245-246.

A la Conférence de l'American Federation of Teachers en automne dernier, a été discuté un système d'encouragement des études basé sur les stimulants matériels. Ce sont des firmes et maisons d'édition scolaires qui s'adressent aux autorités scolaires locales et se proposent de prendre en main des classes entières et même des écoles. La firme garantit un certain succès pour les élèves. Si les élèves ne réussissent pas, la firme ne demande pas à être payée mais s'arrange pour qu'il y ait succès à l'aide de stimulants (jouets, poupées, séchoirs électriques, caméras). Du moment où une école est gérée par une firme, le professeur y est subordonné. Le nombre de professeurs est réduit ; des assistants et spécialistes viennent de la firme. Il s'agit de gérer l'école comme une entreprise : efficacité et rationalisation. Beaucoup de professeurs américains protestent contre ce modèle.

**PAYS-BAS** ZON (A.H.M. Van). — *Onderzoek naar aanwezigheid van audiovisuele media op scholen. Doel en strekking van het onderzoek* (Enquête sur les medium audiovisuels dans les écoles. Buts et signification de l'enquête). — In : Documentatieblad, janv. 1971, p. 5.

En 1970-1971, 40 % des écoles secondaires et primaires disposent d'un téléviseur. Nécessité d'acquérir des videorecorders afin de mieux intégrer les programmes télévisés dans l'enseignement. Les deux tiers des écoles secondaires disposent au moins de quatre magnétophones. Le tiers de ces écoles dispose au moins de quatre diaprojecteurs.

**REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE** MASSEMIN (J.P.). — *Projet d'adaptation de la technologie aux programmes des collèges d'enseignement général en R.C.A.* — In : Revue pédagogique de la République Centrafricaine, n° 81, janv. 1971, pp. 135-139.

Les buts de l'enseignement de la technologie et sa nécessité en Afrique ; les grandes lignes d'un programme d'implantation de cette discipline en R.C.A. : a) une période d'expérimentation (1970-1971) dans quelques classes d'un établissement (adaptation

des programmes et de la pédagogie au contexte africain) ; b) une période de formation des maîtres (à partir de 1972) ; c) dès 1974, généralisation de cet enseignement. L'organisation de la leçon de technologie. Etude des trois méthodes les plus couramment employées (leçon fondée sur l'observation d'un objet, sur l'observation et la création, sur la création). Prolongement mathématique sur un exemple.

**REPUBLIQUE  
FEDERALE  
ALLEMANDE**

**L'enseignement audio-visuel en République fédérale allemande.**

Ce n'est que vers le milieu des années 60, lorsque la pénurie de professeurs de mathématique et en anglais se fit sentir, à la suite de la transformation du cycle supérieur de l'école primaire en école principale (ou Hauptschule) et lorsqu'on commença à envisager les conséquences qu'entraîneraient une plus grande démocratisation de l'enseignement supérieur et le recyclage des adultes, que la République fédérale commença à s'intéresser aux études à distance.

Des études furent alors entreprises par le pädagogisches Zentrum de Berlin, puis par un groupe de travail à Tübingen sur l'utilisation de ce type d'enseignement : l'instar des Pays-Bas et des pays anglo-saxons.

Réussissant à dominer la réticence du personnel enseignant, des initiatives dispersées reflètes de l'autonomie des Länder en matière d'enseignement, virent le jour.

Le « Telekolleg » organisé par la télévision bavaroise en 1966, s'inscrit dans le cadre de « la seconde voie de la culture », c'est-à-dire, de l'éducation des adultes et prépare au certificat de fin d'études, niveau B.E. grâce à des cours suivis à la télévision accompagnés de répétitions, d'exercices d'application faits à la maison et de contacts réguliers avec les professeurs.

Le « Quadrige » réunit les quatre stations de radiodiffusion du sud-ouest de l'Allemagne ainsi que l'institut allemand des études à distance de Tübingen, quatre ministères de l'éducation des Länder du voisinage, ainsi que leurs universités populaires. Ces diverses instances se partagent la tâche. Les ministères garantissent la reconnaissance officielle des examens passés. Si des professeurs éminents participent à l'expérience, les universités restent pour l'instant à l'extérieur.

Les cours s'étendent sur deux semestres et les émissions d'une demi-heure sont diffusées à plusieurs reprises dans le courant d'une même semaine. Ils s'adressent actuellement à 25 000 inscrits. Le Quadrige se consacre uniquement à l'enseignement des mathématiques et veut donner une véritable formation mathématique. La technique utilisée est du même type que celle de la Bavière, à cette différence près qu'il ne s'agit que de la radiodiffusion. L'expédition des documents, des devoirs à faire du texte de l'examen final est électroniquement assuré par le bureau central de Francfort. 60 % des élèves semblent être des enseignants du primaire et du secondaire court qui cherchent soit une promotion professionnelle, soit un surcroît de formation. D'autres veulent rattraper un retard en mathématiques pour pouvoir pour suivre des études supérieures, 10 % sont étudiants, 18 % travaillent dans l'industrie et veulent se recycler ou s'élever dans la hiérarchie professionnelle.

L'institut allemand pour les études à distance à Tübingen (Das deutsche Institut für Fernstudien in Tübingen) fondé en 1967 est un organisme de recherche possédant une solide équipe (100 personnes travaillant à temps plein ou partiel) qui se préoccupe avant tout des problèmes de l'enseignement supérieur. Il reçoit des subventions de la Fondation Volkswagenwerk. Actuellement il se préoccupe surtout du recyclage des enseignants dans les disciplines déficitaires (mathématiques, anglais, biologie). Il prête en outre son concours à la deuxième chaîne de télévision allemande (Z.D.F.) pour tenter de désengorger les universités de la République fédérale alle

mande. Il établit avec elles des programmes de mathématiques et de sciences de la nature destinés aux étudiants débutants.

Toutes ces tentatives n'en sont encore qu'au stade expérimental.

L'utilisation des mass media ne sera vraiment efficace que lorsque seront combinées dans un même cours toutes les ressources qu'offrent les divers moyens d'enseignement. A ce moment-là seulement on pourra parler sans abus de terme d'un enseignement audio-visuel et tester ses résultats.

Une commission où sont représentés l'Etat fédéral, les Länder, les universités et les stations de radiodiffusion a été chargée par la conférence permanente des ministres de l'Education des 11 Länder d'arrêter un schéma d'organisation et de fonctionnement d'un système d'études à distance fondées sur la combinaison des moyens d'enseignement (Fernstudium im Medienverbund ou FIM). Cette commission a fait en juin 1970 un ensemble de propositions concernant les objectifs (accès de tous à tous les niveaux de l'enseignement), la nécessité de préserver la liberté de la recherche et de l'enseignement, l'avantage qu'il y aurait à intéresser les universités et les stations de radiodiffusion à la mise en œuvre du projet. Le FIM serait une collectivité de droit public jouissant de la personnalité civile et composée de différentes instances qui se contrôlèrent mutuellement sans pouvoir avoir la prépondérance. Un certain nombre de professeurs d'université détachés apporteraient leur aide aux étudiants en doctorats. L'Etat fédéral accordant la moitié des subventions, il resterait à déterminer l'influence à lui prêter.

Ce projet semble bien partir. Les universités n'ont pas encore fait connaître leur position mais la réforme actuellement en cours d'adoption semble aller dans ce sens. Les deux principales chaînes de télévision A.R.D. et Z.D.F. sont prêtes à accorder leurs concours. C'est à l'Etat fédéral et aux Länder de faire connaître leur avis et de le mettre en pratique.

#### Bibliographie :

Collection « *Lehren und Lernen im Medienverbund* », Quelle und Meyer  
Peter (O.). — *Das Hochschulfernstudium* — Pädagogisches Zentrum, 1968.  
Müller (G.). — *Schul und Studien Fernsehen*, 1966 — Pädagogisches Zentrum, 1967.  
*Bildung und Erziehung*, n° 11, 1970.

**SUEDE** **Tidningen i undervisningen** (Le journal comme moyen d'enseignement). — In : *Skolvärlden*, n° 4, 5 févr. 1971, pp. 27-28.

Selon un projet danois, il faut fonder l'enseignement, dès les premières classes, sur le journal. Partant ainsi de l'actualité, les élèves feraient le travail de recherche complémentaire en bibliothèque approvisionnée selon les besoins des élèves. Le journal assure en outre un lien avec la vie post-scolaire. Une fois quittée l'école les élèves retrouveront le journal et par là même une méthode de travail.

**TCHÉCOSLOVAQUIE** **MILAN** (Mikulas), **BARISOVA** (Margita). — **K problému zasadnej zmeny vycvo vacieho procesu** (Le problème du changement radical du processus d'enseignement). — In : *Jednotna skola*, n° 9, 1970, pp. 833-848.

Les résultats d'une enquête effectuée auprès de soixante dix-huit enseignants et concernant leurs expériences d'enseignement programmé, notamment : les critères du transfert, les résultats de l'enseignement expérimental, les effets à long terme,

l'analyse des motivations, les modalités et la fréquence de contrôle des feuilles de travail, les innovations que l'enseignement programmé apporte dans l'éducation des enfants handicapés ou culturellement désavantagés.

## Orientation professionnelle

**ALGERIE** HEMMADI (M.). — Où en est l'O.S.P. ? — In : L'I.O.S., n° 11, 15 févr. 1971, pp. 12 à 22. Résumé d'un entretien avec M. Serradj, sous-directeur de l'orientation et de la documentation scolaires.

Historique de l'O.S.P. en Algérie. Mission de l'O.S.P. et bilan de la démocratisation de l'enseignement en Algérie.

**UNION SOVIETIQUE** CEBYSEVA (V.V.). — *Psihologeskie problemy proforientacii skol'nikov* (Les problèmes psychologiques de l'orientation professionnelle des élèves). — In : *Voprosy Psihologii*, n° 1, janv.-févr. 1971, pp. 14-19.

Les aspects sociaux, économiques et pédagogiques de ces problèmes. Les travaux effectués dans le domaine de l'élaboration des questions théoriques et méthodiques de l'orientation professionnelle en Union Soviétique.

KREVNEVIC (V.V.). — *Professional'naja orientacija i trudovoe obucenie* (L'orientation professionnelle dans l'enseignement par le travail). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 1, févr. 1971, pp. 65-75.

Les conditions préalables d'une orientation efficace de la jeunesse. Les aspects spécifiques de la question — vu les besoins de l'économie soviétique en main-d'œuvre qualifiée. Les moyens de stimuler l'intérêt des élèves pour les professions techniques.

RUMPF (H.). — *Schuladministration und Lernorganisation* (L'administration scolaire et l'organisation de l'apprentissage). — In : *Die deutsche Schule*, 63<sup>e</sup> année, cahier 3, mars 1971, pp. 134-151.

Cet article portant le sous-titre propositions pour une structuration théorique du rapport confus qui s'est établi entre l'organisation scolaire et l'organisation administrative, montre combien longtemps on a été inconscient du poids de l'administration sur l'organisation scolaire et même combien longtemps on a cru à une harmonie véritable entre ces deux structures. On parlait même naïvement de « liberté de l'enseignement » parce que dans sa classe le maître pouvait employer la méthode qui lui convenait. Mais sa liberté n'allait pas plus loin. En fait ce sont les besoins et les normes de l'organisation administrative qui déterminent les schémas selon lesquels l'école est conçue. Un ensemble d'exemples significatifs en fournit la preuve : bornons-nous à ne citer que le maître, fonctionnaire d'ailleurs, qui involontairement se fait le complice de l'organisation administrative. Le conseil de l'éducation dans



le « Strukturplan » (1970), conscient de cette servitude, affirme que c'est aux normes et aux besoins de l'organisation éducative que doit se plier l'organisation administrative. Cette prise de position est intéressante mais permettra-t-elle la réalisation des véritables buts de l'enseignement qui sont la démocratisation de celui-ci et l'émancipation des citoyens. Car un autre danger guette l'organisation éducative : l'appel sans discernement à la technologie pourrait faire courir à l'école le risque de n'envisager que le rendement et la productivité de l'institution.

## Vie scolaire et universitaire

**CHILI** VALENZUELA (A.M.). — *El horario modular* (L'horaire modulé). — In : *Revista de pedagogia*, n° 155, sept. 1970, pp. 212-218.

L'horaire modulé, c'est la nouvelle organisation de la journée scolaire. Le « cours » traditionnel durait de 45 minutes à 1 heure. Le module aura une durée variable, 20 minutes en général. Il pourra y en avoir de 17 à 21 dans une journée de classe. La division en horaires modulés (H.M.) suppose que les activités scolaires sont divisées en grands groupes de travail, petits groupes de travail, laboratoire, travaux hors programme, travaux individuels, périodes du déjeuner et des récréations. La mise en place des H.M. doit être facilitée par une programmation électronique.

**COREE DU SUD** *Etude sur la conception de l'existence que se font les étudiants coréens.* — In : Institut d'éducation et de culture comparée, Université de Kyu-Shu, 1970 (Etude comparative sur l'éducation coréenne en transition).

Enquête sur l'école dans une ville comme Séoul.

Le but de cette étude est de comprendre certains aspects de la conception de l'existence par les étudiants coréens, ainsi que les problèmes scolaires de Séoul. Les différentes rubriques du questionnaire distribué parmi les étudiants des écoles secondaires de Séoul (ainsi que du Japon) sont les suivantes :

- 1) la conception du mode de vie le plus attirant ;
- 2) la situation dans la vie quotidienne où ils se sentent le plus heureux et où ils éprouvent un sentiment d'accomplissement ;
- 3) le personnage idéal pour lequel ils ont le plus grand respect ;
- 4) quel est le plus cher objet de leur désir dans leur vie ;
- 5) quel est le facteur le plus important et le plus réalisable pour réussir dans la vie.

Les principaux résultats de cette enquête sont les suivants :

D'abord, le mode de vie le plus attirant et le plus favorable pour les étudiants coréens, c'est de vivre en accord avec leurs propres goûts. Ce genre de vie peut être classifié dans le genre de vie « centré sur l'individu », par opposition au genre de vie « ouvert sur les autres ». Sous cette dichotomie, on ne distingue guère de différences significatives entre les étudiants coréens et les étudiants japonais. Il est intéressant de remarquer que le mode de vie « centré sur l'individu » recueille davantage de suffrages dans les écoles supérieures chez les plus jeunes que chez les

plus âgés dans les deux pays. En revanche, les étudiants des deux pays différaient considérablement sur un autre point : le mode de vie fondé sur la recherche de la renommée recueillait l'adhésion massive de la part des étudiants coréens. Les étudiants japonais le considéraient comme l'un des moins attirants.

Quant à la situation dans la vie quotidienne où ils se sentent le plus heureux et où ils éprouvent un sentiment d'accomplissement, la plupart des étudiants coréens semblent pouvoir la trouver dans la vie quotidienne en général. Les étudiants japonais sembleraient plutôt la trouver dans les activités de loisir. Les activités de loisir, le repos, la détente chez soi, obtiennent l'assentiment de 49 % des étudiants japonais et de 29 % des étudiants coréens. Des activités pour le compte de la société attirent 17 % des étudiants coréens et seulement 4 % des étudiants japonais.

Quant au personnage idéal pour lequel ils ont le plus grand respect, il est possible de dégager huit groupes : hommes d'Etat-militaires ; industriels ; intellectuels, travailleurs sociaux ; artistes ; chanteurs populaires ; sportifs ; personnages éminents dans le domaine religieux ; personne avec qui ils sont en contact dans la vie quotidienne : famille, parents, professeurs, amis, etc.

Les personnages les plus respectés parmi les étudiants coréens sont de loin les hommes d'Etat-militaires (54 %), tandis que 6 % seulement des personnes rencontrées dans la vie quotidienne sont considérées comme personnages idéaux, alors qu'elles arrivent immédiatement après les hommes d'Etat-militaires. En revanche, il n'y a pas de différence remarquable chez les étudiants japonais parmi les trois principaux groupes : hommes d'Etat-militaires, 25 % ; personnes avec qui ils sont en contact dans la vie quotidienne, 18 % ; travailleurs sociaux, 12 %. En Corée, les étudiants respectent davantage les compatriotes que les étrangers. Au Japon, c'est le contraire qui se produit. La principale raison de cette attitude pour les Coréens réside dans les efforts produits pour l'indépendance, la paix et la prospérité de la patrie, en particulier dans la résistance à l'invasion japonaise et dans la dévotion à la cause de l'indépendance de la patrie. Au Japon, ce sont les attitudes de citoyen solide, la volonté de contribuer au maintien de la paix dans le monde.

Quant aux désirs essentiels, ceux ayant un rapport très étroit avec les relations humaines (par exemple l'amitié, l'amour ou l'amitié entre les deux sexes, le foyer heureux) sont plus forts chez les Coréens que chez les Japonais. Le désir d'un foyer heureux est particulièrement vif chez les Coréens.

Autre fait significatif en Corée : il existe un écart important entre les jeunes gens et les jeunes filles dans la puissance du désir d'amour pour le sexe opposé.

En ce qui concerne le principal facteur de succès dans la vie, ceux qui considèrent l'effort comme facteur de succès le plus important, sont plus nombreux chez les plus jeunes que chez leurs aînés. Inversement, ceux qui attachent davantage de prix aux aptitudes sont plus nombreux chez les aînés. Ces résultats sont les mêmes dans les deux pays. Très peu d'étudiants croient à l'utilité de la carrière universitaire.

#### DANEMARK

RASMUSSEN (V.). — Une école sans contrainte. — In : Revue danoise, n° 36, 1970, pp. 4-11.

Pour que l'école danoise cesse d'être un instrument de sélection, la commune de Gladsaxe (banlieue de Copenhague, 504 classes de 10 789 élèves depuis le jardin d'enfants jusqu'aux classes de lycée et d'examen supérieur préparatoire), innove depuis 1969 un système « d'école non divisée » pour tous les élèves des grandes classes (après la 7<sup>e</sup> année), où chacun, assisté d'un orienteur, peut choisir sa voie

et ses disciplines — enseignement par niveau — où cependant les élèves faibles restent intégrés à la classe. L'école s'adapte donc aux élèves, et non pas ceux-ci à l'enseignement.

**FRANCE** Architecture scolaire. — In : Cahiers pédagogiques, n° 95-96, déc. 1970, 140 p.

Ce numéro commence par présenter les éléments d'un livre noir de la construction scolaire où sont énumérés les principaux défauts signalés dans les établissements récemment construits : écoles maternelles, écoles primaires, collèges d'enseignement général, collèges d'enseignement secondaire ou lycées. Locaux insuffisants, mal répartis, mal aérés, mal sonorisés, salles trop petites, absence de salles spécialisées notamment de salles de réunion, absence de place de rangement, de préaux, matériel d'équipement insuffisant et mal adapté, absence d'espace vert, aspect rébarbatif des bâtiments, telles sont les principales critiques formulées.

« Notre établissement a été construit il y a environ 5 ans sans que les plans et les cahiers de charges aient été étudiés par les représentants des usagers : administrateurs du lycée, professeurs, parents, élèves... Visiblement aucun souci pédagogique, aucun désir d'en faire une maison agréable, accueillante n'ont inspiré sa conception. » C'est là une des principales critiques, à plusieurs reprises formulées dans ce Cahier : les intéressés (enseignants, enseignés et parents) et les personnes compétentes (psychologues, sociologues, architectes et enseignants) sont trop souvent tenus à l'écart.

Ce numéro des Cahiers pédagogiques tente de combler cette lacune et donne le point de vue des enseignants, des administrateurs, des parents en même temps que celui des architectes.

Pour les enseignants, l'architecture scolaire doit être complètement réinventée afin de s'adapter à une pédagogie elle-même remise en question. L'architecte, avant de dresser les plans d'un établissement scolaire, devrait d'abord s'imprégner de tous les textes historiques et actuels qui ont marqué l'évolution de l'enseignement en France et à l'étranger.

L'espace de la classe ne doit pas être fixe mais au contraire il doit pouvoir s'adapter aux différentes formes de travail en groupes, en équipes ou en commun et aux différentes activités.

L'enfant souvent frustré dans sa vie familiale et urbaine, d'un lieu qui lui soit propre a besoin de trouver à l'école un lieu privilégié où il puisse satisfaire son besoin de communication et d'échange.

Les administrateurs tout en reconnaissant l'effort réalisé par le V<sup>e</sup> Plan qui, par une politique de constructions industrialisées, a pu construire rapidement un nombre important d'établissements du premier et du second cycles du second degré, recherchent comment pourrait s'effectuer le passage « du Plan Béton à l'action culturelle ». La pédagogie étant en continuelle évolution il est souhaitable de prévoir une architecture permettant une grande souplesse dans l'utilisation des locaux scolaires, par exemple des plans en forme de croix ou de T ou de rectangle, qui permettent notamment une meilleure utilisation des salles spécialisées. Le plein emploi des salles spécialisées notamment et des locaux scolaires d'une façon plus générale se posent aux administrateurs qui notent que les établissements scolaires ne sont utilisés que 180 jours par an, pendant lesquels ils sont fermés dès 17 heures.

L'Union nationale des associations familiales, au cours de journées d'études consacrées à l'école moyenne, a discuté de l'implantation, de l'architecture et de l'équipement de l'école moyenne. Elle a pris position sur des sujets controversés tels que la

construction massive ou en pavillons, la construction industrialisée, les exigences fonctionnelles et a suggéré que partant de l'expérience acquise tant en France qu'à l'étranger, une documentation statistique et critique soit rassemblée et largement diffusée. Enfin elle a émis le vœu que les programmes de constructions scolaires fassent l'objet de confrontations entre les diverses catégories d'intéressés.

Le chapitre consacré au point de vue de l'architecture donne le résultat d'une recherche sur les conditions d'habitat favorables au développement harmonieux de l'enfant de 4 à 13 ans, à la maison et à l'école. Les travaux menés, entre autres, par des psychologues, des psycho-sociologues, des ingénieurs, des techniciens, des étudiants en architecture et des architectes furent accompagnés de réunions où chercheurs et pédagogues échangeaient informations et suggestions.

Cette recherche consista en : une enquête semi-directive destinée à dégager les objets de recherche les plus importants, les enfants étant amenés à parler de leur vie dans leur habitat réel et dans le même habitat imaginé par eux ; une investigation par maquette sur l'évolution, selon les âges des enfants, de leur repérage dans l'espace par la couleur des murs ; la construction en toute liberté par les enfants de l'endroit où ils ont habité ensemble ; une étude documentaire de l'habitat scolaire anglais par rapport à des réalisations scolaires allemandes, scandinaves et américaines ; une recherche dans le domaine de l'acoustique comportant une étude de l'influence du bruit extérieur sur les élèves.

Ce numéro se termine par des propositions et des exemples qui pourraient inspirer d'autres réalisations : en France, ce sont le Centre éducatif du Val d'Yères et le projet Villeneuve de Grenoble où le collège d'enseignement secondaire s'inspire de l'expérience de Marly-le-Roi ; à l'étranger, ce sont des exemples observés au cours d'un voyage en Angleterre et lors de la visite d'une exposition de plans et maquettes réalisée à l'Université Laval à Québec.

Une bibliographie termine cette étude.

**GOUSSERY (J.), MAULAT (M.). — Organisation de la classe pratique. — In : Les Cahiers de l'Ecole et la Vie, n° 9, 1971, 48 p.**

Ce fascicule vient combler une lacune en apportant aux maîtres des classes pratiques le témoignage d'une réalité scolaire et en leur indiquant les moyens utilisés.

Un reportage effectué dans des classes pratiques et dirigé par Jacques Goussery, formateur au Centre académique de formation des maîtres du cycle terminal pratique de Massy, montre comment peut s'effectuer, en partant des textes officiels l'organisation d'une classe pratique.

Une importance particulière est donnée à l'élaboration du plan de travail hebdomadaire décidé en présence des maîtres et avec la participation de tous les élèves.

Les classes pratiques recevant les élèves qui ont tous plus ou moins rencontré des échecs scolaires, le travail en groupe est particulièrement développé. Cette formation a le mérite de rendre à l'élève confiance en lui, d'instaurer un style nouveau fondé sur l'égalité, d'aider l'élève à connaître son propre niveau scolaire et à se prendre progressivement en charge. La répartition des élèves dans les groupes de niveaux est affichée sur des plannings muraux et chacun sait ce qu'il a à faire. Au fur et à mesure de leurs acquisitions, les élèves cochent leur progrès sur les plannings muraux. (Rappelons que l'enseignement dans les classes pratiques n'est pas soumis à un programme et que l'horaire n'est fixé qu'à titre indicatif).

La classe comporte un certain nombre de postes de travail, entre lesquels les élèves circulent librement. D'une façon générale, la disposition des salles n'est pas rigide :

selon les activités, des tables sont disposées en cercle, ou en demi cercle autour du tableau, ou regroupées dans un coin de la classe, etc.

Dans les classes pratiques l'unité est formée de deux classes, l'enseignement dispensé dans les deux classes étant assuré par trois maîtres. Ce cahier donne un exemple de répartition des tâches entre les trois maîtres qui se retrouvent trois heures chaque semaine pour coordonner leur travail et mettre en commun leur connaissance des élèves, leurs expériences et leurs réflexions.

En prenant connaissance de cette enquête, les maîtres des classes pratiques trouveront de nombreuses suggestions sur la façon d'appliquer les instructions officielles et ces suggestions leur serviront de point de départ pour trouver à leur tour des solutions nouvelles.

Cette étude comporte un exemple d'emploi du temps, deux schémas dont l'un donne l'analyse d'une expérience et le second l'analyse méthodologique du déroulement du plan de travail et enfin une bibliographie comprenant l'indication des textes officiels.

**Une semaine à l'école de la République** - Un stage pluridisciplinaire à Thionville, juin 1970 - F.A.R.E., 78 p. coll. « Expériences pédagogiques vécues ».

Un des buts de la Fédération des Animateurs des Républiques éducatives (F.A.R.E.) est la *recherche pédagogique* et notamment la *recherche des conditions* et des formes d'un enseignement moderne où l'éducation physique sportive ait sa vraie place. La F.A.R.E. a entrepris de présenter une série intitulée « Collection d'expériences pédagogiques vécues » qui ait pour caractéristique de ne présenter que des expériences effectivement réalisées, à partir desquelles il serait possible de dégager une démarche expérimentale.

Le premier document de cette série présente le compte rendu d'un stage pluridisciplinaire qui s'est déroulé avec des enfants d'une classe de CM 1 et auquel participait une équipe complète composée d'enseignants du premier degré, du second degré, de conseillers pédagogiques départementaux, de conseillers pédagogiques de circonscription et d'élèves-maîtres ce qui a permis d'étudier la question de l'unité et de la cohérence de l'enseignement, le problème du décloisonnement et des liaisons souhaitables entre les différents échelons de la scolarité.

Au cours de ce stage, les enfants ont été amenés à sortir de l'école pour aller à « l'information à la vie ». Pendant les heures de cours la liberté de choisir les activités leur a été laissée et pendant la journée du jeudi ils ont eu la possibilité de découvrir et d'exercer les activités sportives et culturelles de leur choix.

Dans son ensemble, ce stage tentait de répondre à des objectifs éducatifs notamment à celui de « préparer des hommes de demain qui soient non pas des « consommateurs » mais bien des « utilisateurs » maîtres de leur destin. Un volume complémentaire comprend des documents d'accompagnement contenant les hypothèses de travail qui ont guidé les expérimentations en français, en mathématique et éducation physique et sportive. Les participants du stage ont essayé de définir le rôle, la fonction et la spécificité de chaque discipline. Ces documents ne sont que provisoires, ce sont seulement des suggestions, des directions de travail et ils devront être complétés par des études théoriques complémentaires et par de nouvelles expérimentations.

La pluridisciplinarité ne se limite d'ailleurs pas à trois disciplines et des travaux dans d'autres domaines seront entrepris.

**GRANDE-BRETAGNE**

**CARROLL (A.D.). — Team teaching in technical education** (L'enseignement par équipe dans l'éducation technique). — In : *Trends in education*, n° 21, janv. 1971, pp. 35-40.

Le système des équipes d'enseignants qui élaborent leurs cours en collaboration présente l'avantage que ces professeurs s'influencent et « s'éduquent » mutuellement. *Beaucoup de professeurs de technique ont une expérience pratique très réduite pour tenir une classe ; le travail en groupe leur est plus profitable que des tâtonnements préjudiciables aux élèves.*

L'enseignement par équipe s'est généralisé aux Etats-Unis depuis la seconde guerre et les travaux de Mort et Connel. En Grande-Bretagne, il faudra vaincre la résistance des enseignants conservateurs, jaloux de leurs prérogatives dans « leur » classe. Mais cette méthode est celle de l'avenir car elle permet d'intégrer les professeurs débutants et d'homogénéiser la méthode d'enseignement.

Dans un établissement technique un groupe de 3 professeurs peut se partager les tâches dans une discipline ; chacun aura alors la responsabilité de huit cours fondamentaux pour un large auditoire. Pour chaque cours didactique, un professeur responsable élabore un projet et le soumet ensuite à la critique et aux suggestions de ses collègues, puis il met au point la leçon définitive.

**REPUBLIQUE  
FEDERALE  
ALLEMANDE**

**BECKER (H.). — Sind die Studenten für die Bestrebungen der Jungen Generation repräsentativ ?** (Est-ce que les étudiants sont représentatifs pour les aspirations de la jeune génération ?). — In : *Wirtschaft und Wissenschaft*, n° 6, nov.-déc. 1970, pp. 15-17.

Les étudiants ne sont peut-être pas représentatifs de la situation de la jeune génération étant donné leur milieu social et leurs loisirs. Mais ils sont très politisés. Si l'on réussit à organiser des institutions modernes et des communautés internationales sur la base de la participation et de l'auto-participation la collaboration entre les anciennes et les nouvelles générations pourra être prometteuse bien que difficile. Si l'intérêt politique des étudiants est étouffé, la jeune génération risquera de sombrer dans l'apathie ou l'anarchie.

**TCHECOSLOVAQUIE**

**HAAS (Viliam). — Pracovny cas ziaikov zds** (Le temps de travail des élèves des écoles de base de 9 ans). — In : *Jednotna skola*, n° 8, oct. 1970, pp. 715-729.

Résultats d'une enquête concernant le nombre d'heures que les élèves consacrent à la préparation de leurs classes. Problèmes de l'hygiène mentale et physique. Nécessité de protéger l'enfant contre le surmenage. Rôle de l'éducation physique et de la musique dans la recherche d'un équilibre permettant un meilleur épanouissement des élèves.

**OLDRICH (Franc). — K poseti skolni inspekce** (A propos d'une conception de l'inspection scolaire). — In : *Pedagogika*, n° 6, 1970, pp. 863-875.

Fonctions de l'inspection scolaire : a) en partant d'une observation directe et d'une analyse de la situation, informer sur les résultats du travail scolaire ; b) interpréter les directives générales conformément à la situation locale, indiquer les mesures à

prendre pour pallier aux insuffisances ; c) assurer les meilleures conditions de travail et le placement du personnel enseignant ; d) aider des enseignants à résoudre leurs problèmes personnels et sociaux.

## UNION SOVIETIQUE

**BORIZOV (I.N.). — O teoreticeskikh o snovah fakul'tativnykh zanjatiij** (Sur les bases théoriques des études facultatives). — In : Skola i proizvodstvo, n° 2, févr. 1971, pp. 68-70.

Les particularités et l'originalité des cours facultatifs. Le choix des élèves qui peuvent en profiter. Les principes pédagogiques et didactiques de ces cours.

**KISLOVSKAJA (V.R.). — K voprosu ob émocional'nom otnosenii skol'nika k kollektivu** (A propos de la relation émotionnelle de l'élève vis-à-vis de la collectivité). — In : Voprosy Psichologii, n° 1, janv.-févr. 1971, pp. 106-112.

Les facteurs sociaux et psychologiques qui déterminent l'attitude de l'élève à l'égard de sa classe. Le rôle des rapports individuels dans l'établissement des contacts positifs avec la collectivité. Graphiques.

**Règlement d'un centre éducatif consultatif d'établissement d'enseignement secondaire technique.** — In : Bjuletén' ministerstva vysego i srednego special'nogo obrazovanija S.S.S.R., n° 11, nov. 1970, pp. 4-9.

1) Le centre éducatif consultatif d'un établissement d'enseignement secondaire technique (division ou filiale) est une subdivision de la structure de l'établissement secondaire d'enseignement technique ; il est organisé dans le but de venir en aide aux élèves des cours par correspondance, sur les lieux de leur habitation et de leur travail.

2) Le centre éducatif consultatif d'un établissement d'enseignement secondaire technique (division ou filiale) est créé ou dissout par les ministères (par les services) dont dépendent les établissements d'enseignement secondaire technique : pour ceux dépendant de l'administration centrale de l'U.R.S.S., après accord du ministère de l'Enseignement supérieur secondaire et technique de l'U.R.S.S., — pour ceux dépendant de l'administration des Républiques, après accord du ministère de l'Enseignement supérieur secondaire et (populaire) technique, de la République fédérée concernée.

Un centre éducatif consultatif peut être créé à la condition qu'il ne regroupe pas moins de 200 élèves de cours par correspondance dans sa région d'implantation, qu'il dispose d'un matériel éducatif suffisant et d'un personnel enseignant indispensable.

Dans les régions éloignées, un centre éducatif consultatif peut être créé pour 150 élèves de cours par correspondance.

3) Le centre éducatif consultatif d'établissement d'enseignement secondaire technique, comme règle, est organisé de la manière la plus proche possible d'un établissement scolaire secondaire technique, utilise ses locaux administratifs et d'enseignement, ses laboratoires, bibliothèques, cité universitaire et autres équipements extra-scolaires.

4) Le centre éducatif consultatif peut être organisé dans l'entreprise, dans le cadre

de différentes organisations ou établissements sur leur demande, à la condition de disposer des locaux administratifs et scolaires ainsi que des équipements indispensables.

5) Activités du centre éducatif consultatif :

- a) consultation, confrontations élève-enseignant individuelles ou par groupes, cours, leçons, séminaires,
- b) travaux pratiques en laboratoire,
- c) analyse des travaux de contrôle des connaissances, discussions, contrôle écrit des connaissances sur le travail de classe.

Les types de travaux pédagogiques pour chaque matière enseignée dans le centre éducatif consultatif, sont définis par le directeur de l'établissement d'enseignement secondaire technique en dépendance directe de l'existence dans le centre éducatif consultatif de laboratoires et d'enseignants.

Les examens de fin d'année, les interrogations, la direction des projets pour chaque cours. L'acceptation de ces projets pour le centre éducatif consultatif ne peuvent être déterminés que par le ministère (services) dont dépend l'établissement scolaire en rapport avec l'existence de cadres d'enseignants et de laboratoires dans le centre éducatif consultatif.

6) Parmi les tâches de l'administrateur du centre éducatif consultatif citons :

- l'organisation du travail pédagogique, prévue par l'article 7 de ce règlement,
- le choix des enseignants et ratification de ce choix par le directeur de l'établissement scolaire,
- contrôle du travail des professeurs du centre éducatif consultatif,
- consultation avec les enseignants du centre sur les questions d'organisation et de méthodologie,
- fourniture aux élèves des cours par correspondance des graphiques nécessaires, des textes des travaux de contrôle, des éléments méthodologiques et de toute documentation pédagogique,
- la mise au point d'un emploi du temps, qui doit être présenté au directeur de l'établissement scolaire,
- le contrôle du respect par les élèves des plans scolaires ; et aide indispensable qui leur est accordée dans la période des vacances scolaires,
- l'établissement de relations avec la direction et les organisations des entreprises et établissements pour permettre aux élèves des cours du soir, travaillant dans les entreprises et établissements, de suivre une scolarité normale,
- contrôle des effectifs des élèves fréquentant le centre éducatif consultatif,
- part effective prise à l'organisation de l'accueil d'une nouvelle promotion d'élèves,
- travaux d'éclaircissement sur les conditions d'admission dans les établissements secondaires techniques pour les cours du soir (division) et sur leurs méthodes d'enseignement.

L'administrateur du centre éducatif consultatif a une activité administrative et financière en relation avec la confiance que lui donnent les directeurs de l'établissement scolaire secondaire technique dont il dépend.



## Résultats scolaires et docimologie

**AFRIQUE** **FRANTZ (Pierre).** — **Les possibilités de mise au travail des jeunes en Afrique.** Etude de trois aspects du problème, au Cameroun et au Sénégal. — In : *L'enfant en milieu tropical*, n° 68-69, 1970, pp. 2-76.

Cette étude a été entreprise dans le but de savoir si les sacrifices consentis en faveur de l'éducation ont été suivis d'effets, c'est-à-dire, de mise au travail, ou si en certains endroits il est nécessaire de modifier l'orientation pour permettre une meilleure intégration des jeunes à l'effort de développement.

De ce vaste problème, trois aspects seulement ont été examinés ici : 1) les possibilités de mise au travail des jeunes dans le cadre d'un projet de mise en valeur agricole au Cameroun ; 2) enquête sur la mise au travail d'anciens élèves d'un centre d'enseignement technique au Sénégal ; 3) enquête sur la mise au travail des anciens élèves de l'Institution Camerounaise de l'Enfance.

Le premier article pose le problème de l'intégration des jeunes dans le secteur agricole, en essayant de définir les actions qui sont envisagées spécialement en leur faveur dans le projet de mise en valeur agricole de la région de Nkam au Cameroun.

La deuxième enquête met en cause la formation professionnelle actuelle, qui ne permet pas à tous les jeunes d'entrer dans le circuit économique moderne. Un phénomène de plus en plus courant dans de nombreux Etats est la discontinuité existante entre la scolarité primaire et la formation professionnelle. Parmi les remèdes proposés, citons les classes de transition « post-primaires », lesquelles ont l'inconvénient de prolonger la scolarité primaire, souvent considérée comme trop coûteuse, ou mieux les classes pré-professionnelles rattachées non plus à l'enseignement primaire, mais au technique ; elles permettent une initiation technologique et constituent un excellent milieu d'observation qui facilitera l'orientation.

Le troisième article analyse les résultats de la rééducation donnée par l'Institution Camerounaise de l'Enfance de Bétamba. Alors que la délinquance juvénile risque de s'aggraver dans les pays en voie de développement, il s'agit de déterminer quels sont les résultats de la mise au travail des jeunes confiés à un centre de rééducation.

**ETATS-UNIS** **AGASSI (Joseph).** — **Qualifying exams do they qualify ?** (Les examens supérieurs donnent-ils une véritable qualification ?). — In : *The educational forum*, vol. 35, n° 2, pp. 157-166.

L'étudiant gradué qui entre dans le troisième cycle doit passer des certificats d'aptitude qui le qualifient pour entreprendre la rédaction d'une thèse. En vue de ces examens, l'étudiant choisit généralement des cours assez diversifiés puisque cette année est la dernière qui ne soit pas obligatoirement spécialisée. En conséquence chaque étudiant est peu connu des professeurs qui hésiteront de ce fait à l'exclure. Le professeur qui supervisera ensuite la thèse ne pourra se rendre compte de l'aptitude ou de l'inaptitude de l'étudiant qu'après un ou deux ans de contact.

L'auteur en tire la conclusion suivante : les examens n'éliminent pas les étudiants inaptes et ils ne favorisent pas une amélioration qualitative du travail. Mieux vaudrait les abolir et chercher de meilleurs instruments d'évaluation.

**GOEBEL (Barbara).** — **Dilemma of under achievement** (Le problème de l'élève au-dessous de la moyenne). — In : The educational forum, Vol. 35, n° 2, janv. 1971, pp. 203-206.

Le problème du « déchet scolaire » préoccupe les éducateurs de l'après-guerre parce que l'évolution très rapide du monde ne permet plus aux élèves de perdre quelques années dans la course au diplôme. Cependant le concept de l'accomplissement scolaire médiocre n'est pas très clair, non plus que les critères de dépistage des défaillances intellectuelles.

**POLOGNE** **WILGOCKA-OKAU (Barbara).** — **Obowiązki szkolne a dojszalosc dzieci** (Les devoirs scolaires et la maturité des enfants). — In : Zycie Szkoły, n° 12, 1970, Torun, p. 2.

Des expériences et des recherches sur la maturité des élèves menées en 1968 par l'Institut Pédagogique. La maturité, par rapport à quoi ? Le niveau de la maturité des enfants selon le milieu (tableau de comparaison). Influence du milieu sur la maturité scolaire des enfants.

**SUEDE** **Betygssystemet i stöpsleven** (Le système des notes remis en question). — In : Skolvärlden, n° 3, 29 janv. 1971, p. 4.

Selon quel critère doit-on noter les élèves : critère de justice, de stimulation ? Toutes les matières doivent être jugées de la même façon. Remplacer les notes relatives par des notes se référant au but à atteindre.

« **Utomstaende maste utvärdera skotresultaten** » (Des experts extérieurs à l'école doivent faire une appréciation des résultats de l'enseignement). — In : Skolvärlden, n° 1, 15 janv. 1971, p. 10.

Des observateurs extérieurs à l'école demandent, pour les besoins de la vie de la production, que les élèves possèdent : des connaissances de base solides ; qu'ils sachent travailler d'une manière efficace ; qu'ils sachent communiquer avec l'extérieur ; un travail exact et minutieux ; connaissance du travail dans différentes collectivités.

**TCHECOSLOVAQUIE** **PLOCEK (Karel).** — **Vyznam skolského neprospechu pre vznik a vyvos delikvencie mladistvych** (L'importance des mauvais résultats du travail à l'école sur la genèse et le développement de la délinquance juvénile). — In : Jednotna škola, n° 10, 1970, pp. 931-940.

L'auteur attire l'attention sur l'influence psychologique négative d'une mauvaise notation systématique. Les recherches ont montré que 63 % de jeunes délinquants avaient des mauvais résultats scolaires, cause des facteurs extérieurs à leurs capacités intellectuelles, 4 % étaient des débiles mentaux, 25 % avaient un quotient intellectuel inférieur à la moyenne.

Il analyse ensuite l'influence des anomalies innées (par exemple des encéphalopathies), des difficultés du langage et de l'écriture, ainsi que d'autres facteurs (notamment sociaux) du développement harmonieux de l'enfant.

## Handicapés

### CANADA (Québec)

**CREPEAU (Jean-Claude).** — **L'enfant inadapté à l'école. L'handicapé physique à l'école.** — In : Education Québec, vol. 1, n° 8, 30 déc. 1970, pp. 8-12.

Quand le maître s'aperçoit qu'un enfant n'arrive pas à suivre le rythme normal, il l'envoie au centre de dépistage des déficiences intellectuelles qui est adjoind à chaque commission scolaire. Ce « Service de l'enfance inadaptée » est à la fois un centre de diagnostic et un centre de pédagogie, qui emploie des enseignants chargés de préparer des programmes spéciaux, des médecins et des psychologues. On s'efforce de compenser les handicaps intellectuels aussi bien que socio-affectifs.

Les handicapés physiques légers sont accueillis dans des classes primaires spéciales et récupérés ensuite par des écoles secondaires ordinaires. Les handicapés physiques graves sont placés dans des écoles spéciales construites et équipées en fonction des déficiences diverses de ces enfants, par exemple l'école Victor Doré à Montréal qui accueille 310 élèves.

### DANEMARK

**DYSSEGAARD (Birgit).** — **Kulturelt og Socialt handicappet ?** (Handicapé social et culturel). — In : Dansk paedagogisk tidsskrift, n° 2, janv. 1971, pp. 20-24.

A l'occasion d'un article publié dans The New York Times cette année par le psychologue américain Kenneth B. Clark et où il met en garde contre l'expression de « handicapé culturel et social », B. Dyssegaard reprend l'idée des effets malheureux pour la société provoqués par l'expression, qui laisserait entendre que certains groupes dans la population sont désavantagés et privés culturellement. C'est une erreur de classer un individu par rapport à une seule caractéristique et de lui attribuer tous les autres stéréotypes appartenant au groupe en le traitant en conséquence.

### UNION SOVIETIQUE

**GIGELIC (I.M.).** — **Novaya programma po matematike dlia naca'l'nikh klassov massovoï chkol' i obucenie slaboslychach'ikh detei** (Nouveau programme de mathématiques pour les classes élémentaires et apprentissage des enfants malentendants). — In : Defektologia, n° 1, 1971, pp. 40-48.

Le problème ici posé est de trouver une adaptation possible de la réforme des mathématiques introduite dans les classes primaires normales, à l'enseignement donné aux enfants malentendants. Le haut niveau théorique et le caractère verbal de l'enseignement entraînant des difficultés particulières pour ces enfants, il s'agit de trouver un équilibre nouveau entre les procédés verbaux et non verbaux dans l'enseignement des mathématiques.

**PCHENITSYN (L.).** — **Novoe v metodakh obucenia glukh'ikh** (Du nouveau dans les méthodes d'enseignement pour les sourds). — In : Defektologia, n° 1, 1971, pp. 87-88.

L'auteur du livre se propose d'élever le niveau de productivité chez les élèves sourds, le développement d'un travail personnel, et surtout l'activité dans la classe, qui reste limitée.

Les moyens visuels peuvent en outre servir de point de départ à une amélioration (exemple donné en géographie). Cependant, il constate que les chercheurs ne sont pas encore arrivés à la création d'un véritable système en ce domaine.

## Psychopédagogie

**ETATS-UNIS** RINEHART (George). — **Ability grouping out or in ?** (Les groupes d'aptitude : valables ou périmés ?). — In : *The education digest*, vol. 36, n° 6, févr. 1971, pp. 49-51.

Les résultats des recherches sur le système du groupement par aptitude à l'intérieur de chaque classe se révèlent contradictoires ; certains enquêteurs concluent que cette méthode favorise l'épanouissement des enfants au-dessous de la moyenne, d'autres au contraire estiment qu'elle profite aux élèves très doués seulement et que supprimer la notion de compétition sous prétexte de préserver l'enfant est néfaste dans la mesure où il sera brusquement plongé dans le monde adulte où règnent la concurrence et l'agressivité. Cependant les partisans du groupement par aptitude l'emportent actuellement et l'étape à franchir dès maintenant est l'amélioration de cette méthode pour que tous les enfants puissent atteindre le maximum de leurs possibilités intellectuelles et sociales.

**PAYS-BAS** GELDER (H. Van). — **By onderzoek van het onderwys moet laagste niveau prioritell hebben** (Le niveau le plus bas doit avoir la priorité dans la recherche de l'enseignement). — Interview du Dr C.J.M.H. Souren, directeur-secrétaire de la Fondation pour la Recherche de l'Enseignement. — In : *Onderwys en Opvoeding*, févr. 1971, p. 126.

Nous manquons d'experts qui connaissent l'enseignement, de méthodes et de techniques, de collaboration interdisciplinaire, de ressources financières, bien que notre bureau (S.V.O.) soit le seul qui stimule la recherche de l'enseignement non universitaire.

HAMSTRA (K.A.). — **Relaties tussen school, kinderen en ouders** (Les relations entre l'école, les enfants et les parents). — In : *Onderwys en Opvoeding*, févr. 1971, p. 130.

Conflit entre les responsabilités de l'école dans le domaine social et celui du développement individuel des enfants. La responsabilité devant les enfants est indissoluble de celle devant les parents, qui, seuls, peuvent demander des comptes à l'école.

**POLOGNE** SZANIAWSKI (Ignacy). — **Stosunek teorii do praktyki w postępie pedagogicznym** (Les rapports de la théorie et la pratique dans le développement pédagogique). — In : *Zycie szkoły*, n° 1, 1971, pp. 17-19.

Les travaux théoriques les plus intéressants doivent être vérifiés par des spécialistes et par des praticiens. Le rôle du professeur dans l'introduction des méthodes d'enseignement et d'éducation dans la pratique. *Expériences et réformes scolaires.*

**ROUMANIE**

**MALITA (M.). — Renovarea pedagogici si a educatiei i spiritul stiintei moderne** (Le renouvellement de la pédagogie et de l'éducation dans l'esprit de la science moderne). — In : Revista de pedagogie, n° 1, janv. 1971, 20<sup>e</sup> année.

*L'auteur distingue une pédagogie des systèmes appelée macropédagogie et une pédagogie de l'enseignement appelée micropédagogie. Puis il s'arrête aux traits communs de ces deux grands chapitres, à savoir : a) le caractère prospectif ; b) interdisciplinaire ; c) une pédagogie en recherche d'une mesure ; d) se construisant une technologie propre ; e) orientée vers une éducation permanente.*

**VAIDEANU (G.). — Cercetarea indisciplinarea ca instrument de elaborare a sistemelor de invatamant** (La recherche interdisciplinaire, instrument d'élaboration des systèmes d'enseignement). — In : Revista de pedagogie, n° 1, janv. 1971, 20<sup>e</sup> année, pp. 28-34.

Trois problèmes sont abordés : 1) l'extension de l'interdisciplinarité ; 2) les conditions d'une recherche disciplinaire intégrée ; 3) des recherches et des suggestions pour créer des conditions pour le lancement d'un programme de recherches interdisciplinaires.

**TCHÉCOSLOVAQUIE**

**ČAKAROV (N.). — Metodologicke problémy porovnavacej pedagogiky** (Les problèmes méthodologiques de la pédagogie comparée). — In : Jednotna škola, oct. 1970, n° 8, pp. 731-740.

Les quatre principaux modèles de comparaison dans la pédagogie : 1) la méthode métaphysique employée sur la base idéaliste ; 2) la méthode dialectique employée sur la base idéaliste ; 3) la méthode métaphysique employée sur la base matérialiste ; 4) la méthode dialectique employée sur la base matérialiste. Le lien entre l'approche historique et l'analyse sociologique. Le lien entre des analyses structurales et fonctionnelles et l'utilisation des méthodes cybernétiques.

**LINHART (Josef). — O uloze transferu v uceni a vyučovani** (Le rôle du transfert dans l'enseignement et dans l'apprentissage). — In : Pedagogika, n° 6, 1970, pp. 879-897.

La théorie behavioriste de transfert. Les liens entre le transfert et la généralisation sémantique d'après Fropp et Rubinstein. Le transfert du point de vue de la théorie de cognition. Les expériences concernant les rapports entre les différentes tâches. L'apprentissage individuel et le transfert positif. L'application de la théorie de transfert à l'enseignement programmé.

**UNION SOVIÉTIQUE**

**BODALEV (A.A.), VOLKOV (I.P.). — Psikhologia otnočenii v kollektive** (Psychologie des relations au sein d'un groupe). — In : Sovetskaya Pedagogika, n° 10, oct. 1970, pp. 132-133.

Les auteurs se réfèrent à la monographie de Kolominsky — Psychologie des interrelations personnelles dans un groupe d'enfants. (Minsk, éd. Narodnaja Asveta, 1969). L'amélioration des méthodes d'enseignement passe par l'étude du comportement social en groupe ; l'auteur se consacre à l'étude du groupe-classe, micro-système à

l'intérieur du système société. Il utilise en outre la sociométrie pour déterminer la place de l'enfant dans le groupe, sa fonction.

**BUEVA (L.P.). — Problema formirovanija garmoniceskoj licnosti** (Le problème de la formation de la personnalité harmonieuse). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 1, janv. 1971, pp. 22-40.

Les facteurs biologiques, psychologiques et sociaux du problème. Le rôle de l'activité et du milieu social dans l'évolution de la personnalité.

**CHAROV (Iur.). — O suchnosti, spetsifike i klassifikatsii dukhovnykh potrebnoste** (De la nature, de la spécificité et de la classification des besoins de l'esprit). — In *Sovetskaja Pedagogika*, n° 10, oct. 1970, pp. 63-74.

L'auteur donne un aperçu, conforme aux conceptions actuelles de la psychologie soviétique, de la nature et des principes de classification des besoins spirituels de l'homme. Ces besoins sont considérés non seulement comme des états de l'organisme caractérisés comme des manques fonctionnels, mais aussi comme les stimuli internes créés dans le but de combler ces manques, donc de maîtriser l'être et la conscience sociale, et qui engendrent eux-mêmes des besoins qualitativement nouveaux et plus complexes.

**VLASENKOV (A.I.). — Ob organizatsii didakticeskikh issledovanii** (A propos de l'organisation des recherches didactiques). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 12, déc. 1970, pp. 10-19.

L'auteur insiste ici sur le fait que le processus d'enseignement et ses résultats dépendent de facteurs très nombreux : internes à l'enseignement lui-même, et externes (niveau socio-culturel des élèves, etc.) qui eux pourront échapper à l'expérimentateur. Néanmoins, il y a nécessité d'une recherche la plus précise possible dans ce domaine.

Exemple d'expérience : introduction d'un expérimentateur faisant travailler un groupe-témoin parallèlement à la classe expérimentale.

## Bibliothèques et documentation

**DANEMARK** **Biblioteksarbogen 1969-1970** (L'annuaire des bibliothèques 1969-1970). — In : *Folketkolen*, n° 11, 19 mars 1971, p. 676.

L'annuaire des bibliothèques 1969-1970 publié par l'association des bibliothécaires du Danemark fait une présentation des bibliothèques de recherche avec le manque de places qui y règne. La situation des bibliothèques populaires et de recherche et des bibliothèques scolaires y est également décrite. Il ressort des statistiques des bibliothèques populaires et scolaires que le prêt aux enfants actuellement dépasse celui

aux adultes (23 145 744 tomes contre 21 516 055). Le prêt-adulte a augmenté de 42 % par rapport à 1968 ; le prêt-enfant a progressé de 15,4 %.

#### **TCHECOSLOVAQUIE**

**KOFNOVEC (L.), SIMANDL (D.). — Soucasna struktura mdt ve svelle struktury svetove odborne literatury** (La structure actuelle du système international de classement décimal par rapport à la structure de la littérature mondiale spécialisée). — In : Kniznice a vedecke informacie, n° 4, 1970, pp. 145-159.

L'auteur évoque la nécessité de réviser le système de classement bibliographique actuel, pour que l'on puisse y intégrer les ouvrages concernant certaines branches nouvelles des sciences, notamment la cybernétique, l'automatisation, l'informatique, la physique des solides, certaines parties de la biologie, de la chimie, etc.

### **Politique scientifique et planification**

#### **AFRIQUE**

**HERMET (Guy).** — **Les grands problèmes du continent : l'exode des cerveaux.** — In : Jeune Afrique, n° 524, 19 janv. 1971, pp. 53-60.

Les causes de la fuite des compétences vers les pays industrialisés, mal commun à de nombreux pays du Tiers Monde ; le cas de l'Afrique ; la mauvaise orientation des études et la méconnaissance des débouchés locaux ; deux raisons du sous-emploi ou du chômage intellectuel : le manque de techniciens et de cadres moyens. Motifs politiques et appât du gain, autres facteurs de l'émigration. Les conséquences néfastes de cette situation.

#### **CHILI**

**MEZA (Ivan), PASCUAL (Enrique).** — **La planificacion curriculum : mito o realidad en nuestra reforma educacional ?** (La planification du curriculum : mythe ou réalité dans notre réforme éducative ?). — In : Revista de pedagogia, n° 155, sept. 1970, pp. 218-224.

Il importe avant tout de définir le rôle dévolu à chaque discipline ou spécialité, et ce en fonction de la formation des élèves.

#### **DANEMARK**

**Realisme i reformarbejdet** (Réalisme dans le travail de réforme). — In : Folkeskolen, n° 3, 22 janv. 1971, pp. 113-114.

Un article paru le 3 janvier 1971 dans le journal « Politiken » intitulé « Ne mettons pas les élèves faibles dans les classes à part » semble indiquer que la prochaine réforme pédagogique implique une intégration de l'enseignement spécial à l'enseignement général dans l'école. Cependant, il faudrait tirer la leçon de la « révolte » des professeurs de Malmö (Suède), l'automne dernier, auxquels a été imposé un enseignement spécial : ils protestent non contre l'idée d'intégration des élèves faibles et handicapés dans les classes normales, mais contre le fait que les moyens techniques et pédagogiques adéquates leur manquent.

**ESPAGNE** **Aumenta el numero de analfabetos : 778-972 en Espagne en 1970** (Le nombre des analphabètes augmente : 778-972 en Espagne en 1970). — In : Servicio, 15 mars 1971, n° 1162, p. 10.

Causes de l'augmentation des analphabètes en Espagne. Action entreprise par le Plan de promotion des travailleurs, patronné par le ministère de l'Education et des Sciences et l'organisation syndicale. Il existe 39 centres-pilotes d'alphabetisation des adultes en Espagne et 10 autres centres vont être prochainement mis en service.

**BLAT JIMENO (J.). — Renovacion en la ensenanza. Objetivo : preparar al hombre para que pueda formarse** (Rénovation de l'enseignement. Objectif : préparer l'homme pour le rendre apte à se former lui-même). — In : Ensenanza Media, n° 225, déc. 1970, pp. 117-121.

Les carences dans la conception, le fonctionnement et le rendement des systèmes éducatifs. Comment y remédier. Perspectives. Révision. Rénovation.

**DANTES (Sergio). — La ley general de Educacion : sus principios fundamentales (La loi générale d'Education : ses principes fondamentaux).** — In : Servicio, n° 1161, 8 mars 1971, pp. 12-13.

La loi générale réorganise entièrement tout le système pédagogique. Les nouvelles structures répondraient à un critère d'unité et d'inter-relation, de façon que l'éducation se développe comme un processus continu adapté aux étapes de l'évolution psychobiologique de l'élève.

Un schéma très clair du nouveau système éducatif, complète cet article.

**FRANCE** **GUILLEZ (Jacques). — Rapport sur les motifs de la désaffection des Français pour les formations scientifiques et techniques des secteurs primaires et secondaires.** — In : L'enseignement technique, n° 68, oct.-nov.-déc. 1970, pp. 11-24.

Motivations des parents et des enseignants relatives à l'orientation des enfants. Analyse des causes de la désaffection des Français pour l'enseignement scientifique et technique. Difficultés issues des systèmes d'enseignement.

**MAURITANIE** **L'enseignement en Mauritanie.** — In : Europe, France, Outremer, n° 490, nov. 1970 pp. 22-27 et 70.

Cette enquête comprend deux articles : 1) « Le bilinguisme est la réforme la plus importante introduite dans l'enseignement » par Mohamed Abdellahi Ould Kharchi 2) « L'enseignement technique et la formation des cadres » par Abdoulaye Baro.

Les principes directeurs de la récente réforme de l'enseignement en Mauritanie : l'adoption du bilinguisme franco-arabe, la réforme des structures pédagogiques et administratives (extension de la scolarité primaire de 5 à 7 ans en deux cycles, création d'une direction de l'enseignement primaire, d'un centre pédagogique et d'une école normale..., expansion de l'enseignement secondaire). Effets quantitatifs et



qualitatifs de cette réforme. Le développement de l'enseignement technique : la formation des cadres à l'étranger, les établissements de formation professionnelle ; efforts accomplis depuis l'indépendance pour une « mauritanisation » progressive des structures et des postes existants et à créer.

**SUEDE** **Ansvar för kunskapsmvan** (La responsabilité du niveau des connaissances). — In : *Skolvärlden*, n° 1, 15 janv. 1971, pp. 4-5.

L'enseignement scolaire correspond-il aux besoins posés par la société ? Question débattue à l'occasion des réunions plénières de la « neuvième semaine scolaire » réunissant professeurs, maîtres de conférence et représentants des autres métiers. Personne ne met en question le système scolaire actuel — neuf ans d'études obligatoires — tous sont d'accord pour exiger un approfondissement des connaissances de base sans quoi nous ne pouvons pas répondre à la concurrence internationale.

**UNION SOVIETIQUE  
ET  
REPUBLIQUE  
DEMOCRATIQUE  
ALLEMANDE**

**MITTER (W.). — Förderung und Differenzierung in Schulsystemen sozialistischer Staaten am Beispiel der Sowjetunion und der D.D.R.** (Promotion et différenciation dans les systèmes scolaires des Etats socialistes, étudiées sur l'exemple de l'U.R.S.S. et de la R.D.A.). — In : *Die deutsche Schule*, 63<sup>e</sup> année, cahier 3, mars 1971, pp. 165-185.

L'intérêt majeur de cet article est de replacer le développement de l'école en U.R.S.S. et en R.D.A. dans le contexte philosophique où il baigne et de commencer par une définition des conceptions qui se cachent sous les dénominations et qu'un non-spécialiste ne pourrait deviner. C'est dire combien, à cause des sens a priori cachés de la terminologie, les problèmes en U.R.S.S. et en R.D.A. sont difficiles à présenter à un lecteur occidental. Si l'école unique, quelles que soient généralement les capacités de l'élève, reste le modèle de base de l'école socialiste, un certain nombre d'écoles spéciales existent pour les surdoués et les professeurs d'université commencent à s'intéresser à l'école différenciée (extérieurement et intérieurement). De nombreuses recherches vont à la rencontre des travaux américains. Malgré un système scolaire aussi centralisé que le système français des écoles expérimentales existent. Comme en Occident les pays de l'Est se heurtent au problème de l'évaluation des résultats obtenus. Ils ont aussi des difficultés spécifiques résultant des conceptions du matérialisme historique, d'une part, et de la psychologie génétique qui nie l'influence de l'hérédité.

**TCHECOSLOVAQUIE**

**VACLAVIK (Vladimír). — Příprava nových vědeckých pracovníků** (La formation de nouveaux cadres scientifiques). — In : *Jednotná škola*, n° 10, 1970, pp. 885-897.

L'auteur analyse les avantages et les inconvénients des différentes formes de la formation scientifique : 1) La préparation individuelle sous forme d'aspiranture — la plus courante — laisse le candidat trop livré à lui-même. 2) Le travail en équipe, dont font partie des spécialistes praticiens, permet de confronter les résultats de la recherche scientifique avec les besoins de la pratique sociale. 3) La préparation de la dissertation permet une meilleure concentration du candidat. En outre, l'auteur évoque le problème de la publication des thèses des candidats.

UNION SOVIETIQUE

KLJAZNIK (V.A.), PESTRJAKOV (V.B.). — *Special'noct' i ucebnyj plan* (La spécialité et le plan scolaire). — In : *Vestnik Vyssej Skoly*, n° 1, janv. 1971, pp. 55-59.

Appréciation de l'activité et de l'efficacité des Facultés du perfectionnement de la qualification. Leur importance pour la formation des cadres scientifiques.

CDU 37.013.2  
REP

REPUSSEAU (Jean). — *Education et violence*. — In : Revue Française de Pédagogie, n° 16, juillet-août-septembre 1971, p. 5.

Toute action éducative se présente comme une violence. L'un des paradoxes de l'éducation est que cette violence débouche sur la promotion d'une liberté. L'auteur analyse les violences cachées de l'éducation, puis la fonction et la signification de la violence. Le maître doit l'appréhender et la dépasser pour que l'élève accède progressivement à l'existence.

CDU 372.88  
MAR

MAREUIL (André). — *L'enseignement littéraire et les conditionnements sociaux*. — In : Revue Française de Pédagogie, n° 16, juillet-août-septembre 1971, p. 12.

Il existe un décalage entre les programmes traditionnels et les goûts de la jeunesse d'aujourd'hui, qui, en raison de l'évolution de notre civilisation, est soumise à d'autres conditionnements. L'auteur analyse les différentes conceptions de la culture littéraire depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : expression, tantôt d'une situation sociale, tantôt d'une réaction politique, et présente les explications de Durkheim, des physiologistes contemporains, des sociologues de l'éducation et des psychologues.

Une véritable démocratisation de l'enseignement littéraire en face d'une société technique de consommation appelle, selon Edgar Morin, une gigantesque réforme des structures mentales, une révolution néo-copernicienne-einsteinienne du système de pensée... des maîtres.



CDU 37.014.5  
GIR

GIROD (Roger). — *Contingence des carrières individuelles et planification de l'enseignement.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 16, juillet-août-septembre 1971, p. 21.

Les projets de carrière et l'orientation initiale d'un individu influent sur son évolution professionnelle et ont des implications dans la planification de l'enseignement. Quel que soit le degré de précision de cette planification de la répartition professionnelle des individus en début de carrière, la formation à leur donner doit comporter une forte culture générale, de nature à faciliter leurs adaptations ultérieures. L'éducation permanente doit intervenir aux moments opportuns pour aider aux recyclages de tout genre qu'impliquent ces changements de situation.

Toute politique sérieuse de démocratisation de l'enseignement devrait donner aux jeunes de vingt ans qui ont négligé leur scolarité de nouvelles chances d'étudier.

CDU 374.3 (569.4)  
VER

VERRET (Eliane). — *Les enfants des kibboutz.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 16, juillet-août-septembre 1971, p. 27.

L'éducation kibboutz a atteint son but : créer une personnalité juive radicalement nouvelle, en une seule génération. Mais ce succès n'est démonstratif que pour ce genre de petite société où existe un haut degré de consensus sur un idéal universel. Ce succès n'est donc pas universalisable.

Différences essentielles entre la formation de la personnalité dans un kibboutz et dans un pays occidental : au kibboutz, l'image maternelle est très mobile, le conflit œdipien se trouve modifié, le surmoi et le moi sont collectifs.



UDC 37.013.2  
REP

REPUSSEAU (Jean). — *Education and violence*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 16, July-Aug.-Sept. 1971, p. 5.

Every educative action appears as a violence. One of the paradoxes of education is that this violence implies finally the promotion of a liberty. The author gives an analysis of the hidden violences in education, then of the function and significance of violence. The teacher must catch it and go further on, so that the pupils are able progressively to get to self existence.

UDC 372.88  
MAR

MAREUIL (André). — *Teaching literature and social influences*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 16, July-Aug.-Sept. 1971, p. 12.

There is a distance between the traditional curriculum and the tastes of the young people of to-day who, owing to the evolution of our civilization, are subject to other influences. The author gives an analysis of the various conceptions of the literary culture from the end of the XIXth century : expression, either of a social situation or of a political reaction, then introduces the explanations of Durkheim, contemporary physiologists, sociologists and psychologists. A real democratization in teaching literature, facing a technical consuming society, implies, according to Edgar Morin, a huge reform of mental structures, a new revolution after Copernic and Einstein of the way of thinking of... teachers.





UDC 37.014.5  
GIR

GIROD (Roger). — *Contingencies in the careers of individuals and educational planning.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 16, July-Aug.-Sept. 1971, p. 21.

The projects of career and the first vocational guidance of an individual influence his professional evolution and have consequences on educational planning. Whatever accurate is this planning of their professional distribution of individuals at the beginning of their careers, their training must include a large general culture, so as to help their further adaptation. Adult education must interfere at the right moment so as to help the various inservice trainings which are the consequences of these changes of situations. Every serious politics of democratization in education ought to give new opportunities of studies to the young people of twenty who neglected their education at school.

UDC 374.4 (569.4)  
VER

VERRET (Eliane). — *Children of the kibboutz.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 16, July-Aug.-Sept. 1971, p. 27.

Education in the kibboutz has reached its aims : getting a perfectly new Jewish personality, within one generation. But this success is only convincing for such a kind of small society where there is a high degree of consensus on a universal ideal. Thus this success cannot get a universal range.

Main differences between the training of the personality in a kibboutz and in a Western country : in the kibboutz, the mother figure is much variable, then the œdipian conflict gets much changed, the upper-self concept and the self concept are collective.



37.013.2  
REP

REPUSSEAU (Jean). — *Educación y violencia*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 16, julio-agosto-sept. 1971, p. 5.

Toda acción educativa se presenta como una violencia. Una de las paradojas de la educación es que esta violencia desemboca sobre la promoción de una libertad. El autor analiza las violencias ocultadas de la educación, después, la función y la significación de la violencia. El maestro tiene que cogerla y sobrepasarla para que el alumno llegue progresivamente a la existencia.

372.88  
MAR

MAREUIL (André). — *La enseñanza literaria y los condicionamientos sociales*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 16, julio-agosto-sept. 1971, p. 12.

Existe una desalineación entre los programas tradicionales y los gustos de la juventud de hoy que, por causa de la evolución de nuestra civilización, es sometida a otros condicionamientos. El autor analiza las diferentes concepciones de la cultura literaria desde el fin del siglo XIX : expresión, ya de una situación social, ya de una reacción política, y presenta las explicaciones de Durkheim, de los fisiólogos contemporáneos, de los sociólogos de la educación y de los psicólogos. Una verdadera democratización de la enseñanza literaria frente a una sociedad técnica de consumo requiere, según Edgar Morin, una gigantesca reforma de las estructuras mentales, una revolución neo-copernicana-einsteiniana del sistema de pensamiento de los maestros.



37.014.5  
GIR

GIROD (Roger). — *Contingencia de las carreras individuales y planificación de la enseñanza.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 16, julio-agosto-sept. 1971, p. 21.

Los proyectos de carrera y la orientación inicial de un individuo influyen sobre su evolución profesional y tienen implicaciones en la planificación de la enseñanza. Cualquiera que sea el grado de precisión de esta planificación del reparto profesional de los individuos al principio de su carrera, la formación que hay que darles tiene que comportar una fuerte cultura general idónea para facilitar sus adaptaciones ulteriores. La educación permanente tiene que intervenir en los momentos oportunos para ayudar a los reciclos de toda clase que implican estos cambios de situación. Toda política seria de democratización de la enseñanza tendría que dar a los jóvenes de veinte años que han descuidado de su escolaridad, nuevas oportunidades para estudiar.

374.3 (569.4)  
VER

VERRET (Eliane). — *Los niños de los « kibbutz ».* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 16, julio-agosto-sept. 1971, p. 27.

La educación « kibbutz » ha logrado su propósito : crear una personalidad judía radicalmente nueva, en una sola generación. Pero tal éxito no es demostrativo mas que para esta clase de pequeña sociedad donde existe un alto grado de consenso sobre un ideal universal. Este éxito no se puede pues, universalizar. Diferencias esenciales entre la formación de la personalidad en un « kibbutz » y en un país occidental : en el « kibbutz » la imagen maternal es muy variable, el conflicto edipiano resulta modificado, el sobreyo y el yo son colectivos.



37.013.2

РЕП

РЕПЮССО (ЖАН). — Образование и насилие. — Из: Ревию Франсез де педагожи, № 16, июль - август - сентябрь 1971 г., стран 5.

Каждое воспитательное действие представляется как насилие. Одним из парадоксов воспитания является тот факт, что насилие касается развития свободы. Автор анализирует скрытое насилие воспитания, затем функцию, чтобы ученик мог прогрессивно подступать к жизни.

372.88

МЕР

МЕРЕУЛ (Андре). — Литературное обозрение и социальная обусловленность. — Из: Ревию франсез де педагожи, № 16, июль - август - сентябрь 1971 г. стр. 12.

Существует некоторое расхождение между традиционными программами и вкусами современной молодежи, которая благодаря эволюции нашей цивилизации подчинена другим обусловленностям. Автор анализирует различные понимания литературной культуры конца XIX века: выражение то социального положения, то политической реакции и дает примеры Дюркхейма, современных физиологов, социологов образования и психологов. Настоящая демократизация литературного образования в техническом потребительском обществе требует по мнению Эдгара Морино гигантскую реформу структуры, революцию нео-копернической-эйнштейнской системы от преподавателей.





37.014.5

ЖИР

ЖИРОД (Роже). — Содержание индивидуальных карьер и планирование образования. — Из: Ревю франсез де педагожи, № 16, июль - август - сентябрь 1971 г., стр. 21.

Проекты начальной ориентации личности влияют на её профессиональную эволюцию и имеют прикосновенность в планировании образования. Какова бы ни была степень точности этого планирования на профессиональное распределение личности в начале карьеры, подготовка должна иметь серьезную общую культуру с целью облегчить последующую адаптацию. Постоянное образование должно быть применено своевременно, чтобы помочь добавочному формированию всех родов, которых требует перемена ситуации. Каждая серьезная политика демократизации образования должна бы давать 20-ти летним, которые небрежно относились к изучению, новые шансы образования.

374.3 (569.4)

ВЕР

ВЕРГЕТ (Елиан). — Дети киббуца. — Из: Ревю франсез де педагожи, № 16, июль - август - сентябрь 1971 г., стр. 27.

Воспитание в киббуце достигло своей цели: создать еврейскую личность совсем нового типа в одном поколении. Он этот успех нагляден только в таком маленьком обществе, в котором существует высокая степень согласованности универсального идеала. Этот успех нельзя сделать универсальным. Основная разница между формированием личности в киббуце и западной стране: в киббуце образ матери очень подвижной, эдипевский конфликт изменен; родительский авторитет и собственное сознание коллективные.



**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., 15, rue d'Amboise
- 21 - **DIJON** - C.R.D.P., Campus Universitaire de Montmuzard, Bld Gabriel
- 38 - **GRENOBLE** - C.R.D.P., 11, rue du Général-Champon
- 02 - **LAON** - C.D.D.P., rue Ferdinand Thuillard - Impasse de l'Église
- 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 - **NÉVERS** - C.D.D.P., Ecole du Château
- 06 - **NICE** - C.R.D.P., 117, rue de France
- 30 - **NIMES** - C.D.D.P., 10, Grand'Rue
- 45 - **ORLÉANS** - C.R.D.P., 55, rue Notre Dame de Recouvrance
- 75 - **PARIS** - S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four (6°)
- 66 - **PERPIGNAN** - C.D.D.P., 24, rue Emile Zola
- 86 - **POITIERS** - C.R.D.P., 6, rue Sainte-Catherine
- 51 - **REIMS** - C.R.D.P., 36, rue Boulard
- 35 - **RENNES** - C.R.D.P., 92, rue d'Antrain
- 76 - **ROUEN** - Saint-Clément - C.R.D.P., 92, rue Saint-Julien Cédex 2029  
**SAINT-DENIS** (La Réunion) - C.D.D.P., rue de la Victoire - B.P. n° 710
- 42 - **SAINT-ÉTIENNE** - C.D.D.P., 16, rue Marcellin-Allard
- 67 - **STRASBOURG** - C.R.D.P., 5, Quai Zorn
- 65 - **TARBES** - C.D.D.P., rue Georges-Magnoac - B.P. 205
- 31 - **TOULOUSE** - C.R.D.P., 3, rue Roquelaine
- 37 - **TOURS** - C.D.D.P., 1, rue Gutenberg

**sevpen**

SERVICES D'ÉDITION ET DE VENTE DES PUBLICATIONS  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Imp. Nat. 1 568 083 5

Le directeur de la publication : L. Géminard