

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

N° 19 - AVRIL - MAI - JUIN 1972

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

**REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PEDAGOGIE**

**Comité  
de patronage**

- MM. Jean AUBA, *directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.*  
François BLOCH-LAINE, *président du Crédit Lyonnais.*  
Jean CHATEAU, *professeur à la Faculté des lettres et sciences humaines de Bordeaux.*  
Pierre CLARAC, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, membre de l'Institut.*  
Jean-Louis CREMIEUX-BRILHAC, *directeur de la Documentation française.*  
Marceau CRESPIN, *directeur de l'Education physique et des sports.*  
Maurice DEBESSE, *professeur à la Sorbonne.*  
Jean DEBIESSE, *directeur du Centre d'études nucléaires de Saclay.*  
Robert DEBRE, *de l'Académie de médecine.*  
M<sup>me</sup> Edmée HATINGUAIS, *inspectrice générale honoraire de l'Instruction publique.*  
MM. 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'Education nationale.*  
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 secondaire.*

**REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE**

**TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT**

4 numéros par an

Abonnement d'un an : **France 30 F - Etranger 35 F**

Prix du numéro : **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., 29, rue d'Ulm, 75 PARIS-5 - Tél. 326-36-92

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

(liste des adresses en p. 3 de couverture)

# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

*Gaston BERGER*

*“ L'Homme moderne  
et son éducation ”*

N° 19 - AVRIL - MAI - JUIN 1972

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.*  
Michel DEBEAUVAIS, *professeur associé en sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII.*  
André DE PERETTI, *directeur d'études à l'Institut national d'administration scolaire.*  
Gilles FERRY, *maître-assistant en 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 à l'Université de Paris VIII.*  
Joseph MAJALU, *directeur-adjoint de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*  
Georges NOEL, *chef de service à l'Institut National de recherche et de documentation pédagogiques.*  
Antoine PROST, *directeur de 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, *professeur en sciences de l'éducation à l'Université 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 département à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

M. Jean HASENFORDER, *chef de section à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

M<sup>me</sup> Suzanne AUDEBERT, *documentaliste à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

**PREMIERE PARTIE**

---

J. Vial	L'école moyenne française et les groupes de niveaux	p. 5
G. de Landsheere	Une méthodologie de la construction des programmes scolaires	p. 14
D. Kallen	L'égalité des chances dans le premier cycle de l'enseignement secondaire	p. 22
H. Becker	Contre la sélection : la planification de l'éducation en République fédérale d'Allemagne	p. 32
L. Vandermeersch	Politique et pédagogie dans la réforme chinoise de l'enseignement	p. 41

---

**DEUXIEME PARTIE**

---

	Notes critiques	p. 52
	Notes bibliographiques	p. 73
	A travers l'actualité pédagogique	p. 80

---

## PREMIERE PARTIE

100

100

100

100

100

100

100

## L'ECOLE MOYENNE FRANÇAISE ET LES GROUPES DE NIVEAUX

« Nous les mécontents, nous pensons que la loi humaine devrait corriger la nature et égaliser (...) la part de la pensée et celle du travail manuel ; à quoi tous gagneraient ; car cette harmonie de la tête et des mains est la perfection de l'homme. »

Alain, *Propos* du 30 mai 1931.

### UNE STRUCTURE NECESSAIRE MAIS UNE PROBLEMATIQUE COMPLEXE.

L'école moyenne française relève, nécessairement, d'une ambiguïté : d'une part, à quelques malheureuses exceptions près, elle est, désormais, une obligation, une chance, pour tous les adolescents ; d'autre part, certains de ces derniers ne termineront pas là leur cursus scolaire. En gros, le lycée à collège annexé correspond à cette dernière clientèle. Longtemps, le C.E.G. fut, non sans succès, voué à ceux qui, normaliens exceptés, n'iraient pas plus avant. C'est, en fait, pour essayer de concilier les deux formules qu'ont été créés les C.E.S. : au mieux, grâce à l'unité d'administration, de direction et d'habitat, ils permettaient de compenser des carences d'expression scolaire et d'origine socio-culturelle — d'où une accession normale à une « seconde-vestibule » ; à tout le moins, grâce à une pédagogie spécifiée, ils autorisaient un épanouissement de la personne globale des

C.E.G. : Collège d'enseignement général.  
C.E.S. : Collège d'enseignement secondaire.

moins intellectualistes — d'où une accession facilitée au monde du travail. Par là se profilait même une formule bénéfique à quelques élèves et utile à la branche mal aimée de notre école : les classes dites pratiques pourraient alimenter l'enseignement technique d'un lot croissant d'enfants entreprenants, habiles, réconciliés avec l'école — et avec eux-mêmes.

Cette axiologie était assez bien établie (et, par la limpidité des concepts, le schéma école élémentaire — C.E.S. — lycée assez distinct et clair) pour que les pouvoirs publics en fissent un programme d'action : soit en amplifiant des C.E.G. ; soit en amputant des lycées ; soit en recourant à la création-construction qui, d'apparence, comportait tous les avantages. Moyennant quoi, dès 1969, les C.E.S. regroupaient 47,4 % des effectifs de l'école dite moyenne ; en octobre 1970, le pourcentage était porté à 55,1 %, soit 1 250 000 élèves sur 2 275 000. Pour importants qu'ils soient, ces chiffres traduisaient pourtant une relative atténuation du rythme antérieur : il faudrait 6 ans encore pour réaliser l'unification prévue ; nul n'ose affirmer qu'elle sera achevée à cette date.

Les difficultés d'ordre pécuniaire ne sont pas seules en cause. C'est à un niveau plus profond que se situent les réticences — les résistances — pour un pays volontiers conservateur, dans un milieu attaché aux formes du passé, avec un personnel qui tire de l'antérieur sa propre valorisation. Elles se renforcent ici de certaines formes du corporatisme qui compromettent si souvent les vertus du syndicalisme. En premier lieu, des provideurs cherchent à conserver un collège annexé qui accroît leur domaine — et les familles acceptent aisément le maintien d'une formule qui paraît assurer, au mieux, l'accès à la seconde de lycée : c'est de la même manière, et à partir des mêmes citadelles, que s'est développé dans le passé un combat qui a retardé de vingt ans l'avènement de l'école unique. En second lieu, la faveur des usagers et l'estime des autorités locales protègent les C.E.G. qui ont rendu de grands services éducatifs à leur terroir.

A quoi il faut ajouter la complexité des problèmes pédagogiques même simplement saisis au niveau des structures. Sans doute, l'ajournement de l'étude du latin a-t-il abouti à une relative unification des branches nobles du C.E.S. Toutefois, la distinction entre « moderne long » et « moderne court » est apparue, à certains comme illusoire, à d'autres comme redoutable puisqu'elle anticipait l'orientation. Mais, certainement, c'est la branche populaire « classes de transitions - classes pratiques » qui a entraîné le plus de difficultés. Nous avons trop contribué à leur création pour ne pas reconnaître une nette discordance entre l'espéré et l'accompli. Beaucoup ont pu parler de l'échec du système hétérogène au sein d'un établissement unique. M. Fabre a noté que l'on avait remplacé des murs par des cloisons et L. Legrand a

invoqué « le ghetto » de ces classes. Ce ghetto prend de plus en plus la forme physique de l'exil : combien d'annexes ont été réservées à ces classes jugées aberrantes ? Les maîtres — qui ne sont point professeurs — ne justifient, ni des mêmes crédits, ni du même crédit. Les familles considèrent comme une catastrophe l'insertion de leurs enfants dans ces classes qui évoquent pour beaucoup l'image non éteinte des classes de fin d'études. La concordance est évidente entre le statut socio-culturel des familles et le placement en telle ou telle branche des enfants. D'ailleurs les familles aisées préfèrent souvent l'appel à un établissement privé que l'envoi des leurs dans une classe de transition. Le système se renforce à l'usage ; ne doit-on pas douter des possibilités de « rachat » d'une formule discréditée ?

Encore faudrait-il préciser. Nous nous en tiendrons au niveau le plus critique, le plus menacé aussi, si nous en jugeons par les mesures restrictives déjà prises : les classes pratiques. Certes, il eut fallu que les meilleurs de nos maîtres eussent été orientés et formés en vue de l'éducation donnée dans ces classes. Tout en ayant clairement conscience de la difficulté de résoudre nationalement un problème de cette exigence, nous aimerions savoir si ce fut le cas. La publication d'une statistique d'emploi des nouveaux maîtres sans formation professionnelle révélerait peut-être que trop d'entre eux furent envoyés « en suppléance » dans des classes pratiques. Malgré ces carences, combien d'enfants, ceux qui sont notre priorité (car les autres se sauveront seuls) ont été sauvés de la sorte : voici peu, l'Association des maîtres des classes pratiques de la Gironde parlait de « ces enfants perdus » qui poursuivent, comme il se doit, leurs études au-delà — et, le 27 octobre 1970, une émission de la radiotélévision scolaire demandait que l'on fasse « bénéficier les élèves de 1<sup>re</sup> des C.E.T. de l'esprit et des méthodes des classes pratiques ».

« L'esprit et les méthodes » : on ne saurait mieux dire, qui congédie la priorité accordée aux programmes dans d'autres branches d'enseignement. Et peut-être est-ce parce que l'on a essayé de privilégier l'esprit et les méthodes que l'examen prévu à la fin de la 3<sup>e</sup> pratique — le D.F.E.O. — nous paraît, malgré des imperfections évidentes, plus significatif que ceux voués aux répétitions à l'identique, aux problèmes stéréotypés sans données inutiles, aux dissertations sans objet motivé. Soulignons, en particulier, la valeur des épreuves du D.F.E.O. consacrées à la lecture des messages audiovisuels et à la présentation d'un travail de longue haleine accompli par l'élève. Des remarques semblables pourraient être présentées à propos des classes de transition, partout où un didactisme frelaté ne s'est pas introduit pour fausser « l'esprit et les méthodes » du travail personnel ou coopératif, le goût de la recherche, le sens de l'initiative, l'acceptation de l'échec transitoire, la volonté

d'acquérir des procédures efficaces. Qui nous délivrerait du certificat d'études primaires aurait accompli une réforme plus heureuse que celles qui se confinent au baccalauréat. Le mieux serait de généraliser le D.F.E.O. en lui donnant deux options, l'une pratique, l'autre générale, ce qui enterrerait du même coup le C.E.P.E. et le B.E.P.C.

Bref, les éloges et les critiques semblent s'équilibrer : en particulier, les réussites sont à la mesure de la valeur des maîtres — ce qui transfère la solution du niveau des structures éducatives au niveau des centres de formation des maîtres.

Les problèmes pédagogiques restent donc entiers. D'une part, comme l'écrivait Jean Capelle, « l'application d'un traitement identique à des situations différentes accroît les inégalités au lieu de les résoudre ». Mais, d'autre part, un système diversifié n'a de sens que s'il atténue les inégalités au lieu de les cristalliser en catégories irréductibles de plus en plus éloignées les unes des autres. Nous savons que, grâce à des maîtres qui forcent le respect, des enfants ont repris goût à la vie et même trouvé goût au savoir : ils sont désormais « bien dans leur peau ». Mais nous ne pouvons pas affirmer que notre espoir a été accompli : récupérer de nombreux élèves des branches populaires — et ce sans difficultés pédagogiques ou traumatismes psychologiques ultérieurs. D'excellents esprits ont donc condamné un système insérant dès la 6<sup>e</sup> des enfants dans des structures d'où ils ne sortiront plus, ce qui est la caractéristique d'une orientation anticipée, d'une sélection abusive.

Dès lors que faire, puisqu'il ne peut s'agir de retourner à l'ancien système ?

## UNE RECHERCHE DIFFICILE.

De toute façon, il ne peut être revenu sur la nécessité d'une prolongation effective de la scolarité. Certes, nous savons les servitudes d'apprentissage qui pèsent sur certains métiers comme celui de luthier. Mais ces cas d'espèce ne peuvent mettre en cause le séjour prolongé et protégé en milieu scolaire : l'important est d'insérer organiquement l'enseignement technique au dispositif.

Une autre remarque est à présenter sur la place exceptionnelle que tient l'école moyenne dans le destin d'un adolescent. Une recherche a été conduite par le comité scientifique du Centre de formation et de recherche de l'Education surveillée avec le concours du service de recherche de l'Office Français des Techniques Modernes d'Education. Cette recherche (qui sera vraisemblablement publiée en 1972) a fait apparaître la liaison « entre les difficultés de progression au cours du premier cycle et les troubles d'inadaptation sociale et éventuellement la délinquance ».



Nous voilà donc ramenés à l'obligation de formules souples, adaptées aux diverses catégories d'intelligence.

Les recherches les plus poussées s'orientent vers « les écoles sans classes » : elles tendent, en effet, à la dissolution des groupes d'âge, astreints aux mêmes disciplines, selon les mêmes méthodes, sous la responsabilité des mêmes maîtres ; chaque élève poursuit alors, à son rythme, les acquisitions jugées indispensables pour tous. L'éducateur cède le pas aux « programmeurs » et aux administratifs. Le problème n'est plus pédagogique mais logistique, « art de combiner le ravitaillement (ici, l'information) et les transports » (ici, le passage d'un lieu d'instruction à un autre).

A ce propos, une longue série d'expériences se tendent du plan Dalton à l'enseignement programmé contemporain. C'est ce que l'on entend souvent par « individualisation de l'enseignement », expression équivoque puisque l'individu renvoie au collectif traditionnel ; c'est de « personnalisation » qu'il devrait être question. A tout le moins est-ce le but que poursuivent de nombreux collèges suédois, danois, allemands, britanniques et québécois. Mais, comme l'indiquaient Jacques Guignard dans un excellent article paru dans « L'Education » du 22 octobre 1970 et J. Goodlad dans « Perspectives de l'Education » (Unesco, n° 1, 1969), ce sont les High Schools américaines qui ont été, au plus avant, dans cette voie. La formule correspond d'ailleurs parfaitement à l'une des idées dominantes de la pédagogie nord-américaine : ne pas retarder les sur-doués en les maintenant arbitrairement dans des classes d'âge. L'application extrême du système soulève une difficulté rapidement perceptible : l'élève lui-même souffre de l'inexistence d'un relais organique entre l'établissement et lui, d'un lieu d'attache où il pourrait rencontrer des camarades ayant ces mêmes motivations larges qui dépendent de l'évolution organique et affective autant que du niveau intellectuel. Voilà pourquoi il est fait état, non seulement d'écoles sans classes, mais aussi de classes de niveau. Et « jamais, constate J. Guignard, une innovation pédagogique n'a eu tant de succès ».

A dire vrai, les classes improprement appelées parallèles répondaient déjà à cette idée d'un « groupement non par l'âge moyen mais par la moyenne générale ». Encore eut-il fallu que cette dernière notion fût valide. Il n'en est rien, nous le verrons. Peut-être le plus grave, en l'affaire, est-il dans le déplacement inconscient et inévitable de l'axiologie éducative. Il n'est guère de progrès de la pédagogie scientifique en dehors de l'appel croissant à la mesure. Toutefois, il n'est guère d'exemple d'accroissement de la quantification sans élimination des éléments non mesurables du champ d'expérience, donc du champ d'intérêt. N'est-ce pas, si elle n'y prend garde, la tentation d'une pédagogie expérimentale, pourtant de plus en plus nécessaire ? Or, d'évidence, on ne peut appré-

cier l'efficacité lointaine de l'éducation, comme on ne peut mesurer exactement le sens des initiatives et l'esprit d'entreprise, le degré de créativité et la ténacité du caractère, la moralité de la conscience et la faculté de coopération, l'optimisme et la générosité. Vice profond qui marque les examens — et qui détermine les classes de niveau à partir de critères les plus didactiques, ou des procédures crayon-papier les plus scolarisées. Ainsi, à l'issue des chasses dans les fourrés pédagogiques, dénombre-t-on avec sûreté et satisfaction les gibiers de mémoire : les plus présents sont les plus morts. Nous comprenons la position, nuancée et probe, de J. Guignard : « Il faut se garder de constituer des classes de niveau à partir d'un quotient intellectuel ou d'une moyenne générale qui placent les élèves au même niveau pour toutes les disciplines. Seul doit compter le comportement de l'élève à l'intérieur d'une discipline... ».

## UNE SOLUTION AU STADE EXPERIMENTAL.

Dès lors, il s'agit de faire coïncider les horaires de la discipline considérée pour permettre aux élèves d'un même ensemble de participer aux travaux de tel ou tel sous-groupe différencié par son niveau ou sa méthode d'enseignement.

La formule ainsi préconisée est celle des classes mobiles que nous avons utilisée, dans le cas du cycle élémentaire « aéré », uniquement pour les mathématiques et le français. Un exemple de même organisation a été fourni dans le numéro de « L'Education » du 15 février 1970 (pp. 28 à 30). Mais l'expérience la plus soutenue est celle conduite depuis 1967 dans 26 C.E.S. français par l'Institut Pédagogique National, service de la Recherche pédagogique. A mi-course d'expérimentation, il en a été rendu compte dans une brochure de 161 pages plus des annexes : « L'organisation des premiers cycles secondaires et l'individualisation de l'enseignement » (S.E.V.P.E.N., 1970). Cette brochure faisant l'objet d'une analyse critique dans la « Revue Française de Pédagogie », nous nous contenterons de résumer l'esprit, la structure, les résultats d'une recherche pédagogique qui est la plus importante de celles tentées dans l'enseignement secondaire depuis la création des classes nouvelles des lycées-pilotes.

La formule adoptée est double. D'une part — ce qui établit la notion de sous-groupes de niveaux — les élèves sont répartis, par ensemble de 100, en quatre sous-ensembles de 25 élèves environ (A, B, C, D) pour les disciplines suivantes, surtout distribuées le matin : français, mathématiques, anglais ; le système s'appuie donc, dit Louis Legrand, sur « une spécification des pédagogies et des contenus enseignés en fonction du niveau et de la nature des élèves affectés aux différents groupes tout en s'efforçant de permettre à tous de parvenir finalement au

même niveau » (brochure citée, p. 10) : des appuis psychologiques facilitent, à la fois, la ventilation logique des élèves, le soutien pédagogique nécessaire et les contrôles d'efficacité. Mais, d'autre part, sont constitués — ce qui restaure la notion de classes d'âge — « des groupes hétérogènes pour les activités auxquelles la pédagogie par niveaux ne semble rien devoir apporter » (J. Quignard, art. cité, p. 12) ; là encore se manifeste une pédagogie de soutien : éducation physique, activités dites d'éveil, surtout consacrées à la découverte et à l'exploitation du milieu ; activités créatrices, travaux dirigés, travaux libres, activités socio-culturelles (clubs, bibliothèque...). Le travail en équipe des maîtres, professeurs spéciaux, psychologues... assure la coordination et la synthèse des efforts.

Nul ne contestera les résultats acquis, marqués dans les statistiques (que 12 redoublants sur 950), inscrits dans les comportements scolaire et social : « adaptation relativement très facile, beaucoup plus que dans des situations traditionnelles (...) ; élèves heureux (...) ; épanouissement des enfants et de leur personnalité (...) ; déblocages affectifs (...) ; plus grande activité et esprit d'initiative beaucoup plus développé (...) ; prise de conscience collective (...) ; climat de confiance maîtres-élèves (...) ; intérêt évident pour le travail scolaire (...) ; intérêt porté à la recherche individuelle et même apparition d'un véritable esprit critique... », les rapports d'établissements paraissent concorder et légitimer la conclusion présentée par Charles Fontenat, chef de la division des Enseignements du 1<sup>er</sup> cycle, chargé de recherche : « Ce résultat très positif de la pédagogie de soutien mise en œuvre s'est traduit d'une façon générale (...) par une amélioration significative du comportement social des enfants (...) et par les progrès souvent spectaculaires de leur niveau d'expression orale et même écrite » (op. cit., p. 51).

Les acteurs et les responsables de l'expérience en reconnaissent cependant les carences : c'est aussi bien le fait de toute novation pédagogique (surtout en la conjoncture présente) que la conséquence d'une novation de cette nature, ayant adopté cette formulation. Précisons : malgré le vif désir d'égaliser les chances, comment, en effet, échapper à l'influence du milieu socio-culturel des familles et même du milieu local et régional ? Les examens psychotechniques ne révèlent-ils pas que la moyenne en 6<sup>e</sup> Transition à Marseille est supérieure à la moyenne en 6<sup>e</sup> Moderne à Saint-Quentin ? Comment échapper aux différences — si rarement éclairées par les chercheurs en pédagogie expérimentale — imputables à la personnalité des maîtres ? Le volontariat ne porte avec soi, ni la compétence, ni même — les comptes rendus le laissent apparaître — la ténacité. Ajoutons que, pour importants qu'ils soient au regard du budget de l'Institut national, les moyens engagés restent trop limités en un

domaine où les travaux dirigés représentent l'instrument le plus efficace. S'agissant de l'expérience elle-même, de ses principes, il n'est pas sûr qu'ait été assurée la plasticité du système, cette « osmose permanente » que réclamait J. Quignard. Dès lors, le cloisonnement en sous-groupes hiérarchisés — et cette hiérarchie sera rapidement connue — ne va-t-il pas reconstituer, par paquets de 25 multipliés par 3, ces ghettos que l'on voulait congédier ? Notons toutefois que le parallélisme d'affectation aux groupes A n'est pas évident en ce qui touche le français et les mathématiques. A Sucy-en-Brie, 26 élèves du « groupe A français » se répartissent ainsi en mathématiques : 11 dans le groupe A, 8 en B, 5 en C, 2 en D. Il est vrai que les classes de transition étaient là exclues de l'expérience ; peut-être auraient-elles peuplé les groupes D des deux disciplines...

En fait, la grande chance du système, c'est le maintien de la notion de classes d'âge avec l'existence d'un large secteur hétérogène valable pour toutes les autres activités.

#### DES AMENAGEMENTS EN PARTIE DOUBLE.

C'est en songeant à ces deux séries de problèmes que nous nous sommes permis de recommander, d'appuyer une variante de l'expérience générale des sous-groupes de niveaux. Il s'agit, d'une part, du C.E.S. d'Octeville dans la Manche, d'autre part, car nous tenions à ce cadre, du C.E.G. de Saint-Martin du Fontenay dans le Calvados.

Précisons les conditions et premiers résultats de l'expérience conduite à Octeville par la directrice, Mme Héteau. 220 élèves ont été partagés en deux groupes, numériquement et pédagogiquement égaux, un seulement bénéficiant de la répartition par niveaux ; l'existence d'un groupe témoin traité selon la formule traditionnelle se justifiait scientifiquement. « L'appareillage » s'est opéré aussi bien que possible grâce à l'avis des maîtres des C.M.2, un sondage des connaissances et l'application d'une batterie de tests. Il en est résulté, d'une part, cinq classes traditionnelles des types I, II, III — et, d'autre part, cinq sous-ensembles (niveaux) : là, les classes hétérogènes contiennent la même proportion d'élèves du type I, II, III ; fait peut-être contestable, les cinq niveaux de français et d'anglais sont de composition identique par suite de l'absence de critères particuliers d'appréciation : selon les nécessités de la recherche, il fallait que chaque maître enseignât à la fois dans un groupe de niveau et dans une classe traditionnelle correspondante — comme il fallait un maître dans chaque discipline, par niveau.

Extrayons les lignes suivantes du rapport d'activité de la directrice.

« Les groupes étant en place et l'emploi du temps établi, il restait à organiser un travail d'équipes car il fallait qu'éventuellement on puisse passer d'un niveau à un autre (le moins possible en cours d'année mais surtout en fin d'année scolaire) et il fallait aussi que l'on puisse comparer les niveaux entre eux et les niveaux aux classes traditionnelles ; d'où harmonisation des progressions, des exercices de contrôle des connaissances acquises.

L'équipe la plus dynamique a été celle des maîtres de français. Ils ont passé ensemble de nombreuses heures, d'abord pour harmoniser leur progression et surtout, pour repenser leurs méthodes personnelles et même les finalités de leur enseignement (introduction de la grammaire fonctionnelle). Il est apparu que cette forme de travail était à la fois bénéfique pour les enfants et les maîtres.

Les professeurs de mathématiques ont fait aussi un excellent travail d'équipe ; les contrôles ont été rigoureux ; les progressions bien étudiées et bien harmonisées, et dès cette année, l'enseignement par niveaux s'est révélé d'une efficacité certaine car il a permis à tous les enfants (sauf huit) d'assimiler les bases essentielles du programme à des degrés divers bien entendu et avec un plus ou moins grand nombre d'implications.

En anglais seulement, la disparité des méthodes utilisées et la volonté des professeurs ne permirent pas de travail en équipe ».

Des réunions mensuelles (une par discipline et une par niveau) permirent de juger du déroulement de l'expérience et de la validité des contrôles. Des graphiques de progression individuelle ou, comparativement, de progression classe-niveau ont été établis. L'exploitation n'en a pas été scientifiquement assurée : seuls les contrôles de français peuvent être aujourd'hui présentés. C'est donc avec précaution que nous avançons des conclusions suivantes valables pour le niveau 5, celui auquel nous nous intéressons surtout.

Un test de grammaire passé le 12 mars 1971 montre que la classe niveau présente par rapport à la 6<sup>e</sup> III parallèle, de meilleurs résultats : la moyenne est très légèrement supérieure dans la classe expérimentale. Les mêmes remarques peuvent être faites à propos du test d'orthographe (9 mars 1971) : le progrès est net pour les élèves les plus retardés — et pour eux seulement ; la moyenne générale des deux « classes » est la même.

Peut-être est-il plus intéressant de souligner les observations des réunions de professeurs de l'établissement :

Au négatif — en soulignant qu'il s'agit des groupes E et classes de transition — « plus grandes diffi-

cultés d'adaptation, instabilité, dispersion, inattention (...), mauvaise présentation du travail (...), cloisonnement dangereux entre les différentes disciplines (...), découpage des horaires en tranches (...), disparition du temps libre permettant à chaque élève de « vaquer » dans la classe, de se rendre dans un atelier, de travailler à sa guise ; connaissance très incomplète de l'élève... A l'actif, « brassage (...), plus grande vitesse dans la réalisation des travaux ; meilleure adaptation au changement (...); meilleur approfondissement pour le maître spécialisé, donc meilleure efficacité ; possibilité pour lui de travail (bénéfique) en commun (...); résultats supérieurs en français, en qualité et présentation (pour la première fois, le 22 janvier 1971) » ; à la même date, « formation d'un esprit de classe, d'une ambiance agréable ; suppression du ghetto classes de transition (effet psychologique : être comme les autres ». En bref, au niveau du troisième trimestre, rompant avec l'esprit pessimiste de la fin de l'année précédente, « les élèves gardent leur dynamisme et s'intéressent toujours à leur travail... ». Et l'auteur du rapport de conclure : « Je considère l'expérience classes de niveaux comme très positive, très enrichissante ».

En résumé, s'agissant de la constitution des sous-groupes spécifiés dans les trois disciplines dites fondamentales, nous pensons que la situation est un peu modifiée par l'appel à des tests de créativité (français et mathématiques : élaboration de problèmes) ; nous souhaitons voir se réaliser, selon la procédure Inizan, une batterie de valeur prédictive en matière d'apprentissage de l'anglais : d'ores et déjà, l'appréciation du rythme, de la prononciation, un test de signalisation routière, un décryptage de symboles, l'aptitude aux modifications de phrases et même le chant, apportent une approche lointaine de la solution.

S'agissant des apprentissages, le risque serait grand de ne pas intégrer les progrès actuels de la linguistique et de la mathématique mais peut-être serait-il plus périlleux encore : de suivre de trop près des pulsions souvent contraires, de ramener à la linguistique le français qui deviendrait vite trop formel ; d'anticiper les programmes de mathématiques sous prétexte que les résultats sont, d'évidence, excellents : nous ne donnerons pas cher — nous prenons date pour cette affirmation — d'une réforme qui imputerait à la 4<sup>e</sup> « la construction du corps des réels » et à la 6<sup>e</sup> « la construction de la théorie (des théories) sur les ensembles ». Par grâce, que les spécialistes consultent les psycho-pédagogues. Ces réserves pressantes faites, la pratique de l'expression libre, orale puis écrite, en français et en anglais, de la correspondance interscolaire dans les deux langues, de la mathématique contemporaine, l'appel aux constructions de plans et de problèmes, la création de matériels mathématiques, l'utilisation des auxiliaires audio-visuels, devraient per-

mettre une animation plus soutenue des sous-groupes jugés inférieurs. La liaison entre les disciplines, singulièrement à propos de l'enrichissement du vocabulaire et des analyses comparées entre les sous-groupes de français et d'anglais, autorisent d'heureux apparentements. Si nous sommes loin de croire que linguistique et mathématiques peuvent hériter les mêmes procédures, nous pensons qu'il est des points de rencontre : dans « La créativité, psycho-pédagogie de l'invention », Marcel Demarest et Marc Druel ont montré les chances de réflexions et de découvertes que représente la réunion d'éléments apparemment hétérogènes. De manière plus générale, les communications doivent s'établir entre les sous-groupes de différents niveaux, les élèves étant en cause à ce sujet autant que les maîtres.

De plus, nous sommes partis d'une réflexion de Louis Legrand sur l'importance primordiale des travaux dirigés (T.D.) pour proposer une distribution différente des effectifs et des moyens : nous pensons, en effet, qu'une égalité dans cette distribution ne peut qu'accroître le retard des groupes les plus faibles. Mais l'efficacité même des travaux dirigés — c'est d'ailleurs le cas de toutes les activités scolaires — est inversement proportionnelle au nombre d'élèves. La conjonction des deux facteurs aboutit au schéma suivant :

	Grou- pes A	Grou- pes B	Grou- pes C	Grou- pes D	Total par ensem- ble
Nombre d'élèves :	30	30	25	15	100
Heures hebdomadaires de T.D. :	1 h 30	1 h 30	2 h	3 h	8 h

Nous avons conscience d'accroître, de ce fait, les difficultés d'organisation : mais nous croyons que ce n'est qu'à ce prix qu'il y aura quelque chance de voir les enfants démunis combler au moins une partie de leur retard. Une fois de plus, répétons que la justice sociale n'est pas dans l'égalité des prestations : elle consiste à donner, plus à ceux qui ont moins au départ.

Nous avons été conduits à d'autres remarques, à propos de la méthodologie des disciplines appelées, d'ailleurs à tort, fondamentales : il vaudrait mieux les rassembler sous l'intitulé « apprentissages de langages », car il n'y a de fondamental à l'école que la personnalité de l'enfant, de l'adolescent. Moyennant quoi, le plein exercice de ces disciplines concourra à la promotion des personnes s'il hérite les procédures de la pédagogie nouvelle : la pratique de la mathématique nouvelle, l'abordage en style d'observation du français, l'appel en anglais aux formules d'élocution, à la correspondance

internationale, aux auxiliaires audio-visuels... L'intérêt de ces formulations est d'autant plus vif qu'elles correspondent au mieux à la forme d'intelligence des élèves les moins bien adaptés à l'école traditionnelle. Il conviendra ensuite de passer de l'objet ou de l'image au signe, de la minutie de l'observation à la découverte des constantes, de là à la pertinence des classifications, à la logique des lois : l'orthographe française elle-même supporte, nous l'affirmons, la méthode expérimentale. Aux maîtres chargés de la mathématique d'intégrer une technologie qui se dégagera à la fois du bricolage et du jargon, sans méconnaître la valeur de la manipulation et de la terminologie technique. Aux maîtres responsables des deux autres séries de disciplines de se concerter pour dégager les concordances du vocabulaire et les spécificités du style et de la grammaire. A tous ces professeurs d'utiliser, par voie de concertation élargie, les informations, les documents provenant en particulier des activités dites restrictivement d'éveil.

Le plus important de nos réflexions touche, en effet, les autres secteurs de la vie scolaire, ceux qui concernent, non seulement l'équipement des élèves en langages, mais aussi leur propre épanouissement. Là se mesurera l'efficacité réelle du système, celle qui défie la mesure parce qu'elle s'installe au-delà du rendement immédiat pour se traduire en maîtrise et acceptation de soi, en facultés d'engagement et d'adaptation, en vertus de ténacité et de coopération. Reconnaissons que le problème, dépassant la question des structures, repose sur une mutation d'esprit de l'enseignement, de l'éducation pour mieux dire. Dans cette optique, l'éducation physique et sportive ainsi que les créations artistiques prennent une dimension humaine. Il s'agit, à dire vrai, tout aussi bien d'authentiques langages que de sûrs moyens de promotion de la personne directement engagée dans les procédures. Laisser les élèves créer une coopérative respectant les principes de l'O.C.C.E. ou animer des clubs selon la Charte de la Ligue de l'enseignement, c'est passer de l'instruction à la formation, donc à l'éducation civique. Un club c'est, au reste, beaucoup plus qu'une équipe d'adolescents unis par une motivation technique commune : c'est un milieu où s'apprend ce travail en groupes, qui ne va pas de soi, mais qui constitue la pratique normale de la société d'aujourd'hui et plus encore de demain. D'ailleurs, le travail en équipes du club ne tourne pas à vide : il s'exerce sur un contenu ; certains y verront naître une véritable vocation de métier ; d'autres y trouveront la matière et les modalités mêmes des vocations de loisirs qu'il faudra esquisser dès l'école si nous voulons voir survivre notre civilisation technicienne ; de toute façon, par un contact concret, familial, réfléchi, un ciné-club, un télé-club (ou un club littéraire) exorcissent les moyens d'expression audio-visuels (ou imprimés) qui, faute de quoi, deviendront aisément des moyens de pres-

sion ou d'oppression. A quoi s'ajoute la possibilité — la nécessité — de besogner pour la classe entière : un club est une réunion de jeunes experts qui font bénéficier le grand groupe de leurs connaissances et compétences, qui acquièrent à ce contact l'aisance dans la communication avec autrui et la faculté d'intégrer les critiques et suggestions.

## UN NOUVEAU PROBLEME GENERAL.

A ce point des choses, nous voyons naître d'autres ordres, d'autres hiérarchies fonctionnelles que celles déterminées par les disciplines dites fondamentales. Nous croyons que là réside la solution du problème si difficile qui nous est posé. D'une part, les conclusions d'une discipline nouvelle, l'esthétique expérimentale, prouvent que, dès lors que la personne est engagée, les valeurs secrétées par l'école, l'emportent sur celles héritées du groupe familial. D'autre part, l'expérience « Pygmalion » a démontré que l'efficacité du travail de l'enfant est proportionnelle à l'opinion que l'enfant a de lui-même, à l'estime qu'il découvre à son bénéfice chez ses parents et chez ses maîtres.

Il serait donc bon que l'école s'ingénîât à présenter un ordre de valeurs conforme au développement optimal de la personne de l'enfant — et de surcroît, s'il se peut, à son adaptation aisée par rapport à l'existence qui vient. Dès lors, il est certain que le didactisme imposé et périssable ne peut constituer une finalité éducative. L'équipement instrumental est beaucoup plus heureux. Plus important encore sont l'équilibre physique et nerveux, l'affinement et la maîtrise de la sensibilité, la culture de l'imagination créatrice et de la fermeté du caractère, l'exercice de la sociabilité. C'est toute la définition de ce que nous nommons la culture générale qui se trouve ainsi remise en question. Répétons-nous, car il le faut : parce que nous croyons que n'est intelligent que ce qui est mesurable, nous avons trop aisément confondu les séquelles de la mémoire avec la culture, la mémoire avec l'intelligence. Changeons les critères, arrachons-nous au didactisme, au psittacisme — et tout est modifié. Valorisons, grâce aux monographies, aux comptes rendus d'enquêtes, aux dessins, aux enregistrements photographiques, magnétophoniques, cinématographiques, valorisons les élèves capables, en étude du milieu, d'observations précises, de classifications logiques, de commentaires pertinents, de présentation ingénieuse. Par le jeu des aménagements de la classe, d'expositions, qualifions ceux qui sont capables de solutions pratiques, de créations artistiques. Selon les possibilités offertes par les clubs et le foyer socio-culturel de l'établissement, donnons des chances de s'affirmer à des esprits réalistes, entreprenants, coopérateurs. Ainsi aurons-nous dépassé les prétentions, les limitations d'un système qui replie sur lui-même,

sélectionne, parmi ses élèves, des enseignants pour délivrer aux autres les vertus, nos négligeables mais insuffisantes, de l'employé d'enregistrement. Ainsi aurons-nous satisfait, du mieux qu'il se doit, aux exigences conjointes de la société et de la personne : d'une part, des facultés d'équilibre, d'adaptation de caractère et de coopération ; d'autre part, une valorisation de tous les élèves. Redisons qu'elle est bien pauvre la classe où chacun ne peut découvrir, par une activité réussie, le moyen de se sentir mieux dans sa peau.

L'espèce humaine civilisée est étrange : elle recherche, aussi scientifiquement qu'il se peut, la meilleure manière de cultiver des plantes ou d'engraisser des animaux. Aujourd'hui, encore, elle ignore le nombre de substances nutritives à distribuer au petit déjeuner des écoliers, ou au long de la journée, la courbe de fatigue entraînée par le travail scolaire. A plus forte raison, méconnaît-elle les conséquences psychologiques de la plupart des pratiques et attitudes scolaires : c'est sans recherches préalables que, par souci d'efficacité immédiate, l'on a établi, ou rétabli des notations, des classements ; c'est sans études préliminaires que, par moralisme d'adulte, on tend à supprimer, ou réinstaller, les uns et les autres. Au moins sait-on maintenant qu'une institution n'est éducative que si elle assure à chaque élève des insertions valorisantes : aux sous-groupes de niveaux qui favorisent l'intelligence formelle doivent se juxtaposer — se coordonner — des sous-groupes d'expertise, qualifiant les intelligences exprimées dans les activités concrètes, artistiques ou communautaires. Et il apparaîtra peut-être : que celui qui parle, agit, crée au nom et au sein de son groupe, par et pour son groupe, l'emporte en enrichissement sur celui qui formalise en tête de son groupe ; que l'imagination créative vaut mieux encore que le raisonnement.

Mais pourquoi choisir ? Pourquoi ne pas donner à chacun sa chance d'expression et d'affirmation ? Certains brilleront ici ou là — et c'est un problème de procédures autant que de structures, d'orientation d'esprit des maîtres plus encore que de méthodologie. Tous s'intéresseront à tout — et il est un minimum mental indispensable que chacun doit posséder en fin de course. C'est là qu'apparaît le problème du tronc commun. Il ne peut se poser qu'au long du premier cycle de l'enseignement secondaire. Avant, si nous voulons bien excepter les deux systèmes continus à introduire (classes de perfectionnement, classes d'attente ou de maturation...) la formule du tronc commun va de soi. Après le premier cycle, l'enseignement technique le prouve assez, il sera impossible de le prolonger. Mais, si nous anticipons sa fin entre 11 et 16 ans nous courrons des risques d'autant plus grands que l'anticipation aura été plus prononcée : la spécification des études entraîne avec soi la sélection, dès lors que les branches ouvertes aux élèves sont hiérarchisées dans

l'esprit des maîtres, des familles, donc des élèves ; la perturbation suit la dévalorisation. Cependant, cette formulation conduit à penser qu'il n'y a eu sélection que parce qu'il y avait hiérarchie. Nous voilà amenés, une fois de plus, à poser le problème de l'axiologie éducative en civilisation de techniques et de loisirs. Sans doute ne convient-il pas de précipiter la formation professionnelle, d'introduire dans l'école la discipline contraignante de l'atelier d'adultes. Mais rien ne dit que la discipline scolaire ne soit pas autant accablante. Et il s'agit, après tout, de méthodes et d'esprit, non d'apprentissage et de recettes. Il y aurait quelque chose de pire que de transformer les écoles en bureaux de placement : ce serait d'en faire des bureaux de chômage. Il suffit de réfléchir et de s'entendre. Le tronc commun, ce peut être la technologie pour tous ou le latin pour tous. De bons esprits ont dit « et » au lieu de « ou ». L'important est de rédimmer les acquêts de mémoire, de laisser leur place aux activités manuelles et communautaires, de restaurer le sens des valeurs du travail, d'instaurer le sens des formules du loisir éclairé, de donner le goût et les moyens de la culture permanente. La culture, c'est ce qui demeure quand on va enfin pouvoir tout apprendre : il est toute une vie pour l'assumer, toute l'école pour s'y préparer.

Qu'il reste entendu que, ramené au M.M.R. (minimum mental reconnu), le tronc commun se situe non au début mais à la fin de chaque étape — ce qui confirme l'intérêt des sous-groupes de niveaux à méthodes spécifiées et moyens différenciés. Mais le tronc commun ne recouvre de manière précise que l'annexion des divers langages. Il n'affecte que d'une manière large les autres secteurs de la vie scolaire, l'éducation physique exceptée : tout le monde pratique une activité artistique, tout le monde s'emploie à l'exploration de l'environnement ou du monde contemporain, tout le monde participe à la cogestion des institutions socio-culturelles, mais chacun le fait, selon un axe de prédilection, dans un secteur d'élection, dans le cadre d'actions volontaires. Un tronc commun précis suppose des programmes. Ceux-ci, à nouveau, privilégieront les scribes — qui ne savent pas toujours écrire — et congédieront les dialogues mouvants avec les objets, les matériaux, les techniques, la nature. Ou autrui. Ces dialogues supposent des langages, des signes ou des modèles, des clés. Encore faut-il savoir choisir parmi les clés, savoir s'en servir, savoir aller au-delà des portes. Là où finit la solution commence le problème, là où finit l'ordinateur commence l'homme. Parlez connaissances, tout se solidifie. Parlez méthodes, tout s'organise. Parlez esprit — de la critique objective à l'engagement réfléchi, de l'engagement personnel à la coopération — tout se vivifie.

## UNE CONCLUSION EMBARRASSEE.

Au moment de conclure, nous sommes tenté de reprendre le mot d'André Gide, qui convient si bien aux éducateurs : « Je vous en prie, ne me comprenez pas si vite ». Le scrupule nous vient des classes de transition — classes pratiques, de leur suppression éventuelle. Sans doute, faute d'avoir agréé par ailleurs les valeurs familières, concrètes et sociales de la vie, le système n'a-t-il pas obtenu l'assentiment des familles. Faute d'avoir obtenu partout les maîtres qu'il méritait, le système n'a pas davantage répondu à nos attentes : là où des maîtres convaincus ont été préparés à leur tâche, des enfants ont été sauvés, nous ne disons pas au regard des écoles, mais au regard de la vie...

Malheureusement, ce fut le regard des écoles (et non celui de la vie) qui retint les familles, dans le temps même où la réussite au baccalauréat l'emportait sur tous autres idéaux éducatifs. C'est dire que toute réforme pédagogique, celle des groupes de niveaux comme toutes autres, réclame l'information préalable des parents, des chefs d'établissements, la formation des maîtres : cette dernière doit viser non seulement la formule des sous-groupes de niveaux, mais aussi, mais plus encore, l'assumption du secteur dit hétérogène qui ne réussira que si, finalement, il hérite « les méthodes et l'esprit » des classes nouvelles, des classes de transition authentiques.

Bref, pour être mieux assuré encore de la validité des expériences en cours, nous aurions aimé connaître le comportement des élèves des classes de transition, apprendre s'il s'en découvre, initialement et finalement, en dehors des groupes D. Le peu que nous savons personnellement, nous conduit à penser que la plupart de ces élèves, « suraffectivés » par les échecs scolaires, ne résistent à une pluralité de maîtres spécialistes que s'ils restent liés à un « professeur principal ». Enfin, nous voudrions être aussi sûr que certains dirigeants de notre Fédération de l'Education Nationale, de l'obligation de supprimer les classes de transition et les classes pratiques : nous entendons bien — et notre vie s'est consumée à défendre cette même idée — que l'alimentation saine et la structure logique de l'enseignement technique (technologique et professionnel) peut commander cette solution. Mais, alors, de deux choses l'une : ou l'on anticipe l'âge de la sélection, car il faudra bien l'appeler par son nom ; ou l'on insère, comme le souhaite L. Legrand, dans la méthodologie (en tout cas ou dans celle des sous-groupes dit inférieurs) les procédures qui firent le succès de multiples classes de transition ; on introduit, comme le suggère P.B. Marquet, dans les programmes communs de l'école moyenne une technologie qui ne fera tort à personne, mais contribuera à valoriser ceux qui ont moins bien réussi en mathématiques et français...

C'est d'ailleurs cette attention portée aux moins-doués qui doit caractériser selon nous, l'expérience des groupes de niveaux — alors qu'il arrive, aux Etats Unis par exemple, qu'elle profite presque exclusivement aux surdoués. Aussi notre gratitude va-t-elle à Léonard Massarent, auteur d'une thèse de psychologie appliquée soutenue en 1970 à l'Institut des sciences de l'éducation de Genève, la « Psychopédagogie des moins doués » : des recherches précises ont permis à l'auteur d'élaborer des programmes minimaux en français et mathématiques qui pourront aisément être adaptés aux écoles françaises.

A ce prix, les sous-groupes de niveaux semblent contribuer à une solution efficace. Il est vrai que cette dernière sous-entend des réformes en quelque sorte antérieures : généralisation de l'enseignement préscolaire en milieu rural-paysan ; dépistage et traitement précoces des élèves qui relèvent de la branche « perfectionnement » ; aération du 1<sup>er</sup> cycle élémentaire ; rationalisation

de l'enseignement des langages dans les cours moyens... Ne faut-il pas que l'école moyenne remplisse ses fonctions propres : non recopier l'école élémentaire ou anticiper le lycée, mais permettre à la plupart des élèves une bifurcation d'études techniques ou générales, également appréciées ; offrir à tous un équipement de méthodes et un esprit d'engagement qui leur permettra d'aborder, fermes et optimistes, cette traversée nécessaire de l'adolescence, qui ne peut être sans rivages...

Jean VIAL,  
professeur en sciences  
de l'éducation à l'Université de Caen.

# UNE METHODOLOGIE DE LA CONSTRUCTION DES PROGRAMMES SCOLAIRES

Sujet de travaux innombrables, dans les pays anglo-saxons surtout, la méthodologie de la construction des plans d'études (1) reste dominée par deux hommes : R. Taylor pour ses travaux théoriques et B. Bloom (2) pour sa mise au point pratique des stratégies de rénovation. L'apport le plus considérable de ces deux chercheurs et de leur école est d'avoir montré qu'un plan d'études scientifiquement élaboré ne naît pas simplement de la méditation et de la concertation d'un groupe d'experts, si éminents soient-ils, mais résulte d'une dialectique entre la pensée philosophique et le contrôle expérimental. La théorie moderne de la construction des programmes

(1) Il serait sans doute souhaitable de fixer la terminologie qui oscille actuellement, — pour des raisons évidentes, — entre **curricula**, **plans d'études** et **programmes**. Dans le présent article, nous n'avons pas essayé d'établir de distinction nette.

(2) Parmi d'autres ouvrages de ces auteurs, citons :  
R.W. Taylor, **Basic Principles of Curriculum and Development**, Chicago Univ. Press, 1950 ;

B.S. Bloom, **The Role of the Educational Science in Curriculum Development**, in : **International Journal of Educational Sciences**, 1, 1966, 5-16.

devient ainsi le point de convergence et d'unification de la philosophie et de la science de l'éducation.

Les considérations qui suivent concernent le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais la méthodologie qu'elles recouvrent s'applique à tout système d'action éducationnelle planifié.

La construction d'un plan d'études comporte quatre aspects nécessaires :

- 1°) la définition des finalités et des exigences ;
- 2°) la mise au point des méthodes et des instruments ;
- 3°) l'évaluation de l'efficacité des méthodes et des instruments ;
- 4°) la formation adéquate des maîtres.

## I. — FINALITES ET EXIGENCES DU PREMIER CYCLE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Le choix des finalités, si objectifs les éléments sur lesquels il s'appuie puissent-ils être, dépend toujours, en dernier ressort, d'un jugement de valeur et relève donc de la philosophie.

En un premier temps, au moins, le choix des matières à apprendre est aussi philosophique, car il repose sur la croyance qu'elles conduiront aux objectifs assignés. Il reste à vérifier s'il en est bien ainsi, ce que l'on fait trop rarement...

Comme toute l'institution éducative démocratique, le premier cycle de l'enseignement secondaire poursuit d'abord trois objectifs généraux :

1. Adapter le jeune adolescent à la civilisation contemporaine tout en l'armant contre ce qu'elle contient de menaçant pour la santé physique et mentale.
2. Cultiver l'esprit critique, la créativité, conditions de survie et de progrès.
3. Démocratiser la culture, c'est-à-dire permettre à chacun d'actualiser ses potentialités essentielles, ce qui implique, d'une part, le respect des différences et non le nivellement et, d'autre part, le rejet du privilège culturel de la naissance. Ce dernier aspect mérite quelque développement.

Si nous ne concevons plus aujourd'hui qu'il suffit de « bien » naître pour se voir attribuer automatiquement la meilleure place dans la société, nous ne sommes pas encore très sensibles au fait que, selon le milieu familial attribué par le hasard, un enfant voit souvent ses potentialités intellectuelles s'étioler ou s'épanouir. Dans une « méritocratie », mot forgé par Michael Young, le privilège de la naissance réapparaît donc sous une forme nouvelle. Même si l'égalité absolue des chances devant la vie reste chimérique, une démocratie se doit néanmoins de tout



mettre en œuvre pour prévenir les handicaps d'origine socio-culturelle et, au besoin, pour y remédier.

Comme objectif le plus spécifique, le premier cycle de l'enseignement secondaire doit continuer la formation fondamentale des individus, fondamentale au point que si un tournant décisif dans le développement n'intervenait pas, on serait certainement tenté de créer un cycle primaire de huit, neuf, voire dix ans (3). Naturellement, la formation générale se poursuivra bien au-delà de l'âge de 14, 15 ou 16 ans. Toutefois, dans l'état actuel des choses (les progrès de la génétique et les immenses possibilités d'intervention qui s'ouvrent à elle nous incitent à la prudence), il paraît indispensable de prévoir un cycle de détermination à partir de 15 ou 16 ans, au moins pour une partie de la population scolaire. Pour le reste, nous sommes déchirés par deux exigences contradictoires, et nos ignorances fondamentales restent si grandes qu'une décision équivaut encore à un pari. D'un côté, la méthodologie de la connaissance tend de plus en plus à s'unifier, ce qui milite en faveur d'une spécialisation retardée. D'un autre côté, il existe probablement, entre 11 et 20 ans, des âges critiques pour l'accès à certains domaines de la pensée, ce qui exige l'ouverture à certaines spécialisations.

Milite en faveur d'une formation générale prolongée le fait que, quelles que soient les études facultaires à aborder, tous les étudiants de demain devraient posséder une formation avancée en philosophie (pour garder l'indispensable sens du général), en logique (sauvegarde de la rigueur du raisonnement), en biologie et en psychologie (pour se connaître, se défendre, comprendre les autres et agir avec ou sur eux), en statistique (clé de l'interprétation scientifique) et en Informatique (qui est à l'intelligence ce que la machine est aux muscles).

On est tenté de confier cette formation fondamentale à l'enseignement secondaire, et il doit certainement en assumer une partie. Mais laquelle ? La majorité des jeunes gens de seize ans ont-ils, par exemple, assez de maturité pour comprendre les problèmes essentiels de la psychologie ?

Par contre, on a souvent prétendu que la vieillesse en informatique commence peu après vingt-cinq ans et maints prix Nobel de physique furent mérités, sinon accordés, avant trente ans. Sont-ils dus à des potentialités exceptionnelles dont le devenir était, comme chez Mozart, déterminé dès le plus jeune âge, ou le sort s'est-il joué au moment de la vie où, précisément, on veut empêcher toute spécialisation ? Il ne s'agit probablement que de cas exceptionnels. Encore faudrait-il en être sûr et prévoir pour eux les dispositions adéquates.

(3) A ne pas confondre avec des écoles élémentaires longues qui existent encore dans certains pays.

Quoi qu'il en soit, il n'est plus concevable de définir les buts de l'enseignement secondaire sans disposer d'une sorte de cahier de charges culturelles opérationnellement définies.

Pareil cahier serait l'œuvre des meilleurs esprits de notre temps dont la méditation porterait dans deux directions qui, même si elles ne sont pas indépendantes, requièrent cependant des expertises différentes : valeurs, intérêts et attitudes, d'une part, et connaissances, d'autre part.

Le critère le plus décisif d'une crise de civilisation est la contestation des valeurs traditionnellement acceptées. Que nous nous débattons au cœur d'une crise culturelle dramatique, personne n'en doute. Mais où en sommes-nous exactement ? Plusieurs questions appellent une réponse urgente et claire :

- Quelles sont les valeurs de la société d'aujourd'hui ? Sont-elles communes à tous les membres de cette société ou caractéristiques de groupes particuliers ?
- Quelles sont les valeurs contestées et quel rôle doit jouer l'école, soit pour les préserver, soit pour les remplacer par d'autres ?
- Quel serait le profil idéal des valeurs communes aux hommes de l'an 2000 ?

Refuser de répondre, ne fût-ce que partiellement, à cette dernière question au nom de la disponibilité, interprétée comme une sorte de vacuum, déboussolerait l'éducation. D'aucuns ont cru trouver dans la philosophie de John Dewey cette terrible faiblesse, alors qu'elle en est exactement l'opposé. Lorsqu'on reproche à Dewey de ne s'attacher qu'aux processus de la pensée sans lui donner de finalité, on perd de vue que, pour lui, la disponibilité représente une ouverture de l'esprit qui lui permet de construire sans cesse sa vérité en interaction avec le milieu. Ce dépassement perpétuel exige les plus hautes qualités humaines et l'éducation qui les cultive peut parfaitement se définir en une série de projets dont la réalisation est contrôlable au niveau des comportements.

Ainsi, chaque valeur essentielle se verrait définie dans l'éventail de ses manifestations, ce qui permettrait en même temps de distinguer les différentes branches du curriculum qui se prêtent spécialement à sa transmission et à son enracinement.

Certaines façons de vivre (par exemple, ne pas polluer l'environnement ; lutter contre la souffrance, les carences et les avilissements), certaines attitudes doivent être clairement approuvées. L'accord ne se fera point facilement et le danger d'endoctrinement menace. Pourtant, il faut avoir le courage de faire face à ces immenses difficultés si l'éducation veut conserver son sens. A force de ne vouloir aliéner l'homme d'aucune de ses libertés, on lui reconnaît même le droit de se détruire, brutalement ou non. Et peut-être sa vraie liberté coûte-t-elle ce prix. Il n'en reste pas

moins que, sans en revenir à un droit naturel dont on connaît les errements, nous sentons au plus profond de nous-mêmes le primat de l'être sur le néant, de l'harmonie et de la paix sur la brutalité, tout simplement parce que, sans cela, l'homme, pris pour mesure de toute chose, ne peut plus s'exprimer. Il est grand temps que les plans d'études marquent une adhésion sans équivoque à de tels principes.

La survie et le progrès de l'humanité d'aujourd'hui dépendent aussi de sa créativité. Toute analyse du dynamisme de notre époque nous en convainc.

Dès lors, le caractère superficiel des directives pédagogiques actuelles en la matière ne peut manquer d'étonner. Dans la plupart des cas, la culture de la créativité n'est qu'un slogan et le concept même, pratiquement vide de sens.

La confusion grossière entre, d'une part, l'originalité à tout prix, la déviance anarchique, la volonté mercantile ou snob d'être différent, où la créativité ne s'apprécie qu'à l'aune d'un critère externe, et, d'autre part, la réalité psychologique de la créativité, qui ne peut être qu'interne et relative, est révélatrice. Le problème n'est pas non plus de faire naître des légions de Mozart, — encore que quelques-uns en plus seraient bienvenus. Le génie est, par définition, exceptionnel. L'exigence est à la fois simple et beaucoup plus lourde : les plus humbles d'entre les hommes doivent apprendre à ne plus voir les choses sous un seul jour, ce qui ne signifie nullement qu'il faille renoncer à leur donner d'abord une base culturelle solide et univoque.

Le problème de la culture de la créativité est indissociable d'une des questions les plus fondamentales de la psychologie pédagogique : étant donné un potentiel génétique déterminé, peut-on conditionner systématiquement à la pensée divergente ? Nous en sommes personnellement convaincu, mais les opinions opposées ne manquent pas.

Mais il faut revenir encore à la démocratisation de l'enseignement qu'aucun homme politique n'oserait plus rayer de son programme. Dans la perspective que nous avons déjà indiquée, elle est restée un leurre. Car ce ne sont en soi ni les bourses d'études, fussent-elles automatiquement attribuées en dessous d'un certain niveau de revenu familial, ni l'unification du premier cycle de l'enseignement secondaire qui peuvent démocratiser en profondeur. Pour les principaux intéressés, le moyen n'est guère plus efficace que l'attribution gratuite d'une carte de membre d'un club de tennis ou de football à un paralytique.

Démocratiser les études, c'est certes supprimer les obstacles matériels qui pourraient arrêter un étudiant capable de poursuivre sa scolarité ou ses recherches, mais c'est bien plus encore prévenir les handicaps psychologiques et pédagogiques ou y remédier à temps.

Plusieurs visites faites récemment dans des classes de première année primaire nous ont encore confirmé qu'après un mois de scolarité obligatoire, le décrochage d'enfants socio-culturellement défavorisés s'opère déjà. Paul Minon a montré qu'à douze ans, ces enfants seront négativement déterminés, leur meilleur espoir étant souvent de devenir ouvriers semi-qualifiés.

Dans un système scolaire où les premières années de l'enseignement secondaire sont généreusement, et pertinemment, consacrées à l'observation et à l'orientation progressive, on peut affirmer que ces mesures ne profitent (sauf rares exceptions) qu'à certaines couches sociales de la population et, malheureusement, pas les plus défavorisées.

L'accroissement général de la diffusion de la culture n'arrange pas les choses non plus. S'appuyant sur une enquête de l'I.N.S.E.E., en France, J.C. Passeron conclut : « L'augmentation globale du taux de scolarisation s'est ventilée entre les diverses catégories socio-professionnelles dans la même proportion que les inégalités antérieures. Bref, il s'agit d'une simple translation vers le haut de la structure des inégalités » (4).

S'inscrivant dans la ligne tracée par S. et M. Smilansky, C. Bereiter, C. Kamii et tant d'autres, nos propres recherches confirment chaque jour davantage que la clé de la démocratisation de l'enseignement secondaire se trouve dans l'action de préservation et de compensation à mener entre zéro et huit ans.

L'absence fréquente de sociologues et d'anthropologues sociaux handicape lourdement les commissions de programmes. Car, à côté des valeurs les plus fondamentales dont il vient d'être question, il existe des aspirations variables selon les groupes sociaux. Les méconnaître équivaut bien des fois à stériliser l'action éducative. En outre, la structure sociale étant indissociable de l'économie, les besoins et l'évolution probables en ce domaine constituent aussi des éléments déterminants.

Pour les connaissances, l'analyse prospective faite par des groupes pluridisciplinaires du plus haut niveau indiquerait de façon précise, par exemple, quelles notions de mathématiques seront indispensables : dans la vie quotidienne de l'adulte de la décennie à venir, dans le travail des intellectuels non mathématiciens, et, enfin, pour les futurs spécialistes de la mathématique ou des disciplines voisines. Les experts devraient en outre préciser leur critère de sélection : mathématique appliquée (à quoi exactement ?), mathématique pure ou mathématique tenue pour instrument de gymnastique intellectuelle indispensable.

(4) J.C. Passeron, Sociologie des examens, in : *Education et gestion*, 1970, 2, p. 8.

La difficulté de s'accorder ne peut être objectée ! Et, qu'au besoin, les cahiers de charges fassent la distinction entre les exigences unanimement reconnues et les autres, retenues par une majorité. Comment un spécialiste des sciences de l'éducation qui, pas plus que les autres, ne jouit d'une formation universelle pourrait-il émettre seul un avis valable en la matière ?

L'on conçoit aisément que, si les mathématiciens ne parviennent pas à s'accorder, le programme scolaire risque de perdre beaucoup de sa validité de contenu. D'aucuns, — et parmi eux des prix Nobel de physique, — pensent que pareil risque existe actuellement avec l'adoption généralisée de la mathématique des ensembles...

Mais quel rôle joue la psychopédagogie au moment de la définition des objectifs ? Il est énorme, même s'il se subordonne à l'avis des spécialistes des branches.

Connaissant les exigences de fond, il appartient aux sciences de l'éducation de déterminer quels élèves peuvent y faire face, à quel âge, selon quelles méthodes et par quels moyens. L'identification des notions critiques, clés ou passages obligés pour accéder à d'autres notions, constitue un des aspects capitaux des études préliminaires, à mener d'ailleurs en collaboration étroite avec les spécialistes des branches.

Après tous ces filtrages, les commissions se trouveront encore devant une multiplicité d'objectifs possibles parmi lesquels un choix reste inévitable. La dispersion des efforts n'a jamais produit que de médiocres résultats et, à un moment donné, l'éducation doit se concentrer sur des objectifs précis et relativement peu nombreux. C'est d'ailleurs pourquoi un programme ne peut jamais se concevoir indépendamment de ceux qui le précèdent et le suivent. D'où la nécessité d'associer aux travaux d'élaboration, des représentants de tous les niveaux scolaires.

Bref, on le voit, la seule définition des objectifs nécessite la mise en place d'un organisme de consultation complexe et permanent où les psychologues de l'apprentissage et les pédagogues sont appelés à jouer un rôle tantôt fort modeste, tantôt dominant. Ici, la pédagogie générale, trop exclusivement nourrie de philosophie dans le passé, devrait retrouver un essor prodigieux, en étant le foyer de la réflexion où se tamisent toutes les activités humaines pour obtenir le meilleur et l'essentiel de ce qu'une civilisation veut transmettre.

## II. — LA MISE AU POINT DES METHODES ET DES INSTRUMENTS.

Les objectifs poursuivis commandent — ou devraient commander — tous les autres aspects de l'institution éducative, y compris l'architecture scolaire !

Toutefois, il ne suffit nullement d'adhérer à un idéal,

voire de l'avoir traduit en une série de définitions opérationnelles des apprentissages à réaliser, pour que ceux-ci se produisent.

En dehors des options médiatrices les plus fondamentales que commandent les objectifs (l'idéal démocratique exclu, par exemple, les méthodes autocratiques d'enseignement), le choix des fins n'instruit pas sur les moyens.

Si la philosophie est la boussole qui indique la direction ultime du voyage éducatif, elle ne fournit ni les moyens de locomotion, ni les ouvrages d'art qui triomphent des accidents de terrain.

Les moyens à mettre en œuvre sont innombrables et il serait vain d'en tenter une revue exhaustive.

De façon la plus générale, l'élève doit être mis en situation telle que, compte tenu de ses intérêts et de ses motivations, il apprenne. Le rôle du maître n'est pas de gaver les esprits, mais bien de créer continuellement des situations permettant d'agir l'apprentissage (l'action pouvant naturellement être intérieure), condition *sine qua non* de son occurrence.

Sans être suspect de romantisme pédagogique, nous sommes convaincu que créer ces situations requiert de l'enseignant un art subtil, — synthèse éminemment mouvante faite d'empathies, d'intuition des mécanismes psychiques, du sens du réel et des limitations qu'il impose, — et aussi une science profonde alliée à la connaissance d'un vaste éventail de techniques.

Par définition, l'art échappe aux règles et, plus encore, aux recettes. Aucun centre de construction de programmes ne peut susciter cet art sur commande. Par contre, il peut proposer des méthodes et des instruments déjà éprouvés ou à expérimenter.

Cette action est doublement nécessaire. Les meilleurs artistes peuvent ignorer et ignorent souvent les moyens existants, tant à cause du volume croissant de l'information pédagogique dont la dissémination n'est pas encore automatisée, que de l'incapacité de beaucoup d'enseignants à prendre connaissance de la littérature technique qui les concerne. De même que l'écart de richesse entre les pays industrialisés et les pays en voie de développement ne cesse de croître au lieu de diminuer, de même le fossé entre la recherche expérimentale et la pratique scolaire grandit sans cesse et de plus en plus vite. On n'arrêtera ce mouvement qu'en donnant à tous les maîtres une formation universitaire à part entière et en rendant le perfectionnement partie intégrante et obligée de l'exercice de la profession. Quant aux enseignants moins brillamment doués, c'est-à-dire, statistiquement, comme en toutes choses, les plus nombreux, il ne sert pas à grand-chose de les inonder de nobles considérations sur les buts à atteindre, si on ne leur trace pas au moins les étapes du parcours à l'aide de plans de cours, de manuels, de matériel didactique adéquat.

Nous avons montré expérimentalement que des objectifs proposés en 1936 et acceptés théoriquement par presque tous les enseignants n'avaient pas encore exercé d'effet profond sur la pratique scolaire en 1970.

De son côté, T. Husén observe qu'au cours d'une recherche entreprise en 1965, on s'est aperçu qu'une réforme de l'enseignement de la langue maternelle, adoptée en 1919, ... commençait à faire effet.

Le marasme méthodologique dans lequel une partie importante de l'enseignement actuel se débat doit faire l'objet d'une analyse rigoureuse et impitoyable.

Fondamentalement, toute la méthodologie tient en une phrase : on n'apprend qu'activement, d'où seule une situation où l'élève se trouve confronté avec un problème significatif est génératrice d'apprentissage. Grande est la tentation d'ajouter : tout le reste est littérature, ou d'exploiter toutes les ressources de la rhétorique pour composer d'infinies variations sur le même thème, deux façons élégantes d'éluider la difficulté.

Pour aider les maîtres à susciter des expériences vécues, génératrices d'apprentissages, il faut extraire de tout notre savoir théorique et pratique sur le *learning* les données particulières relatives à chaque objectif spécifique à atteindre. Il ne s'agit nullement d'élaborer des recettes *ad hoc*, mais bien d'identifier les conditions nécessaires, mais certes pas toujours suffisantes.

En ce temps de grand débat sur les processus de l'apprentissage, une commission de programmes se doit de préciser clairement à quelle théorie elle se rallie. Par exemple, selon qu'elle suit B.F. Skinner ou J. Piaget, non seulement les objectifs prendront des expressions différentes, mais la méthodologie risque de varier du tout au tout. Il suffit de feuilleter le *manuel de méthodologie*, étroitement skinnérien, que Becker, Engelman et Thomas viennent de publier pour se rendre compte de l'influence qu'une option psychologique peut exercer sur tout le reste.

En attendant le moment — peut-être proche — où les théories de l'apprentissage s'unifieront largement, la sagesse commande de définir les stratégies qui semblent les plus fondées et de les proposer aux enseignants.

### III. — L'EVALUATION DE L'EFFICACITE DES METHODES ET DES INSTRUMENTS.

Tout programme scolaire, c'est-à-dire tout système d'objectifs d'apprentissage, élaboré sans évaluation ou, au moins, sans mise en place d'un mécanisme permettant de construire les instruments nécessaires à cette fin, est un acte magique ou, pire, une manifestation démagogique, et donc une tentative de tromperie.

Il paraît de plus en plus évident que, sans l'installation d'un réseau de recherche en éducation couvrant chaque

pays, et sans un nouveau type de formation des maîtres, dont il sera question au chapitre suivant, l'enseignement ne progressera plus significativement.

L'évaluation doit se faire à plusieurs niveaux. Le premier est général et concerne le rendement global, affectif et cognitif de l'enseignement aux niveaux de la connaissance, de l'application convergente, de la créativité et de la critique. Des *surveys* nationaux périodiques, dont la méthodologie est aujourd'hui bien au point, sont donc absolument nécessaires. Interprétés à la lumière du nombre d'échecs et du taux de rétention scolaire, leurs résultats fournissent un premier renseignement sur la productivité du système éducationnel. Une ventilation particulière, impérieusement réclamée par notre idéal démocratique, devrait permettre une étude différentielle du rendement selon les milieux socio-culturels.

Même si nous n'avons pas le loisir de nous y arrêter, nous ne pouvons évoquer cet aspect sans insister sur la faiblesse des études des carences d'origine sociale. Beaucoup procèdent d'une sorte de manichéisme opposant classes ou individus favorisés ou défavorisés. Assurément, tous les chercheurs savent que la dichotomie favorisé-défavorisé est artificielle. Ce dont ils se rendent certainement moins compte, c'est qu'ils n'ont pas affaire à un phénomène réductible à un continuum linéaire, mais bien à un faisceau de facteurs, souvent en interaction, à un processus multidimensionnel. Songe-t-on assez que bien des enfants de cadres supérieurs et de médecins, vivant sans contact réel avec leur père et rejetés ou délaissés affectivement par leur mère (qui compense à l'extérieur l'absence continue du mari), seraient justiciables d'une thérapie parallèle sinon semblable à celle dont les fils de dockers ont besoin ?

Nous touchons ainsi à l'aspect le plus douloureux de l'institution éducationnelle d'aujourd'hui. Le jour où l'on aura les moyens matériels nécessaires (la construction des instruments scientifiques est en voie d'achèvement) et surtout où l'on osera mesurer systématiquement les handicaps cognitifs et affectifs précoces dus à l'influence du milieu et, plus grave encore, où l'on révélera l'ampleur des carences et l'incapacité de l'école à y remédier, non parce que c'est entièrement impossible, mais parce que le personnel est mal sélectionné et formé, on ne pourra qu'être saisi de stupeur.

Nous envisageons, depuis un certain temps déjà, de publier un livre blanc sur cette question. Mais le problème est tellement douloureux et les pouvoirs publics si peu mûrs pour y faire face que nous hésitons de plus en plus. La situation nous rappelle irrésistiblement telle campagne de détection de la tuberculose dans un pays sous-développé, dont le seul résultat tangible fut une éloquente statistique, aucun moyen d'engager une campagne sanitaire efficace n'existant à l'époque.

Les *surveys* devront être conduits sur des échantillons stratifiés de manière à indiquer le rendement scolaire de chaque région et, si possible, de chaque aire régionale présentant des conditions particulières. A ce niveau aussi, la démocratisation est en jeu. Il est inadmissible que, dans des pays riches comme les nôtres, les carrières scolaires dépendent encore autant du lieu de naissance. Nous connaissons, par exemple, un village d'importance moyenne qui, en deux générations, n'a pas produit un seul universitaire. Presque toujours, une politique de remembrement scolaire aiderait beaucoup.

Comme pour les échecs scolaires individuels, dont les statistiques rendent compte depuis longtemps, il ne sert naturellement pas à grand-chose de constater des anomalies ou des cas de désadaptation, si l'on n'en recherche pas les causes et les remèdes. Même dans un pays comme la Belgique, couvert d'un réseau complet de centres psycho-médico-sociaux, la densité des psychologues scolaires reste beaucoup trop faible pour entamer une action réellement efficace.

La réalisation de chaque objectif particulier appelle une évaluation rigoureuse. Elle reste hélas ! fort exceptionnelle, ce qui explique le caractère logomachique de bien des rencontres pédagogiques.

Les exemples d'absence de vérification de l'efficacité de l'action commandée par les objectifs sont présents à tous les esprits. Le cours d'art plastique a notamment pour but de développer la créativité artistique. Qu'entend-on par créativité artistique ? Chez combien d'élèves a-t-elle augmenté et dans quelle mesure ? Le cours de morale doit réduire les attitudes racistes, l'attrance pour la drogue... Le cours de langues modernes doit permettre de communiquer efficacement dans la vie quotidienne... Le cours de sciences cultive le sens de l'observation... apprend à mieux résoudre des problèmes de la vie quotidienne. Le cours d'histoire moderne aide à comprendre les grands problèmes de politique internationale évoqués dans les journaux télévisés, etc.

Pour savoir si ces objectifs sont réellement atteints, ni la conviction personnelle des professeurs, ni la performance d'un individu isolé ne suffisent. C'est évidemment à l'échelle de la population totale qui a reçu l'enseignement considéré qu'il faut évaluer le rendement.

Par ailleurs, l'évaluation axiologique globale se prolonge dans l'évaluation des méthodes et des techniques dont l'introduction et l'utilisation ne devraient être pensables qu'en fonction des buts poursuivis. Dans l'immense majorité des cas, la formule la plus vague et la moins contrôlée sert de justification : servir l'enseignement ou en augmenter l'efficacité. En quoi précisément ? Dans quelle mesure, au moins approximative, les espoirs n'ont-ils pas été déçus ? On le dit fort rarement.

Et même là où l'efficacité est évaluée, la démarche

expérimentale est souvent d'une telle pauvreté que les résultats n'ont guère de signification. Nous sommes périodiquement assailli par l'inventeur d'un dispositif électrique de contrôle qui ne parvient pas à comprendre que les résultats obtenus ne sont dus que pour une partie *minime à son appareil* — que l'on pourrait remplacer par un dispositif de deux sous —, tout le reste s'expliquant par les nouvelles contraintes d'évaluation et de *feedback* imposées au professeur.

Il serait pourtant erroné de sous-estimer le pouvoir motivant de certaines innovations, d'apparence assez superficielles.

Bien acceptée, une nouveauté exerce parfois une influence considérable, pratiquement indépendante de sa valeur intrinsèque. On connaît fort mal la courbe de rendement d'une carrière d'enseignant. Trois facteurs puissants tendent à ancrer l'action dans la routine : le caractère nécessairement conservateur de l'éducation dont l'une des deux missions consiste à adapter les élèves aux formes culturelles existantes, le manque de sollicitations intellectuelles directes dû à l'absence de modèles adultes (un enseignant vit sa profession dans un milieu non adulte ; il voit rarement ses collègues au travail) et l'engourdissement progressif dû à l'effet conjugué de la monotonie de tout métier longuement pratiqué et de l'absence de récompense concrète pour l'effort accompli (le traitement des enseignants n'est lié ni à leur perfectionnement ni à leur rendement).

On peut donc formuler l'hypothèse qu'après une montée généralement assez marquée au cours des trois ou quatre premières années d'exercice de la profession, la productivité tend à se stabiliser (le palier de la septième année est empiriquement reconnu), après quoi il n'est pas exceptionnel que la stagnation s'installe.

Dans ces conditions et en raison même de l'insatisfaction profonde que beaucoup d'enseignants éprouvent, l'introduction d'une méthode ou d'une technique nouvelles suscite parfois un renouveau d'intérêt professionnel, un effort de réflexion, des tâtonnements et des mesures inhabituelles qui, éclairant la grisaille qui s'était peu à peu fixée, font monter le rendement. Ce phénomène relève de l'effet Hawthorne, cauchemar des expérimentateurs en sciences humaines.

Il faudrait encore parler de l'étude bien nécessaire des bâtiments et de l'organisation scolaire. Mais ici, les moyens d'évaluation existent et sont relativement simples à manier. L'action dépend de la volonté de l'entreprendre...

Nous voudrions enfin insister sur le fait que, de même qu'idéalement un maître devrait formuler ses questions d'examens avant de commencer son cours, de même l'évaluation d'un plan d'études devrait être planifiée dès

sa conception. B.S. Bloom montre bien l'utilité d'une telle façon de procéder.

« La spécification des objectifs de l'éducation et de son contenu, qui sert de point de départ pour la création des situations d'apprentissage et du matériel didactique, est aussi utilisée pour la mise au point des procédures d'évaluation appropriées.

Bien qu'il soit souhaitable que les maîtres participent à cette mise au point, la construction d'instruments valides, fiables et efficaces exige l'existence d'un petit groupe de spécialistes bien au courant des techniques de mesure et d'évaluation en éducation. De toutes les sciences de l'éducation, les techniques de mesures sont parmi celles qui ont fait les plus grands progrès au cours de ces trois dernières décennies (...).

Idealement, les évaluateurs devraient participer à l'élaboration des plans d'études et préparer les procédures d'évaluation en collaboration avec les autres membres du groupe de construction. En effet, la préparation de l'évaluation provoque des nouvelles définitions opérationnelles des objectifs et des contenus spécifiés et sont, à bien des égards, utiles pour la construction même. »

#### **IV. — LA FORMATION ADEQUATE DES MAITRES.**

Toute rénovation de l'enseignement, toute introduction de programme nouveau exige un réexamen de l'adéquation de la formation des maîtres et, éventuellement, la création des procédures nécessaires à l'adaptation, voire au recyclage. Comme ce mot est galvaudé, rappelons que, contrairement au perfectionnement, — élargissement qualitatif ou quantitatif d'un acquis, — le recyclage est une réorientation profonde à l'intérieur d'une même profession, tandis que la « reconversion » implique un changement de profession.

Première question à poser : le nouveau programme exprime-t-il une innovation essentielle ou contingente ? La question est essentielle si l'on change d'objectifs généraux ou de mutation d'une discipline ; de la catégorie contingente relèvent les changements confinés aux méthodologies spéciales et l'introduction des gadgets, mot aujourd'hui admis dans la langue française et que nous proposons d'utiliser en pédagogie pour désigner les dispositifs et les objets dont la présentation est simplement renouvelée ou le rendement augmenté (exemple : de la gravure didactique à la projection de diapositives), mais sans modification qualitative de quelque importance.

Nous avons maintes fois insisté sur le caractère trompeur de l'innovation contingente. Ainsi, dans l'immense majorité des cas, l'arsenal des techniques audio-visuelles sert la pédagogie la plus traditionnelle qui soit, ou, pire, provoque une régression méthodologique. En fin de compte, son utilisation permet surtout de donner l'illusion du progrès.

De toute façon, l'adoption d'innovations contingentes ne pose guère de problèmes pour la formation des maîtres : quelques démonstrations ou de courts séminaires spécialisés suffisent.

Il en va tout autrement en cas d'innovation essentielle. Elle exige une formation différente dans ses fondements et dans son niveau, voire même, et c'est le cas actuellement, une révolution philosophique appelant non seulement une remise en cause des façons de faire, mais aussi et surtout une modification d'attitudes profondément ancrées.

Ne pas reconnaître la nature et la profondeur des changements nécessaires chez les maîtres et ne pas prévoir l'action, les stratégies et les moyens nécessaires pour qu'ils s'opèrent, procèdent chez le responsable de l'innovation soit d'une inconscience caractérisée, soit de la volonté délibérée de conduire provisoirement une nation ou ses gouvernants dans une impasse qui les contraint à prendre des décisions que la persuasion ou l'argumentation scientifique n'auraient pas emportées.

Nous allons normalement assister, au cours des prochaines années, à une multiplication des aventures de ce genre dans la plupart des pays d'Europe occidentale qui, n'ayant pas évalué avec assez de clairvoyance la profondeur de la réforme nécessaire à la formation de tous les enseignants (qu'il faut, répétons-le, amener au niveau universitaire supérieur), ne pourront plus obtenir les augmentations budgétaires nécessaires par la voie normale et devront jouer le jeu de la carte forcée pour éviter la dévaluation accélérée, puis la décadence de leur enseignement de base.

Que les recyclages s'opèrent sous forme de cours ou de recherche opérationnelle, ils nécessitent des formateurs et des animateurs de recherche hautement qualifiés et... disponibles. Seule une coopération étroite entre les universités, — dont les services devront être développés en conséquence, — les cadres de l'enseignement et les enseignants mêmes résoudra le problème.

Un recyclage efficace ne porte pas seulement sur les connaissances ou les schémas méthodologiques, mais comprend aussi la modification des attitudes. Il faut donc savoir quelles attitudes sont en cause, évaluer leur intensité, leur degré et leur cohérence. La manipulation des attitudes met en jeu des mécanismes psychologiques subtils, des conditionnements très résistants ; elle ne peut être confiée à des psychologues sans formation approfondie, non seulement en raison de la difficulté de l'entreprise, mais aussi et surtout parce que des maladresses pourraient provoquer des troubles de personnalité graves. Ici aussi, il n'y a donc aucune place pour l'improvisation et le faux savoir.

## EN GUISE DE SYNTHÈSE.

La construction des plans d'études doit nécessairement se concevoir en fonction de l'ensemble du système éducatif. Les objectifs étant définis, il faut considérer successivement l'*input*, le traitement et l'*output*. Ce qu'on entre dans le système, ce sont les élèves, les professeurs et les moyens mis à leur disposition. Le traitement comprend toutes les formes d'activités délibérées ayant pour objet la réalisation des apprentissages requis par les objectifs. L'*output* est le résultat du traitement, le rendement scolaire à court, moyen et long termes.

Les trois phases du système exigent une série de mesures et d'évaluations. Leur objet est de fournir les indications nécessaires pour optimiser l'*input* et le traitement, et de rendre compte de la qualité et de la quantité de l'*output*.

Tout plan d'études élaboré et appliqué sans prise en considération de ces différents moments est une aventure suspecte ou inconsidérée.

Plus particulièrement, toute innovation dans un plan d'études appelle une expérimentation, avant d'être étendue à l'ensemble d'une population scolaire. Les essais limités, réalisés sans plan expérimental et sans contrôle rigoureux, ne constituent en rien une expérimentation valide et, dans

les meilleurs des cas, font bien souvent passer pour résultats positifs de simples effets Hawthorne.

Plus souvent, on essaie l'innovation sans contrôle et l'on se borne à affirmer, après un certain temps (généralement fort court), que, comme le « bon sens » permettait de le prévoir, il est « évident » que les choses se passent bien.

Aspect particulier de l'optimisation de l'*input*, la réforme des curricula doit prévoir les dispositions à prendre pour le perfectionnement ou le recyclage des maîtres.

Enfin, nous espérons l'avoir montré, la construction des plans d'études est une œuvre complexe qui ne s'improvise pas et ne peut donc être abandonnée à des commissions constituées au hasard des réputations et des bonnes volontés. Des organismes permanents, s'appuyant sur un réseau de centres de pédagogie expérimentale, devraient être constitués.

Gilbert DE LANDSHEERE,  
professeur à l'Université de Liège.

## L'EGALITE DES CHANCES DANS LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Dans l'enseignement, les changements se font lentement et non sans difficultés de tout ordre : les systèmes scolaires apparaissent très résistants aux efforts de réforme et d'innovation et le temps, qui s'écoule entre les « inventions » en matière pédagogique et leur application généralisée dans les écoles, se mesure en dizaines d'années. Ceux qui devraient par leurs fonctions assurer une mise en œuvre rapide des changements et des innovations reconnus comme valables, c'est-à-dire les enseignants, sont souvent montrés du doigt comme étant les éléments les plus réfractaires. A vrai dire, dans plusieurs pays, on a depuis quelques années vu les enseignants renvoyer la balle et accuser les responsables de l'administration scolaire ou les parents, d'être les vrais responsables de la non-application des réformes pourtant jugées nécessaires.

Le premier cycle de l'enseignement secondaire (1) a

(1) Aucune définition précise ne peut être donnée de ce qu'est ce premier cycle, étant donné les différences entre pays européens, en matière de structure de leurs systèmes d'enseignement. Dans le cadre de cet article, nous traitons de l'enseignement qui fait suite

été, pendant les années soixante, l'objet de réformes de structure et de programme plus profondes et plus fréquentes que les autres cycles de l'enseignement. Dans beaucoup de pays, on a assisté — ou on assiste encore — à une série continue d'adaptations et de corrections de parcours, sans qu'une solution définitive aux problèmes semble être trouvée. Dans la plupart des cas — et dans la plupart des pays — il ne s'agit pas d'un processus bien préparé et organisé de recherches-expériences-mise en œuvre-évaluation-« feedback ». La recherche et l'expérimentation ont joué un rôle très modeste dans la politique de l'enseignement récente, à part quelques exceptions notoires comme celle de la réforme de l'enseignement secondaire en Suède (2).

Le besoin d'un nouvel enseignement pour les jeunes adolescents de 10-11 à 15-16 ans s'est fait sentir progressivement dans tous les pays européens. Globalement, on peut dire que le mouvement s'est déplacé du nord vers le sud ; les pays scandinaves et le Royaume-Uni ont été les premiers à commencer à préparer de nouvelles structures, les pays méditerranéens viennent tout juste d'en éprouver le besoin et ont commencé à discuter des nouvelles formes. Il faut, toutefois, qualifier l'hypothèse nord-sud par deux constatations complémentaires : dans le Nord de l'Europe, certains pays comme la Suède et la Norvège ont, dans un laps de temps relativement court, mené la réforme de l'enseignement pour ce groupe d'âge à terme, des pays comme le Danemark et la Finlande sont, après un retard de nombreuses années, en cours de les rattraper, d'autres encore, notamment le Royaume-Uni et la Belgique, se sont arrêtés à mi-chemin (3). D'autre part, dans le Sud de l'Europe, deux pays, la Yougoslavie et l'Italie, ont établi au niveau du premier cycle du secondaire un enseignement global avant plusieurs pays situés plus au Nord.

On pourrait évidemment émettre aussi l'hypothèse d'une corrélation entre le niveau de développement économique ou d'industrialisation et l'introduction plus ou moins rapide d'un nouveau type d'enseignement secondaire, mais les cas de l'Allemagne fédérale et, dans une certaine mesure, de l'Autriche et de beaucoup de cantons suisses sont là pour inciter à la prudence.

à l'école primaire (dont la durée peut être fixée à 4 ou 5 ans) et qui précède les programmes d'enseignement qui préparent directement à l'enseignement supérieur ou à un métier professionnel. Si nous parlons d'âge, il s'agit de la période comprise de 10-11 ans à 15-16 ans.

(2) Cf. N.E. Svensson, *Ability Grouping and Scholastic Achievement*, Stockholm, 1962 et la ré-analyse des données de cette étude in : U. Dahlöf, *Skoldifferentiering och undervisningsutveckling*. In : *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 2. Stockholm, 1967.

(3) Nous faisons ici allusion, pour le Royaume-Uni, à l'« Education Act » de 1944 et à l'introduction très progressive d'écoles globales (comprehensive schools). (Des 163 « local educational



Reste le fait qu'à l'heure actuelle, en 1971, l'organisation et les programmes de l'enseignement du premier cycle du secondaire dans les pays européens se caractérisent par une diversité étonnante et même déconcertante : des programmes parallèles, plus ou moins étanches, à côté d'écoles globales de tous plumages ; un passage de l'enseignement primaire au secondaire après 4, 5 ou 6 ans ou une école de base de 8 ou 9 ans avant que l'enfant ait à choisir le programme secondaire auquel s'inscrire ; des horaires où le latin occupe toujours une place de choix à côté de programmes sans langues classiques, etc. On peut facilement déduire de ces différences entre pays européens qu'il existe une évolution divergente plutôt qu'une tendance convergente comme elle avait encore été constatée au début des années soixante (4).

Malgré les apparences, de nouvelles tendances communes commencent toutefois à se manifester. Les principales paraissent être les suivantes :

1. La scolarité obligatoire est, dans un nombre de plus en plus important de pays, prolongé au-delà de l'enseignement du premier cycle et enjambe donc sur le deuxième cycle du secondaire. Conséquence importante : dans le sens du législateur (nous reviendrons plus tard sur la pratique scolaire qui dans un bon nombre de pays est tout autre), l'enseignement du premier cycle du secondaire n'est donc plus un enseignement terminal.

Le tableau 1 montre la situation dans 21 pays membres de l'O.C.D.E., à trois époques différentes : au début des années soixante (5), vers la fin de la décade 1960-1970 et dans un avenir plus ou moins proche (dans plusieurs cas, dans 2-3 ans au maximum).

On remarquera qu'au début des années soixante, 14 pays sur les 20 pour lesquels des données sont disponibles avaient une scolarité obligatoire de 8 ans, la durée « typique » est maintenant passée à 9 ans ou plus (sur 21 pays, 8 ont une scolarité obligatoire de 9 ans et 4 de 10 ans). Dans un proche avenir, une durée de 10 ans deviendra de plus en plus fréquente (dans 6 au lieu de 4 pays), et seulement 3 sur 21 pays auront bientôt une scolarité de moins de 9 ans.

2. Les programmes de fin d'études destinés aux

authorities » [districts scolaires] 17 seulement n'avaient pas encore soumis de projets de réorganisation dans ce sens en juillet 1971). En Belgique, depuis 1957-58, un « tronc commun » de trois années existait dans quelques dizaines d'écoles-pilotes, mais c'est seulement en mars 1971 qu'un projet de loi-cadre relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire a été adopté (introduit, il est vrai, à titre expérimental dans certaines écoles depuis 1969).

(4) Notamment dans : *L'enseignement primaire et secondaire : tendances actuelles et problèmes communs*, par Jean Thomas et Joseph Majault, Strasbourg, 1963.

(5) La plupart de ces données ont été empruntées au rapport déjà cité de J. Thomas et J. Majault.

Tableau 1  
DUREE DE LA SCOLARITE OBLIGATOIRE  
NOMBRE D'ANNEES

Pays	Passé	Actuellement	Avenir
Allem. Féd.	8	9	10
Autriche	8	8	9
Belgique	8	9	9
Canada	7-8	10	10
Danemark	7	7	9
Espagne	6	6	8
Etats-Unis	—	12	12
Finlande	8	9	9
France	8	10	10
Grèce	6	6	9
Irlande	8	8	9
Italie	8	8	10
Japon	9	9	9
Luxembourg	8	9	9
Norvège	8	9	9
Pays-Bas	8	8	9
Portugal	6	6	8
Suède	8	9	9
Suisse	7-8	7-8-9	9
Royaume-Uni	10	10	11
Yougoslavie	8	8	8

élèves qui devraient définitivement quitter l'école à la fin du premier cycle du secondaire ont tendance à disparaître. Il en est de même des cours de formation professionnelle à ce niveau : ils tendent à être reportés jusqu'au début du deuxième cycle du secondaire. Ainsi se confirme la vocation du premier cycle d'un enseignement général pour tous.

3. La tendance, constatée au début des années soixante (et parfois déjà avant cette date) à remplacer la sélection brutale au passage de l'enseignement élémentaire vers le secondaire par une orientation étalée sur plusieurs années, s'est généralisée. Il ne se trouve plus un seul pays d'Europe qui n'ait pas adopté ou ne projette d'adopter cette politique.

Deuxièmement, la période d'orientation et donc d'étalement du choix définitif de la future carrière scolaire ou professionnelle tend à se prolonger jusqu'à la fin du premier cycle, tandis qu'il y a encore quelques années elle se limitait aux deux premières années au maximum.

4. La structure parallèle des programmes a été abandonnée par tous les pays. Dans un passé récent, on pouvait encore distinguer deux groupes de pays, ceux qui avaient choisi pour une structure de type « global » et ceux qui maintenaient une structure parallèle rendue plus souple par des facilités de transfert entre les programmes parallèles ; ce deuxième groupe, à quelques exceptions et hésitations près (notamment chez les pays méditerranéens), a rejoint le premier.

A l'intérieur de cette structure de type « global » que presque tous les pays ont adoptée ou envisagent d'introduire, de multiples variations se présentent, différentes aussi bien entre pays que, parfois, dans un même pays (au Royaume-Uni et en Amérique du Nord notamment, mais aussi en Allemagne Fédérale).

L'organisation de l'enseignement du premier cycle du secondaire n'a pas encore trouvé son caractère définitif dans la grande majorité des pays européens (6). Il est trop tôt pour établir un bilan et, de surcroît, pour porter un jugement. Néanmoins, cette même diversité dans les structures, les programmes et les modalités de sélection et d'orientation entre pays qui peut paraître déconcertante à celui qui cherche à déceler des tendances communes, peut nous aider à formuler quelques éléments d'appréciation au sujet de leur opportunité.

### L'EGALITE DES CHANCES : UN FATA MORGANA ?

Chaque appréciation ou évaluation se réfère, par définition, à des critères et ces critères ne peuvent être formulés qu'en analysant les objectifs poursuivis. L'histoire récente de la réforme de la structure du premier cycle de l'enseignement secondaire est instructive à ce sujet : si les objectifs, ou l'objectif principal de l'enseignement à ce niveau avait été clair, et si on avait réussi à le formuler en objectifs « opérationnels », la période d'essais, d'adaptations successives et de tâtonnements ne durerait plus. Il nous semble justifié de dire, que la plupart des pays européens n'ont pas, pendant les années passées, pu ou su lever l'ambiguïté fondamentale en ce qui concerne les objectifs prioritaires qu'ils poursuivaient en ouvrant les écoles du premier cycle du secondaire à tous les enfants du groupe d'âge et en prolongeant la scolarité obligatoire au-delà du premier cycle. Les programmes devaient être dans l'essence les mêmes pour tous, mais des exceptions étaient faites pour les moins doués et/ou pour les plus doués ; les programmes devaient transmettre une culture générale, mais pour plusieurs raisons, des cours de formation professionnelle étaient maintenus ; on parlait d'un enseignement accessible à tous, mais le latin était réservé aux privilégiés.

Dans toutes les réformes et adaptations, il y a toutefois eu une constante, peu explicite et mal formulée d'abord, mais dont la portée et les conséquences qu'il faut en tirer pour la structure et les programmes ont été formulés de façon précise et incisive pendant ces dernières années : l'objectif de l'égalité des chances dans l'enseignement est incontestablement celui qui prime

(6) Contrairement à ce qui se passe dans les pays socialistes de l'Europe de l'Est, où à la suite de l'établissement de nouveaux régimes politiques, la structure a été entièrement réorganisée et, depuis, a seulement subi des adaptations relativement secondaires.

dans la politique éducative de tous les pays européens et sur la primauté duquel il y a une unanimité totale.

Le concept de l'égalité des chances devant l'éducation est en évolution constante. Dans un passé récent, on considérait que l'égalité des chances était assurée sitôt que les barrières d'accès aux programmes sélectifs et les difficultés matérielles qu'éprouvaient les parents moins fortunés à faire suivre à leurs enfants ces enseignements, étaient levées. L'expérience a vite montré l'insuffisance de ces mesures et a amené les pays à remplacer la sélection à l'entrée des programmes par une orientation étalée sur plusieurs années et accompagnée par la formation d'enseignants spécialisés dans l'orientation scolaire, ou d'orientateurs professionnels.

Il est, aussi, vite apparu que la liberté de choix des parents et de leurs enfants, ainsi que les conseils donnés par les enseignants, étaient fortement influencés par leur propre milieu socio-culturel, leur formation, leurs aspirations et qu'une action auprès de la famille devait compléter l'orientation scolaire.

D'autre part, l'égalité d'accès a fait place à l'objectif de l'égalité des résultats scolaires, conçue non pas comme égalité des résultats parmi les individus, mais comme la moyenne atteinte par les divers groupes sociaux.

Les efforts massifs d'enseignement compensatoire entrepris, notamment, aux Etats-Unis (le projet « Head Start » est le plus grand et le plus connu de ces programmes) ont produit des résultats très contestés (7). Mais l'attaque la plus percutante est venue curieusement des Etats-Unis où, depuis Watson, la philosophie pédagogique avait une foi aveugle dans l'effet du milieu sur le développement des aptitudes humaines. Jensen, dans son fameux article (8), attribue aux facteurs héréditaires et aux conditions pré-natales une influence déterminante sur le « QI » de l'enfant et explique une partie de la différence en résultats scolaires entre, par exemple, les populations blanches et noires aux Etats-Unis et les résultats insuffisants des programmes compensatoires, par des différences héréditaires en intelligence, tandis que l'habitude la différence en « QI » entre les groupes raciaux avait été attribuée aux prétendus préjugés des tests en faveur de la population blanche. La thèse de Jensen a été fortement attaquée et, de la part des spécialistes de l'éducation, on a notamment mis

(7) Voir par exemple : Marshall S. Smith and Joan S. Bissel : *Report Analysis : The Impact of Head Start*, in : *Harvard Educational Review*, vol. 40, n° 1, février 1970.

(8) Arthur R. Jensen, *How much can we boost IQ and Scholastic Achievement*, in : *Harvard Educational Review*, vol. 39, n° 1, hiver 1969.

l'accent sur le peu d'implications d'une telle éventualité pour la politique éducative (9).

Les multiples recherches et expériences entreprises pendant les dernières années des deux côtés de l'Atlantique pour définir les facteurs dont dépendent les résultats scolaires, aussi bien les facteurs qui conditionnent les aptitudes de l'individu que les facteurs scolaires et sociaux, ont amené à tirer deux conclusions majeures :

1. Les différents milieux familiaux et sociaux placent les enfants dans des conditions très inégales devant l'enseignement, par le truchement de facteurs comme, par exemple, le niveau d'éducation des parents dont dépendent, à leur tour, la qualité de la langue que l'enfant apprend, la stimulation culturelle qui lui est offerte, l'attitude des parents vis-à-vis des échecs scolaires, la persistance en cas d'échec et les efforts consentis en cours privés, etc., pour contrecarrer à de telles mésaventures (10). Une politique éducative qui ne mobilise pas les moyens nécessaires pour compenser ces inégalités extra-scolaires n'offre pas des chances égales à tous.

2. Les systèmes d'enseignement actuels érigent de multiples obstacles dans leurs structures, programmes, critères d'évaluation des résultats, à la réalisation effective de l'égalité des chances. Les enfants de différentes origines sociales se trouvent dans des conditions très inégales en face de ces obstacles. Les préjugés de nos systèmes d'enseignement envers les groupes désavantagés sont trop profondément enracinés dans la culture qu'ils transmettent et dont ils émanent, pour que par exemple seule l'introduction d'une école globale puisse les éliminer ou les neutraliser. Seule une culture vraiment « populaire » offrirait des chances égales à tous. A défaut d'une telle culture, on n'a pas d'autre choix que d'avoir recours à des palliatifs.

On peut pallier la défaillance des systèmes éducatifs afin d'offrir une réelle égalité des chances par des programmes ou des mesures compensatoires dans le domaine pédagogique et de l'environnement socio-culturel des élèves issus de milieux désavantagés (11).

Quant à la structure de l'enseignement secondaire, les recherches entreprises dans ce domaine (où des

(9) Voir en particulier pour une analyse critique de cette thèse la discussion par Jerome S. Kagan et al. parue dans : *Harvard Educational Review*, vol. 39, n° 2, printemps 1969, et aussi : Torsten Husén : *Milieu social et éducation* (titre provisoire), à paraître prochainement, C.E.R.I.-O.C.D.E., Paris.

(10) Voir notamment : Brian Jackson and Dennis Marsden, *Education and the Working Class*, London, Routledge and Kegan Paul, 1962.

(11) Les « désavantagés » sont dans ce contexte tous ceux qui appartiennent à une autre sous-culture que celle dont est imprégnée leur école et qui, de ce fait, sont placés dans une situation de préjudice.

comparaisons entre systèmes sont extrêmement délicates) indiquent qu'une structure globale offre plus d'égalité qu'une structure parallèle. Cela sans empêcher pour autant « l'élite » d'atteindre un niveau comparable à celui des systèmes sélectifs (13).

En matière d'éducation, une politique réaliste d'égalité des chances doit prendre comme point de départ l'adage « *summum jus, summa injuria* ». Une politique de traitement égal perpétue et, même, multiplie les inégalités (14). Il n'y a qu'un traitement inégal qui a une chance de restaurer l'équilibre. Ce traitement inégal peut prendre diverses formes.

1) Des mesures favorisant les groupes désavantagés sur le plan de la sélectivité du système, sans toucher à ses fondements pédagogiques. (On peut, par exemple, attribuer à telle classe sociale un pourcentage fixe des places dans un programme sélectif — comme il était de règle dans les exclusives « *public schools* » en Angleterre et comme il a été pratiqué en Union Soviétique en ce qui concerne l'accès aux universités.)

2) On érige le traitement inégal en principe directeur de la pédagogie et de l'organisation scolaire en partant du principe que les élèves désavantagés par leur origine sociale et/ou par leurs faibles capacités doivent recevoir un traitement plus intensif que les autres et que les ressources scolaires doivent être redistribuées en leur faveur. Une proposition intéressante dans ce contexte est celle de « *mastery learning* » suggérée par B. Bloom (15). Elle part du principe que les objectifs de l'enseignement en termes de résultats scolaires atteints dans le système actuel par les meilleurs, peuvent être atteints par la grande majorité si on laisse chaque enfant apprendre à sa propre cadence. Les élèves moins doués et les moins avantagés auront surtout besoin au début de leur scolarisation de beaucoup plus de temps pour apprendre que les autres, mais cet écart se réduira progressivement. Il va de soi qu'une telle politique exige une organisation pédagogique très flexible et très différente de l'uniformité qui est typique pour les écoles dans la plupart des pays européens.

Avant d'aborder la question-clé de savoir quels sont les atouts de l'enseignement du premier cycle du secondaire, dans les pays européens, pour atteindre l'objectif de l'égalité des chances, une brève excursion dans le

(13) Pour une analyse critique de ces recherches : Torsten Husén, *Milieu social et éducation*, op. cit.

(14) Les données soutenant cette thèse ne manquent pas. On les trouvera, notamment, dans les *Etudes de base*, n° 4 et 10 préparées par Charles Nam et al. et par Asa Sahlman pour la Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, O.C.D.E., 1971.

(15) *Mastery Learning, Theory and Practice*, Ed. James H. Block, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1971.

domaine des chiffres s'impose. Elle permettra de mesurer le chemin déjà parcouru, ou encore à parcourir, pour que tous les enfants fréquentent le premier cycle du secondaire et y entrent aux mêmes conditions.

### EFFECTIFS ET TAUX DE SCOLARISATION.

Dans la plupart des pays, le premier cycle de l'enseignement secondaire devrait en théorie avoir atteint la même situation que celle dans laquelle se trouve déjà depuis un certain temps l'enseignement primaire : tous les enfants — ou presque — du groupe d'âge étant scolarisés, les effectifs varient désormais uniquement en fonction de l'évolution démographique.

Le tableau 2 montre l'évolution des effectifs des premier et deuxième cycle dans les pays où une telle ventilation est possible. Dans le tableau 3, on trouvera les taux de scolarisation de 13 à 19 ans.

Du tableau 2 ressort, qu'effectivement, l'augmentation des effectifs du deuxième cycle a été et sera plus forte que dans le premier, mais la thèse selon laquelle seule la variation démographique influe désormais sur les effectifs (une situation qui, d'ailleurs, en théorie aurait dans la plupart des pays déjà dû être atteinte depuis quelque temps), n'est pas clairement confirmée : dans certains pays comme l'Irlande et l'Italie les effectifs augmenteront plus que le groupe d'âge.

En effet, le tableau 3 confirme cette impression : le groupe d'âge jusqu'à 14 ans révolus n'est pas encore totalement scolarisé (ou du moins il ne l'était pas encore il y a quelques années). Les pourcentages des jeunes qui ont déjà quitté l'école vont jusqu'à 22 en Allemagne Fédérale et 33 en Autriche, en passant par 13 en Belgique, 15 en France et 19 en Irlande. Dans les pays méditerranéens, ils sont beaucoup plus élevés

Tableau 2  
EFFECTIFS DES 1<sup>er</sup> ET 2<sup>e</sup> CYCLES (EN .000), GROUPES D'ÂGE (EN .000) ET TAUX DE SCOLARISATION (1)

Pays	Année	1 <sup>er</sup> cycle			2 <sup>e</sup> cycle		
		effect.	groupe 10-14	taux	effect.	groupe 15-19	taux
Autriche .....	1950	434	527	82	43	446	10
	1960	383	516	74	83	528	16
	1965	364	480	77	91	499	18
	1975	599	636	94	117	567	20
Belgique .....	1950	303	570	53	59	623	9
	1966	472	714	66	193	705	27
	1980	510	707	72	335	787	43
Etats-Unis (1) (2)	1950	5 442	11 119	49	3 992	10 616	37
	1960	8 286	17 670	47	6 086	13 599	45
	1965	11 363	19 406	59	9 140	17 724	52
	1978	—	—	—	16 800	20 525 (1980)	82
France .....	1967	2 140	4 122	52	1 316	4 272	31
	1975	3 193	4 077	78	1 729	4 075	42
Irlande .....	1950	61	266	23	12	241	5
	1960	90	295	31	21	275	8
	1968	131	290	45	36	276	13
	1981	197	341	59	91	310	27
Italie .....	1950	796	4 204	19	412	4 002	10
	1965	1 826	4 061	45	1 378	4 218	33
	1980	2 883	4 562	63	2 567	4 345	59
Japon .....	1950	5 333	8 700	61	1 935	8 566	23
	1965	5 957	9 196	65	5 066	10 963	46
Norvège .....	1964	135	303	45	76	318	24
	1969	180	307	57	95	307	32

(1) On n'a pas tenu compte de la différence en durée des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles entre les pays. Les taux de scolarisation sont de ce fait parfois surestimés, mais le plus souvent fortement sous-estimés. Le tableau ne permet pas de comparer les taux de scolarisation entre pays. Les chiffres démographiques se rapportent aux années les plus rapprochées des années des effectifs, e.g. 1965 pour les effectifs de 1966 (Belgique).

(2) 2<sup>e</sup> cycle : pour 1950, 1960 et 1965 : classes 10-12, pour 1978 : classes 9-12.

Tableau 3

## TAUX DE SCOLARISATION PAR ANNEE D'AGE, 1985 OU DERNIERE ANNEE ET PREVISIONS POUR 1980

Pays		13	14	15	16	17	18	19
Allemagne fédérale	1965	—	78	48	27	17	11	
Autriche	1965	95	67	59	53	36	17	11
	1975	96	88	66	60	54	38	21
Belgique	1966	99	87	75	62	47	33	24
	1980	100	98	96	84	66	47	37
Danemark	1968	100	88	84	66	49	44	
	1979	100	100	100	100	85	70	
Espagne	1970	58	37	32	29	23	17	8
	1980	100	78	58	50	43	23	12
Etats-Unis	1968			14-15 98		16-17 90		18-19 50
Finlande	1967	100	100	100	53	45	36	27
France	1967	99	85	62	55	40	28	20
	1975	100	100	100	72	54	38	24
Irlande	1968	96	81	63	45	31	16	10
	1981	98	98	98	85	60	30	19
Italie	1966	74	58	42	34	27	20	—
	1980	89	80	66	53	43	28	—
Japon	1969	100	100			15-17 81		18-21 24
Luxembourg	1967	—	95	55	39	27	19	14
Norvège	1968	99	99	90	72	57	43	29
Pays-Bas	1967	100	91	72	53	35	24	17
	1980	100	100	100	78	68	56	44
Portugal	1966	30	24	22	20	18	16	13
	1980	41	41	42	38	31	29	23
Turquie	1968		13-15 32		16-18 18			
	1980		59		31			
Yougoslavie	1968	11-14				15-18		
	1975	79				37		
		93				45		

Source : Les données utilisées dans ce tableau étaient mises à la disposition de l'OCDE pour la Conférence sur les Politiques d'Expansion de l'Enseignement, OCDE, Paris, 1970.

(Italie : 44, Espagne : 63, Portugal : 76) mais dans ces pays les non-scolarisés incluent aussi beaucoup de jeunes de 13-14 et même de 12-13 ans.

Il faut aussi noter qu'entre 15 et 16 ans des minorités très importantes (de 10 % en Norvège jusqu'à 52 % en Allemagne Fédérale, en passant par 38 en France) ne fréquentent plus l'école et, en particulier, la majorité des jeunes de cet âge en Italie, Espagne, Portugal, Yougoslavie et Turquie.

La conclusion à tirer est que, pour des proportions plus ou moins grandes selon les pays, l'enseignement du premier cycle du secondaire est toujours en fait un enseignement terminal. Cette première constatation doit d'ailleurs être assortie de deux remarques complémentaires

concernant le fonctionnement de l'enseignement du premier cycle du secondaire :

a) A la suite des retards pédagogiques cumulatifs à partir de la première année de l'école primaire, des groupes importants d'élèves n'atteignent jamais le secondaire ou quittent l'école sans l'avoir terminé. En Italie, par exemple, sur mille élèves inscrits en première classe du primaire en 1959, 772 ont obtenu le certificat de l'école primaire et 458 seulement le diplôme de l'école moyenne (16). En Yougoslavie, en 1963-64 la moitié des

(16) Examens des politiques nationales d'éducation : Italie, O.C.D.E., 1969, p. 89.

élèves seulement terminaient l'école primaire qui durait 8 ans. Pour la France, il a été démontré (17) que les chances d'accéder à l'enseignement secondaire et d'y réussir diminuent très fortement en fonction du retard pédagogique des élèves.

b) L'échec scolaire et aussi le choix du programme dans les systèmes où des programmes parallèles existent sont étroitement liés à l'origine sociale des élèves. Le tableau 4 montre les différentes carrières scolaires pour deux groupes socio-professionnels en France.

Tableau 4

**FRANCE : CARRIERE SCOLAIRE SELON LE MILIEU SOCIO-PROFESSIONNEL (1)**

Répartition, en 1964-65, de 1 000 élèves en C.M.2 en 1961-62

Catégorie	Non-scolarisés	Primaire terminal	Profess. court	C.E.G.	Lycée
Ouvriers .....	254	117	188	280	161
Cadres moyens	35	66	65	280	554

(1) Chiffres recueillis dans les études de l'I.N.E.D., par A. Girard et A. Sauvy, cités dans : **Examen des politiques nationales d'éducation**, France, O.C.D.E., 1971.

Sur 1 000 enfants d'ouvriers en C.M.2 en 1961-62, trois ans après 559 avaient quitté l'école ou suivaient des types d'enseignement qui ne donnent pas accès au deuxième cycle du secondaire. Sur 1 000 enfants de cadres moyens, 166 seulement se trouvaient dans cette situation.

En Allemagne Fédérale en 1965, 16 % des élèves de l'école primaire supérieure (Hauptschule), soit 70 000 jeunes, n'atteignaient pas le diplôme et entraient dans la vie professionnelle sans une formation scolaire complète (18).

Une conclusion importante se dégage de cette brève présentation de chiffres : dans un grand nombre de pays européens (19), de sérieux obstacles s'opposent à un fonctionnement « normal » de l'enseignement du premier cycle du secondaire (« normal » étant défini comme

(17) Alain Girard et Henri Bastide, **Orientation et sélection scolaires**. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2<sup>e</sup> cycle du second degré, in : Population, mars-avril 1969. Voir notamment le tableau XV.

(18) Voir : **Wirtschaft und Statistik**, Cahier 7, 1966, publié par l'Office Fédéral de statistiques, Wiesbaden.

(19) Des statistiques comme celles citées plus haut existent pour d'autres pays.

la situation dans laquelle a) cet enseignement reçoit tous les jeunes du groupe d'âge en question dans des conditions et avec une préparation scolaire élémentaire égales pour tous et b) les mène tous à la fin du premier cycle dans un temps normal).

Trois aspects du mauvais fonctionnement du système méritent d'être mentionnés :

1. Les élèves entrent dans le premier cycle du secondaire dans des conditions très inégales en ce qui concerne le niveau scolaire atteint dans l'enseignement élémentaire. Les redoublants en sont le symptôme le plus frappant.

2. Tant que des proportions importantes de jeunes quittent définitivement l'école avant d'avoir terminé le premier cycle du secondaire ou immédiatement après l'avoir terminé, ce cycle ne peut pas trouver sa vraie vocation et l'ambiguïté dans ses objectifs et ses programmes persistera. Ce n'est seulement que lorsque tous les jeunes poursuivront leurs études pendant une ou plusieurs années après le premier cycle du secondaire que celui-ci pourra offrir des chances égales à tous.

3. Une structure offrant des programmes parallèles de finalités différentes semble entraîner une distribution des élèves dans les différents programmes qui correspondent étroitement à leurs origines sociales. C'est ainsi que se perpétue, ou même, s'accroît l'inégalité. La mise en œuvre d'un réseau d'orientation scolaire pour contrecarrer cette tendance n'a pas encore donné de résultats déterminants.

## UNE ECOLE GLOBALE — MAIS LAQUELLE ?

Les modèles de l'organisation du premier cycle du secondaire en Europe varient encore, à l'heure actuelle, de la stricte organisation parallèle au type global strict : tandis que dans divers pays méditerranéens et dans la majorité des Länder allemands, le choix à l'entrée du secondaire à l'âge de 10 ou 11 ans est quasiment définitif, la Suède interdit formellement aux écoles d'introduire des voies parallèles avant la fin de l'école globale qui dure 9 ans.

Dans un avenir très proche (au maximum vers 1980), le modèle parallèle aura disparu, mais la variation en modèles « globaux » (« global » dans un sens très large) sera encore plus grande qu'à l'heure actuelle.

Les modèles déjà en vigueur ou prévus sont les suivants :

1. La « Junior high school », d'habitude attachée au deuxième cycle du secondaire, sans filières (ou presque), dans la majeure partie du Canada, aux Etats-Unis et au Japon.

2. L'école de base de 9 ou 10 ans, formant corps

avec l'enseignement élémentaire et offrant des options (mais pas de filières) dans les dernières années (à partir de la 7<sup>e</sup> classe) : Danemark (à partir de 1973), Finlande (mise en œuvre avant la fin de cette décennie), Suède, Norvège. La Yougoslavie, avec une école de base de 8 ans sans filières, peut aussi être classée dans cette catégorie.

3. Premier cycle du secondaire de type « global », c'est-à-dire en principe accueillant tous les enfants, soit dans la même classe, soit « sous le même toit », soit dans diverses écoles entre lesquelles les transferts sont facilités et encouragés. On peut classer dans cette catégorie la France, mais aussi la plupart des « comprehensive schools » au Royaume-Uni et, dans l'avenir, l'Irlande.

4. Un cycle d'observation ou une période d'orientation pendant les premières années du secondaire, accueillant de préférence tous les enfants du groupe d'âge dans la même classe : le modèle a été abandonné par la France (20), mais a été adopté ou est envisagé ou à l'étude en Allemagne Fédérale, en Autriche, en Belgique, aux Pays-Bas, au Portugal et au Luxembourg.

5. Une école moyenne indépendante accueillant tous les enfants et offrant une option entre divers programmes qui ne préjuge pas du choix ultérieur parmi les écoles du deuxième cycle : Italie.

Les modèles 3 et 4 sont chacun très hétérogènes. Leur caractéristique commune est leur attachement au principe de l'orientation progressive des élèves en vue des programmes bien distincts du deuxième cycle du secondaire. En vertu de ce principe, les programmes d'études qu'ils offrent préfigurent les programmes du deuxième cycle et y préparent les élèves.

Il faut noter qu'au Royaume-Uni une gamme très vaste de « comprehensive schools » existe. Trois variations principales sont à distinguer : les « all-through schools » accueillant les élèves de 11 à 18 ans, les « tiered schools » accueillant les élèves de 11 à 14 et de 15 à 18 ans dans des écoles séparées et les « separate Sixth Form » où les élèves qui se préparent au « A-level » sont accueillis dans des « Sixth Form colleges » ou des « Junior colleges », à partir de l'âge de 16 ans (21).

D'autre part, la solution de l'école moyenne, dont l'Italie est le seul représentant, trouve des sympathies aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Les arguments en faveur de cette structure sont, pour une grande partie,

(20) Les recherches entreprises par l'I.N.E.D. démontrent son inefficacité. Voir : Alain Girard et Henri Bastide. Op. cit.

(21) Caroline Benn and Brian Simon, *Half way there : report on the British comprehensive school reform*, McGraw Hill, Londres, 1970, p. 70 seq.

tirés du fait de l'impossibilité d'orienter les élèves selon leurs capacités et leurs goûts tant que le premier cycle du secondaire est attaché au deuxième.

La période de transition de l'enseignement sélectif vers un enseignement global durera certainement encore plusieurs années et il est donc trop tôt pour dresser un bilan. Le fait que les pays procèdent par de longues séries de modifications et d'ajustements ne s'explique pas par la seule absence ou rareté de recherches et d'expériences. La réforme des structures de l'enseignement est en train de devenir une préoccupation socio-politique de premier ordre et les choix successifs de nouvelles solutions reflètent autant l'évolution dans les idées et l'expérience pédagogiques que celle de la réalité politique et socio-économique. Les options socio-politiques se traduisent, à leur tour, en objectifs pédagogiques, de façon souvent confuse et indirecte. Par conséquent, les critères nécessaires pour juger des résultats de telle ou telle expérience sont aussi fonction des choix politiques.

Appliquée au sujet qui nous préoccupe ici, cette considération incite à la prudence. Une réponse définitive à la question posée en tête de cette dernière section de notre article ne peut pas être donnée si ce n'était à cause des différentes options politiques et des différents niveaux socio-économiques des pays en question. Néanmoins, quelques tendances générales et quelques conclusions généralement applicables sont à signaler :

1. La tendance au report du choix de la voie scolaire définitive se confirme et se renforce. Les pays qui avaient mis sur pied un cycle d'orientation de courte durée après l'école primaire ont dû y renoncer. Dans le cas des Pays-Bas, sa mise en œuvre est déjà dépassée par un courant vers l'établissement d'une école moyenne.

2. Le principe d'une école de type global englobant tout le premier cycle de l'enseignement secondaire est en voie d'être presque généralement accepté. Mais la structure interne de cet enseignement varie encore fortement selon les pays. Ceci concerne aussi bien la question de savoir si et quand une différenciation dans les programmes doit être introduite, que celle de la nature des différents programmes qu'il convient d'offrir au choix des élèves.

3. Le rattachement de l'enseignement des jeunes de 10-11 à 15-16 ans au deuxième cycle du secondaire a l'inconvénient de rendre très malaisé l'autonomie du premier cycle en ce qui concerne le choix des programmes et l'orientation des élèves. Deux solutions-type semblent se dégager : celle de l'école de base de 8, 9 ou même 10 ans, comprenant l'enseignement élémentaire et le premier cycle du secondaire, et l'école moyenne.

4. Des programmes de fin d'études ou de formation professionnelle courte parallèles au programme principal

de type global n'offrent pas de solution satisfaisante au problème posé par les groupes d'élèves qui ne continuent pas leurs études après le premier cycle. De tels programmes parallèles deviennent inévitablement des voies de garage où l'on parque toutes les catégories d'élèves dont on ne sait que faire. Il est à craindre que des programmes spéciaux de compensation pour de nouveaux groupes de désavantagés comme les enfants des travailleurs immigrés subiront le même sort s'ils ne sont pas intégrés à l'école globale.

5. Des programmes spéciaux pour les élèves les plus doués comme il en existe au Royaume-Uni dans les « public schools » à côté des écoles globales ont pour conséquence de priver ces dernières des meilleurs éléments. Or, non seulement les écoles globales y perdent vite leur prestige, mais elles y perdent aussi la possibilité de grouper les élèves dans des classes de capacités mixtes. C'est pourquoi elles sont dépourvues d'un instrument efficace de stimulation pour les élèves les moins doués.

L'expérience négative que plusieurs pays ont faite avec les programmes spéciaux mentionnés plus haut semble indiquer qu'il n'y a pas de juste milieu entre la structure des programmes sélectifs et parallèles et la structure globale. Les pays qui ont essayé des solutions à mi-chemin entre les deux ont vite été contraints d'aller jusqu'au bout, s'ils ne voulaient pas prendre le risque de gaspiller une grande partie des ressources investies dans les nouvelles structures.

Nous n'avons pas traité du problème de la différenciation à l'intérieur des programmes. Plusieurs types de différenciation sont utilisés, chacune ayant ses partisans. Dans la mesure où ils préfigurent les différents programmes du deuxième cycle, ils entravent le libre choix entre programmes, au service de l'évolution de la personnalité et de l'éveil des intérêts des jeunes. L'expérience du Royaume-Uni offre un microcosme de toutes les variations possibles de différenciation à l'intérieur des écoles globales. Et aux Etats-Unis, elle indique que la composition de la classe est un élément important dans le contexte de la création des conditions optimales d'apprentissage. Un savant mélange d'enfants de capacités et d'origines sociales diverses agit comme un vigoureux stimulant sur les moins motivés et les moins doués. En revanche, un dosage dans lequel les enfants désavantagés sur le plan social, intellectuel ou racial sont trop fortement représentés produit le résultat contraire.

Aux Etats-Unis et au Royaume-Uni, les efforts entrepris pour atteindre le mélange optimal a conduit les responsables de la politique scolaire à transporter des élèves de quartiers défavorisés vers des écoles situées dans des quartiers favorisés et vice versa. Les conflits

créés par de telles pratiques aux Etats-Unis sont bien connus (22).

Un deuxième problème inhérent à toute différenciation est que les choix tendent à devenir irréversibles. Il est difficile d'éviter que les différentes options soient classées sur une échelle de valeurs. Les transferts entre sections ou options se font alors presque toujours vers les options placées en bas de l'échelle et rarement vers le haut. A la suite du préjudice causé par les tests d'intelligence et de connaissances aux enfants des classes sociales moins favorisées (et des minorités ethniques et raciales), l'inégalité sociale sera alors plus grande à la fin du cycle qu'au début.

Plusieurs pays ont mis sur pieds un système de classification des élèves par sujet (le « setting ») pour éviter ce danger. Le projet de réforme de l'école de base au Danemark et le système de promotion par matière adopté au Québec (23) en sont des exemples.

Ils présupposent des programmes scolaires laissant aux élèves le choix de composer leur propre « menu ». Cela n'exclut pas que les élèves soient informés des options ultérieures que chaque « menu » rend possibles et qu'ils soient aidés dans leur choix par des professeurs ou des orientateurs.

Nous n'avons pas non plus abordé dans le détail la question essentielle du contenu de l'enseignement et de la culture que les programmes représentent et transmettent. L'enseignement du premier cycle du secondaire est passé d'un enseignement d'élite à une école pour tous. Une refonte totale des programmes aurait dû accompagner ce changement de clientèle. Certes, les contraintes dans cette entreprise étaient très fortes : il ne s'agissait pas seulement de la question du maintien du latin ou non, mais d'entreprendre tout ce qui était nécessaire en travaux de recherche, d'expérimentation et de développement afin de pouvoir proposer aux écoles un programme pour tous. La question était notamment à explorer pour savoir si une « culture populaire » traduite dans des programmes d'enseignement peut exister, ou être créée ; et, si d'autre part, l'orientation traditionnellement humaniste et « savante » pouvait faire place à un enseignement ouvert sur le monde scientifique, technique et sur des réalités sociales, économiques et politiques de la société actuelle.

Les progrès accomplis en ce domaine sont insuffisants car les efforts sont très modestes. Parmi les pays

(22) Dans le rapport déjà cité de C. Benn et B. Simon, on trouvera une discussion intéressante à ce sujet pour le Royaume-Uni (p. 320 seq.).

(23) In : *L'école coopérative, polyvalence et progrès continu*, Ministère de l'Education, Québec, 1966, et : *Le décloisonnement des cours de l'école secondaire*, Ministère de l'Education, Québec, 1968.



européens sur lesquels nous avons concentré notre attention, les pays scandinaves et la Yougoslavie ont, de façon et sur des bases différentes, fait le plus de progrès en matière d'adaptation des programmes au monde moderne et aux nouveaux objectifs de l'enseignement pour les jeunes adolescents. Dans ce cadre, un échange d'idées et d'expériences avec ces pays et les pays socialistes de l'Europe de l'Est pourrait avoir pour conséquence de relancer dans les autres pays l'intérêt d'une

réforme fondamentale des programmes. Car cette réforme fait défaut à leur enseignement du premier cycle du secondaire.

Denis KALLEN,  
Centre pour la Recherche et l'Innovation  
dans l'Enseignement. O.C.D.E.

Les opinions exprimées sont celles de l'auteur et n'engagent pas l'O.C.D.E.

## **CONTRE LA SELECTION : LA PLANIFICATION DE L'EDUCATION EN REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE**

La République Fédérale d'Allemagne est à la veille d'une refonte complète de son système d'éducation, et mon propos est de vous parler des éléments de ce renouveau. Quelles sont les forces qui sont en train de préparer cette réforme ? Le problème des rapports entre la planification, la législation et l'administration en République fédérale est aussi peu résolu que celui des rapports entre la recherche et la politique en général. La Constitution de la République fédérale n'a pas prévu un mécanisme qui soumet progressivement l'action politique à la réflexion scientifique. Aussi des conseils scientifiques de toutes sortes ont-ils été constitués après la guerre, afin de conseiller et d'orienter les différents ministères dans leurs tâches de planification.

En règle générale, ces organismes reposent sur le principe d'une séparation entre le travail de l'expert qui sur la base de données scientifiques prépare la décision

N.D.L.R. — Nous avons pensé utile, en raison de la similitude des problèmes éducatifs posés en France et en Allemagne, de publier, avec l'accord de l'auteur, le texte d'une conférence prononcée à l'Institut Goethe de Marseille en mai 1971.

et le pouvoir politique qui prend la décision. Le conseil scientifique (Wissenschaftsrat) et le conseil de l'éducation (Bildungsrat) font exception à cette règle. On s'est efforcé d'intégrer, dans ces deux organismes, la compétence scientifique et l'action politique en une responsabilité commune. Nous ne faisons foi ni à la vocation charismatique de l'homme politique ni à l'objectivité du savant ; à nos yeux, la politique sans préparation scientifique est aussi peu viable qu'une science sans notion de valeur. L'homme politique, dépourvu de compétence scientifique, nous semble autant à craindre que le technocrate convaincu de son pouvoir manipulateur à l'égard de l'homme politique. C'est ainsi que la nécessité d'une planification fondée sur des données scientifiques et la menace technocratique ont présidé à la constitution d'organismes dans lesquels le pouvoir politique et l'administration, la science et l'opinion publique sont réunies dans un processus commun de décision.

Le conseil scientifique (Wissenschaftsrat), créé en 1957, est composé de deux commissions : la commission administrative et la commission scientifique. Toutefois, les ministres et les représentants des institutions scientifiques doivent procéder à un vote commun. Cette procédure a deux aspects : d'une part un travail relativement conservateur du conseil scientifique, à cause de l'effet de freinage exercé par les représentants gouvernementaux, et d'autre part une mise en pratique rapide des décisions prises.

Le conseil de l'éducation (Bildungsrat) créé en 1966, est, lui aussi composé de deux commissions : la commission de l'éducation et la commission gouvernementale. A la différence du conseil scientifique, les deux commissions ne votent jamais ensemble. Il est donc plus facile pour le conseil de l'éducation de proposer des transformations fondamentales que pour le conseil scientifique. Dans les statuts du conseil de l'éducation la vieille règle qui veut que l'homme politique décide et que l'expert délibère, se trouve donc inversée. La commission de l'éducation, composée d'experts, de représentants de l'opinion publique et des milieux intéressés, décide elle-même de ses recommandations, tout en écoutant à tous les stades de leur élaboration, l'avis des représentants de l'administration et du gouvernement. Ces recommandations ne sont toutefois transmises au gouvernement fédéral et aux gouvernements des Länder qu'après une procédure formelle de délibération au cours de laquelle la commission de l'éducation a pris note des objections éventuelles présentées par les membres de la commission gouvernementale.

C'est entre autres pour répondre à un désir de la France que la République Fédérale d'Allemagne a pris la forme d'un Etat fédéré. En dépit de ce fédéralisme, la coopération en matière de planification entre l'Etat fédéral (le Bund) et les Etats fédérés (les Länder) est relative-

ment facile dans le domaine de l'enseignement supérieur. En revanche, dans le domaine des enseignements du premier et du second degré, une telle coopération eut été — il y a quelques années encore — considérée comme anticonstitutionnelle. La position des experts s'en est trouvée en fait renforcée. Les recommandations du conseil de l'éducation (Bildungsrat) étaient en mesure de proposer des transformations plus fondamentales que celles du conseil scientifique (Wissenschaftsrat). Le poids des experts était devenu tel que les partis politiques et les gouvernements recevaient sans objections leurs recommandations, alors que les différends se trouvaient éliminés au cours de discussions qui ne portaient pratiquement que sur l'interprétation des textes de ces recommandations.

Un organisme de réforme et de planification commun au gouvernement central et aux Länder a été récemment institué. Il s'agit de la « Bund-Länder-Planungskommission », la commission commune pour la planification qui n'a pu être créée que par suite d'une modification de la constitution. Il existe donc à présent une commission au sein de laquelle le gouvernement fédéral dispose de onze votes face aux représentants des onze Länder, une décision requérant la majorité des deux tiers. Cette commission définit les modalités de mise en pratique des projets de réforme élaborés par le conseil de l'éducation (Bildungsrat) et le conseil scientifique (Wissenschaftsrat).

Plus d'un lecteur français trouvera cette procédure compliquée, lourde, bien allemande pour tout dire. Or, cette complexité n'est pas sans présenter quelque analogie avec l'ancien principe français de la séparation des pouvoirs. Le fédéralisme devait empêcher une politique centraliste de l'éducation alors que la planification moderne exige une conception centralisée. La participation de groupes sociaux différents aboutit à des solutions décentralisées et l'intervention de la science dans la préparation des décisions rend l'exercice du pouvoir politique plus compliqué. Il en résulte une procédure aux facettes multiples, comprenant la préparation scientifique des projets, leur discussion, leur mise au point et la prise de décision, le tout cherchant à satisfaire aux besoins complexes du monde moderne.

Après la fin de la Première Guerre mondiale et le remplacement de la monarchie par la République, une ère de réformes scolaires s'est ouverte en Allemagne. Jusqu'en 1918, les régions du sud de l'Allemagne, du sud-ouest en particulier, étaient considérées comme étant libérales en matière d'éducation, alors que la Prusse représentait le style autoritaire. Un certain renversement de ces tendances s'est produit sous la République de Weimar. La Prusse est devenue le grand centre de la réforme scolaire, qui s'arrêtait pratiquement sur les rives du Main. Les principales caractéristiques en étaient une formation plus théorique du corps enseignant, la réforme de l'enseignement secondaire, appelée réforme scolaire de Richert,

et la réforme de l'enseignement primaire, orientée vers une pédagogie tenant mieux compte de la personnalité de l'enfant. Pourtant à cette époque, on se préoccupait encore peu des répercussions sociales des réformes. Il est symptomatique, à cet égard, que Carl Goerdeler, — exécuté plus tard par Hitler à cause de son rôle important dans la Résistance allemande, contrôleur des prix et conseiller près du président du Reich à la fin de la République de Weimar, — ne voyait d'issue à la crise de l'Etat qu'en réduisant le nombre des institutions scolaires, qu'en transformant les écoles normales d'instituteurs en simples cours professionnels de moindre importance et en mettant fin à ce qu'il appelait « les expériences scolaires ».

Après la Seconde Guerre mondiale, on vit apparaître dans différentes parties d'Allemagne des projets de réformes régionales d'inspirations diverses. Pourtant le désir général de revenir à l'ordre établi, antérieur au nazisme, ne leur permit pas de s'imposer. Dans la discussion sur la réforme de l'enseignement universitaire, on citait fréquemment une phrase du début de la République de Weimar : « L'université allemande, pour l'essentiel, est restée intacte ». Le découpage traditionnel de l'enseignement en trois types d'enseignements fut rétabli. Par ailleurs, pour une grande partie de la population, la paix dans l'école était le but à atteindre. Ce n'est pas par hasard qu'une description très documentée de l'éducation et de l'enseignement allemands de 1945 à 1965 a pour titre : « Two decades of non-reform in West-German Education ».

Lorsque le conseil de l'éducation (Bildungsrat) commença ses travaux, il a été amené à étudier un problème fondamental : que signifie être doué ? Un préjugé largement répandu voyait dans le découpage de l'enseignement en trois types, avec son nombre restreint d'écoles réservées à une élite, au sommet, puis son nombre plus important d'écoles techniques et la grande masse d'écoles primaires, le reflet de la pyramide naturelle des dons. Le « Bildungsrat », avant d'entamer l'élaboration de recommandations, publia d'abord un important ouvrage sur les dons et la faculté d'apprendre intitulé « Begabung und Lernen » (1968). Cet ouvrage contient quatorze études de psychologues, de sociologues et de pédagogues. L'hérédité n'y est plus considérée comme le facteur essentiel déterminant la capacité d'apprendre et les performances dans les études, les dons n'étant plus la seule condition des études, mais également leur conséquence. Le développement des dons dépend des exigences auxquelles on les soumet. L'assimilation des connaissances est donc déterminée par la socialisation et l'apprentissage. Les dons ne reflètent pas un état fixe qui caractérise le sujet une fois pour toutes à son entrée à l'école. Tout au contraire, il appartient à l'école de « douer » les jeunes.

Les données fondamentales développées dans l'ouvrage cité mènent à un grand nombre de conclusions spécifiques. En ce qui concerne l'inégalité des chances d'accès aux études liée aux facultés d'expression, on trouve une étude d'Oevermann qui développe les travaux de Bernstein. Cette étude porte sur les facultés d'expression par le langage que possède l'enfant en fonction de son milieu social et sur l'influence de ces facultés sur ses possibilités cognitives. Elle explique que dans notre système scolaire actuel, le développement des enfants des couches inférieures est bloqué par des barrières de langage qui ne peuvent être surmontées qu'entre trois et six ans.

Cela signifie que seule la formation préscolaire est en mesure d'introduire une certaine égalité des chances. C'est pourquoi le développement de la formation préscolaire se trouve aujourd'hui à la base des revendications en matière d'enseignement dans toutes les sociétés qui veulent réellement réaliser l'égalité des chances d'accès à la culture.

Le « Bildungsrat » a tiré les conclusions de cet ouvrage sous forme de propositions. La première, en date du 8 février 1969, est une « Proposition portant sur la réforme des examens terminaux de l'enseignement secondaire » avec l'introduction d'un premier baccalauréat à la fin de la dixième année scolaire (fin de troisième dans le système français). Le conseil (Bildungsrat) propose que les trois types d'enseignements séparés jusqu'ici en « écoles primaires second cycle », lycée technique ou collège moderne (correspondant à peu près aux C.E.G. français), et lycée classique ou moderne (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) préparent tous les trois à un examen de niveau commun à l'issue de la dixième année scolaire, comme dans les C.E.S. français. Après cet examen, une partie des élèves préparerait en deux ou trois ans un second baccalauréat. Cette préparation se ferait dans un système combinant des disciplines communes et des disciplines d'option (Kern- und Kurssystem) c'est-à-dire un enseignement en groupes de niveaux, avec suppression des classes scolaires et des classes d'âge. Cet « Abitur II » constituerait, ou bien le moyen d'accès à l'enseignement supérieur ou bien déboucherait sur la vie professionnelle. Dans sa seconde recommandation, présentée sensiblement à la même époque, le « Bildungsrat » propose des « Essais de mise en place d'écoles intégrées » (Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen), et accomplit par là un pas de plus : en quelque sorte un C.E.S. prolongé jusqu'au baccalauréat. Cette recommandation développe dans tous ses détails le modèle d'une « école intégrée » à titre expérimental. Le découpage en trois types d'enseignement différents est entièrement supprimé. Une différenciation dans les niveaux exigés et dans les options offertes permet d'encourager et d'épanouir les dons de chaque élève ; des

examens différenciés sanctionnent les études en fonction des capacités et des choix des élèves. Certains voient dans l'essai de cette « école intégrée » l'expérimentation nécessaire d'un système scolaire largement ouvert, d'autres l'introduction prudente du modèle de base de la future école allemande. Cette expérience scolaire qui serait suivie et exploitée scientifiquement est le résultat d'un compromis entre partisans et adversaires de la réforme.

Déjà avant le plan de structure, le « Bildungsrat » avait pris acte, le 31 janvier 1969, dans sa recommandation sur « l'amélioration de la formation des apprentis » (Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung) de la prise en charge par les pouvoirs publics de ce secteur de l'enseignement et avait présenté des propositions visant surtout à l'amélioration de la qualité.

Au printemps de 1970 fut publié le plan de réforme de structure élaboré en quatre années par la commission de l'éducation (Bildungskommission) tenant compte de nombreuses études également publiées entre-temps. Ce plan de structure (Strukturplan) développe les objectifs de la réforme ainsi qu'un modèle théorique pour la modification de notre système d'enseignement. Il présente dans ses détails la nouvelle articulation structurelle et conclut sur une perspective de réforme de l'administration de l'enseignement avec ses implications financières.

Le plan se réfère à des décisions politiques codifiées dans la constitution de la République fédérale et en particulier au droit de chacun au libre épanouissement de sa personnalité (art. 2) ainsi qu'au libre choix de sa profession (art. 12). La conception d'ensemble est déterminée par la volonté de promouvoir chaque individu en accord avec l'égalité constitutionnelle des chances. Les aspects fondamentaux de ce plan sont les suivants : orientation de l'enseignement à tous les degrés par rapport à l'évolution des sciences — le principe que l'on apprend à apprendre et celui de l'éducation permanente, — l'unité établie entre la formation générale et la formation professionnelle, — l'étroite liaison entre la théorie et la pratique et l'individualisation de la formation en offrant des enseignements différenciés et des moyens objectifs de contrôle.

L'ensemble du système d'éducation est conçu suivant une progression de niveaux horizontaux, les séparations verticales traditionnelles devant être progressivement abolies. Cette stratification horizontale a pour premier objectif de mettre un terme au caractère irréversible du choix de la filière de formation, donc implique l'abolition des cloisonnements habituels. Chaque étape de la carrière scolaire est vue en fonction de sa préparation aux autres étapes et il faudra beaucoup de temps aux esprits pour abandonner des notions de prestige comme « les écoles supérieures c'est-à-dire les lycées » ou « l'apprentissage pratique ». Il faudra beaucoup de temps encore

jusqu'à ce que les principes fondamentaux d'un plan global d'éducation nationale soient acceptés — principes reposant sur le droit d'accès égal pour tous à l'enseignement et sur l'idée que toutes les institutions dispensant l'enseignement sont égales en valeur, les différenciations individuelles une fois admises. Dans son plan d'ensemble le conseil de l'éducation (Bildungsrat) ne se contente pas de demander pour tous une formation en accord avec l'évolution scientifique ainsi que l'épanouissement le plus complet de chaque individu, mais il présente également un plan détaillé des structures à créer pour leur réalisation. Ce plan ne se présente pas comme une réforme définitive, mais comme l'ouverture permanente sur des réformes futures.

« L'égalité des chances ne doit pas être recherchée dans un nivellement des exigences scolaires. Il convient au contraire d'égaliser les chances dès la plus jeune enfance pour, ensuite, nuancer la palette des enseignements offerts. Il faut que, durant sa scolarité, l'enfant puisse être promu en fonction de ses intérêts principaux et de sa capacité d'apprendre. Il faut qu'il se voie offrir en conséquence des possibilités appropriées pour poursuivre sa formation. Dans certains cas, l'égalité des chances ne sera obtenue que par l'octroi de chances particulières ». (Plan de structure, page 30).

La commission de l'éducation n'ignore pas que cette promotion de l'individu peut se trouver en contradiction avec les besoins de la société. Elle sait fort bien qu'il n'existe pas d'harmonie préétablie entre les besoins de culture de l'individu et les besoins de la société en cadres qualifiés ; la commission s'est prononcée en faveur de la promotion de l'individu.

Elle prévoit à tous les stades du système d'enseignement une offre variée de possibilités de formation afin de provoquer l'éclosion des dons de chacun. L'éducation ne doit pas se limiter à répondre aux besoins de la société, mais doit promouvoir chaque individu pour le préparer aux exigences toujours croissantes déterminées par les développements professionnels et personnels. « Les prévisions des besoins de la société en main-d'œuvre peuvent aider l'étudiant dans le choix de son orientation. Mais de telles prévisions ne sont pas possibles dans tous les domaines professionnels et, lorsqu'elles le sont, elles demeurent incertaines... » « Des types nouveaux d'activité professionnelle, des voies inédites peuvent provoquer des aspirations nouvelles. Mais l'inverse est également vrai : si les professions nouvelles exigent des qualifications nouvelles, des qualifications nouvelles peuvent également donner naissance à de nouvelles professions ». A côté des études proprement dites effectuées à l'âge scolaire, le Plan de structure prévoit un autre principe central, celui de l'éducation permanente durant toute l'existence de l'individu. Toute phase d'études peut en principe être rattrapée à un moment ultérieur de la vie, les possibilités

d'une formation permanente étant offertes à tous les stades de l'existence.

Le conseil de l'éducation (Bildungsrat) prévoit de créer, en l'espace de dix ans, des écoles maternelles pouvant accueillir 75 % des enfants de trois et quatre ans. Ce « cycle élémentaire » n'est évidemment pas conçu comme une simple garderie d'enfants ; il doit au contraire amorcer le développement des facultés cognitives de l'enfant. Le « Bildungsrat » tient compte en cela du fait admis que, sans cet éveil à cet âge, les facultés cognitives de l'enfant resteront conditionnées par le milieu social et ne pourront donner leur pleine mesure. Pour cette même raison le « Bildungsrat » veut ramener dans dix ans l'âge de scolarisation obligatoire de six à cinq ans, et ceci par une réforme parallèle de l'école primaire. Dans cinq ans, la dixième année scolaire serait introduite pour tous, et dans dix ans nous aurions, après deux années de pré-école dont le contenu serait modifié par rapport au jardin d'enfants traditionnel, une école primaire également modifiée (Grundschule). Elle aboutirait à un premier cycle secondaire de six ans (Sekundarstufe I) sanctionné par le premier baccalauréat (Abitur I) auquel les enfants parviendraient déjà à l'âge de quinze ans.

Depuis la publication du plan, on discute la possibilité de supprimer le terme même d'Abitur, tandis que le conseil de l'éducation avait une tendance à l'inflation en multipliant les Abiturs. La conséquence pourrait en être que l'Abitur traditionnel subsiste, ou bien que les décisions de sélection soient prises à l'université — solutions aussi dangereuses l'une que l'autre.

Dans ce premier cycle du secondaire, qui va de la cinquième à la dixième année scolaire, les trois types d'écoles « école primaire second cycle, collège d'enseignement général et lycée » (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) — ne seront pas encore formellement abolis, mais le cloisonnement cessera d'être hermétique et les contenus des enseignements seront rapprochés. Deux années d'un cycle d'orientation qui ne correspond à aucun des trois types feront suite au cycle primaire. Entre le cycle d'orientation et le premier baccalauréat, ces trois types d'école, jusqu'ici séparés, devront nécessairement être adaptés l'un à l'autre, étant les éléments d'un système commun. Le « Bildungsrat » laisse ouverte la question de savoir si ce système doit aboutir à une « école coopérative » (coordination et coopération entre les différents types d'école) ou si — l'expérience de l'école intégrée qu'il a proposée ayant fait ses preuves dans les dix années à venir — cette séparation en différents types d'école pourra être totalement abolie. De toute manière, les éléments communs qui constituent le cycle d'orientation au début et le premier baccalauréat à la fin aboutissent pratiquement à un regroupement des différents types d'école. Par sa conception même, le plan de structure

conduit à l'école intégrée, mais l'introduction définitive de cette dernière dépendra de la phase expérimentale.

Après leur dixième année scolaire, les élèves qui n'entrent pas dans le deuxième cycle du secondaire feront une année de formation professionnelle élémentaire. La « *Bildungskommission* » veut rendre obligatoire cette onzième année. Dans ce deuxième cycle du secondaire formé par la onzième, la douzième et, éventuellement, la treizième année, l'enseignement n'est pas conçu, comme jusqu'à présent, selon les principes de formation des lycées et collèges. Il forme une institution au contenu très diversifié qui reçoit également les élèves des cours de formation professionnelle, étant donné que celle-ci nécessite des connaissances de plus en plus théoriques. Le deuxième cycle du secondaire se termine par le deuxième baccalauréat (Abitur II) ou par un examen de formation professionnelle. Le deuxième baccalauréat comprend des types différents sanctionnant des cours d'études différentes. L'examen professionnel sanctionne trois années d'apprentissage qui comprennent l'année de formation professionnelle de base et deux années au maximum de formation spécialisée. Vient ensuite un système d'éducation permanente dans lequel les secteurs « d'enseignement professionnel » et « d'enseignement général », séparés jusqu'ici, forment un ensemble. Ce plan de structure est complété par une réforme de la formation des enseignants qui doit permettre à ces derniers de faire face à leurs nouvelles responsabilités dans toute leur variété. Cette réforme réunit en un système harmonisé la formation nécessaire de base en sciences de l'éducation et en sociologie à la formation spécialisée ainsi qu'à l'expérience pratique.

Ce plan a-t-il des chances de réalisation ? Le plan-cadre de la « *Commission allemande à l'éducation et à l'enseignement* » (*Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*), qui le précédait et qui date de 1959, avait été vivement discuté. Il a joué d'ailleurs un rôle important dans la sensibilisation de l'opinion publique en République fédérale aux questions de l'éducation, mais il n'avait aucune chance sérieuse d'être réalisé. En revanche le plan de structure du conseil de l'éducation (*Bildungsrat*) a été élaboré en s'accompagnant d'une meilleure préparation des institutions aux réformes, en s'appuyant sur la collaboration du gouvernement fédéral et des gouvernements des Länder aux travaux de la commission gouvernementale et de celle des représentants de l'administration aux travaux des sous-commissions. Aussi n'est-il pas étonnant que le gouvernement fédéral, quelques mois à peine après la publication du plan de structure, le 12 juin 1970, ait développé l'essentiel de ses propres objectifs sur la base de ce plan. Ces objectifs sont publiés dans le rapport 70 sur l'éducation nationale (*Bundestagsdrucksache VI/925*). Les conceptions de l'édu-

cation contenues dans les deux documents sont identiques jusque dans leurs détails.

Le 3 juillet 1970, la conférence permanente des ministres de l'Éducation publiait une prise de position détaillée sur le Plan de structure. Elle en approuvait les propositions essentielles, tout en faisant des réserves sur quelques points, mais en adoptant l'ensemble.

Depuis, le processus d'élaboration des modalités de la mise en pratique a commencé au sein de la commission commune « *Bund-Länder-Planungskommission* ». On peut constater que le plan est accepté dans son ensemble par les partis politiques et les gouvernements ; seuls l'ordre des priorités et les termes de la mise en pratique continuent de faire l'objet de vives discussions, et ceci, surtout en vue d'éventuelles difficultés budgétaires.

La commission de l'éducation sait fort bien que modification de structure et modification de contenu doivent être menées de pair. « La planification de l'éducation (recensement des besoins et plans de développement) doit prendre en considération tant la structure du système que le contenu et l'organisation sociale de l'enseignement. Une relation particulièrement étroite existe entre les modifications de structure et les modifications de contenu (*Curriculum*) des programmes d'études. Dans un système d'enseignement conçu en accord avec le principe de la promotion individuelle, il ne sera plus possible d'enseigner ni la même matière, ni de la même manière. Il convient en outre, dans l'élaboration du système d'éducation, de répondre aux nouvelles données sociales et scientifiques. Par conséquent il ne suffit pas d'éliminer quelques défauts dans le système scolaire actuel. En première ligne s'imposent les modifications de structure et d'organisation. A la longue, par contre, les adaptations des programmes d'études (*Curriculum*) prendront le pas sur l'aménagement des structures ».

La commission de l'éducation voit dans la modification des contenus de l'enseignement un élément fondamental de la réforme. Il s'agit « d'équiper le système d'éducation en vue d'une nouvelle phase de développement de la société, afin de permettre à celle-ci de faire face à de nouveaux besoins humains, intellectuels et culturels ». Cette pensée ne met pas seulement en question les canons traditionnels de l'enseignement scolaire, mais également les contenus de la formation professionnelle dérivés d'une conception surannée du travail professionnel. Nous savons que toute réforme de structure de l'université restera inefficace si celle-ci ne remodèle pas ses programmes d'études (*Curriculum*), c'est-à-dire si elle ne reconsidère pas sa propre finalité.

La commission de l'éducation (*Bildungskommission*) est unanime : ce remodèlement doit se faire à trois niveaux : le premier est celui de la « pratique » scolaire et extra-scolaire. Des experts provenant de disciplines et

spécialités différentes doivent, avec des pédagogues connaissant la pratique, mettre au point des programmes d'études sur une base pluridisciplinaire. Le deuxième niveau est celui de la médiation entre la pratique et la théorie. Les résultats de l'expérimentation doivent y être soumis à l'analyse scientifique. Le troisième niveau est celui de la recherche proprement dite, orienté vers le développement des théories et des modèles curriculaires.

Le terme de curriculum ne désigne pas seulement le contenu des programmes, mais encore la finalité de l'enseignement, sa progression et ses méthodes.

Depuis longtemps déjà ce problème curriculaire constitue un thème favori de la recherche pédagogique aux Etats-Unis. Il a été ramené au centre des discussions en République Fédérale par Saul B. Robinsohn, et depuis une abondante littérature a développé ce thème. A mon avis personnel il y a trois conceptions fondamentales de la mise au point des curricula. L'une est née des difficultés actuelles. Son articulation la plus complète se trouve peut-être dans la recommandation pour une école intégrée du conseil de l'éducation (Bildungsrat). Il s'agit de l'élaboration des curricula par le corps enseignant ayant fait de cette matière l'objet de ses réflexions. De par sa structure, l'école intégrée requiert du maître lui-même la mise au point de nouvelles séquences d'études et de nouveaux matériels.

On y reconnaît l'existence d'un besoin immédiat qui ne permet ni d'attendre la mise au point de la théorie, ni une expérimentation prolongée de divers curricula. Le texte de la recommandation de l'école intégrée (Gesamtschule) entreprend d'apporter une aide en ce domaine par des réflexions sur la révision pragmatique des programmes d'études dans cette école intégrée. Le système en question réunit un travail de révision des programmes par le corps enseignant d'une école sur la base de ses connaissances propres et un travail d'analyse et de critique systématique de ces programmes effectué par des groupes d'experts.

Certes, ce modèle risque de dégénérer en un pragmatisme. De même, lorsque des experts développent un programme en s'inspirant du contenu des disciplines, la conception pluridisciplinaire des choses peut s'estomper, les possibilités de création de nouvelles matières peuvent passer inaperçues et le contenu de l'enseignement peut être l'objet d'une momification progressive, ce que nous avons pu constater en partie dans l'école traditionnelle. Robinsohn a essayé de mettre au point un modèle théorique de conception des curricula. Son point de départ est une analyse des situations réelles faisant appel aux qualifications requises pour chacune d'entre elles. Ce modèle vise à joindre l'analyse traditionnelle de la structure des disciplines à une étude des besoins de la société. Pour savoir si cette conception peut être opérationnelle, il faudra attendre les résultats réalisés avec ce modèle.

Il est nécessaire de faire suivre l'analyse interdisciplinaire par une phase d'expérimentation pratique dans les écoles qui, tout comme dans le système pragmatique, réunirait le travail du corps enseignant de l'école à celui des experts.

Le pédagogue allemand von Hentig a choisi une troisième voie. Il veut fixer des objectifs d'étude pour en déduire ensuite les diverses répercussions sur la pratique. Il espère ainsi rompre les obstacles des disciplines traditionnelles et introduire une nouvelle structure dans les matières à base d'une vision évidemment subjective de l'avenir.

L'école fut très longtemps vouée à la transmission des connaissances de génération en génération, où les nouvelles découvertes s'intégraient insensiblement. C'était un procédé satisfaisant tant que la transformation sociale progressait lentement. De temps à autre, des transformations sociales ou des personnalités éminentes provoquaient des modifications dans la transmission traditionnelle de ces connaissances. Or, à une époque où toute connaissance transmise est mise en question quant à son origine et quant à sa valeur, il ne saurait plus y avoir de tradition acceptée sans contestation. Par conséquent l'éducation exige de nos jours que l'enseignant, la société et les hommes politiques prennent des décisions et fassent des choix. Face à de tels problèmes, l'habitude veut que l'on cherche à se référer à des modèles. Soit on offre des conceptions pluralistes, soit on regrette l'absence d'une théorie convaincante de la société. On ne réalise pas que la substitution de la réception traditionnelle de connaissances par une décision consciente constitue un processus extrêmement complexe qui, sous des aspects variés, s'étendra à des générations entières. C'est pourquoi le problème n'est pas, aujourd'hui, de remplacer une tradition remise en question par un nouveau dogme, mais de clarifier le processus même de développement nécessaire pour arriver à de nouveaux curricula.

La recherche en matière de curricula fait parfois penser à la quadrature du cercle. Nous ne disposons pas encore d'instruments scientifiques qui nous permettraient de saisir opérationnellement les besoins de la société, surtout ceux de la société future. Par la force des choses, les changements pragmatiques introduits par les enseignants ayant fait de cette matière l'objet de leurs réflexions s'effectuent dans un cadre théorique insuffisant. L'analyse des diverses matières se fait à partir de la structure traditionnelle des disciplines, ce qui restreint les possibilités de modifications. En fin de compte, la décision fondamentale sur les objectifs des études est une décision politique. Un processus démocratique d'élaboration est nécessaire si la démocratie ne veut pas faillir sur un point où elle décide de son avenir. Mais cette décision elle-même dépend du développement d'instruments scientifiques d'évaluation. Les conflits entre approche scienti-

fique et décision démocratique nous placent au cœur du problème des curricula.

Un éclectisme méthodologique semble inévitable. Il faudra en fin de compte réunir les éléments suivants : la détermination politique des objectifs d'étude, la recherche *fondamentale sur les conditions psychologiques et sociales* de ces mêmes études, la prévision des qualifications que l'avenir exigera, la suppression de l'écart entre le développement des sciences et le contenu des matières enseignées par les différentes institutions, enfin la mise au point pragmatique des curricula et leur expérimentation. Il est nécessaire de créer un système double permettant de faire évoluer les curricula, les décisions fondamentales de modification devant être prises démocratiquement, alors que leurs éléments constitutifs resteront soumis à une analyse scientifique. Après cette analyse l'innocence naïve avec laquelle on avait accepté les contenus enseignés à l'école, à l'école professionnelle et à l'université n'est plus possible. Jusqu'après la seconde guerre mondiale, l'on acceptait ces contenus comme une donnée historique et éternelle. A l'occasion, on expliquait ces données par des affirmations mal fondées sur les prétendues vertus formatrices de certaines disciplines.

La conférence permanente des ministres de l'Education des Länder a décidé le 21 mai 1970 la création d'un institut curriculaire. On ne sait pas encore si cet institut fonctionnera mieux qu'un service d'information politique ou qu'un véritable institut de recherche. La recherche et le développement en matière de curricula nécessitent la mise en place d'une instance de coordination politique en même temps qu'il nous faut une grande liberté de mouvement pour la recherche théorique et l'expérimentation pratique dans différentes régions.

Il suffit de se souvenir que l'introduction des mathématiques nouvelles en Allemagne n'est pas due aux efforts des mathématiciens allemands, mais qu'elle nous est venue par l'O.C.D.E. Cette réforme est devenue nécessaire par la mathématisation des sciences et de toutes nos aptitudes de réflexion. Il faut éviter que le pragmatisme général des enseignants ou l'égoïsme des disciplines enseignées comme une fin en soi tarissent la recherche curriculaire. Bien plus que les problèmes de structure qui font l'objet du plan du conseil de l'éducation (Bildungsrat), c'est l'organisation de la recherche en matière curriculaire qui déterminera l'avenir de notre système d'éducation.

L'institutionnalisation du processus de décision en matière curriculaire pose un autre problème urgent, celui de la réforme de l'administration de l'enseignement. Les décisions rationnelles sur le contenu des études ne sont pas possibles sans une rationalisation de l'organisation de l'enseignement. De même la réforme est fonction d'une redistribution des moyens budgétaires. Les sommes à investir dans les dix années à venir pour l'Education

nationale représentent un relèvement de 3,5 % du produit national brut à 8 ou 10 %. Les calculs communs du conseil scientifique (Wissenschaftsrat) et du conseil de l'éducation (Bildungsrat) font apparaître comme inévitable une augmentation globale des dépenses pour l'Education nationale de 20 milliards de Deutsch-Mark actuellement à 80 ou 100 milliards de Deutsch-Mark en 1980. Ces prévisions comprennent les secteurs élémentaires et préscolaires ainsi que quelques éléments de l'enseignement permanent, mais ne comprennent pas l'extension de la formation professionnelle. L'origine du financement de ces dépenses supplémentaires, par l'impôt ou, pour la formation professionnelle, par un autre moyen (financement par l'industrie ou par des fondations) reste une question ouverte. Le rapport du gouvernement fédéral sur l'Education nationale confirme la nécessité de ces dépenses. Une nouvelle répartition des fonds entre les divers postes de nos budgets publics sera donc nécessaire si nous ne voulons pas faire courir de graves dangers à l'avenir social et politique de la République fédérale.

Les dépenses financières nécessaires peuvent différer à long terme la réalisation du programme mais ne peuvent plus en changer le contenu.

Tout en changeant les structures et les contenus du système d'Education nationale, l'école reste pratiquement inchangée, si l'on ne réussit pas à en transformer l'administration. Dès sa première année de droit, le jeune étudiant allemand apprend que « Staatsrecht vergeht, Verwaltungsrecht besteht » (le droit constitutionnel passe, le droit administratif demeure). Par cette phrase que nous devons à Otto Mayer, le grand classique du droit administratif allemand des années 1900 et qui est reprise de nos jours par Ernst Forsthoff — les juristes se la transmettant de génération en génération — l'on se rend plus ou moins compte que les mécanismes de décision politique évoluent beaucoup plus vite que ceux de la bureaucratie. Il est absolument indispensable d'adapter la structure bureaucratique de l'administration de l'enseignement aux principes généraux qui animent la réforme de l'enseignement si nous ne voulons pas qu'avec de nouvelles structures et de nouveaux contenus, ce soit la même forme inchangée d'une « école bureaucratisée » qui agisse sur les individus. Comme partout, la division du travail rend indispensable dans le système d'Education nationale une plus forte participation des intéressés tout autant qu'une rationalisation de l'appareil administratif. Il s'agit de savoir comment le nouveau principe de la « rolling reform », de la mutation permanente de notre éducation peut se traduire par des formes nouvelles d'administration. Cette question de remaniement administratif ne se pose pas seulement en matière d'éducation. Aussi est-il compréhensible que, tout en se félicitant des nouveaux principes à appliquer à une réforme de l'administration de l'enseignement, la conférence permanente des ministres de l'Education ait égale-



ment rappelé dans sa première prise de position sur le Plan de structure présenté par la commission de l'enseignement (*Bildungskommission*) la nécessité de tenir compte de la réforme générale de l'administration. La commission de l'éducation a manifestement estimé que la réforme générale de l'administration ne pouvait être mise en œuvre qu'à partir de secteurs partiels, même si, à un stade donné, il faut développer des principes globaux de réforme administrative. Dire qu'une réforme administrative puisse centraliser et décentraliser à la fois frise le paradoxe. Pourtant, cette antinomie de la réforme de l'organisation de l'enseignement exprime — on ne peut mieux — la situation. Il nous faut en même temps une rationalisation plus poussée au centre et une autonomie plus large à la base. Tous ceux qui sont intéressés par la formation culturelle (enseignants, parents, élèves et la société dans son ensemble), doivent participer directement à l'élaboration des décisions. La structure administrative hiérarchique sera remplacée par les relations entre une administration rationalisante et une autogestion de chaque institution. Pour cette dernière, la commission de l'éducation demande une liberté de manœuvre sur le plan financier et sur le plan du personnel. La participation n'est possible que lorsque l'on dispose d'un minimum d'auto-gestion. Personne ne se sentira incité à participer s'il n'a pas le pouvoir d'influencer réellement les décisions. L'administration traditionnelle hiérarchisée, avec ses vestiges féodaux, doit donc être à la fois rationalisée et démocratisée. Cela implique également que les diverses institutions scolaires se verront aménager une participation aux décisions de l'administration centrale. La planification centralisée doit prendre racines démocratiquement dans les unités d'enseignement.

Quelles sont les raisons qui poussent la commission de l'éducation à demander cette participation à la base ? On pourrait répondre technocratiquement que la participation des intéressés aux processus de décision permettrait de supprimer des résistances et d'obtenir un meilleur fonctionnement du système : en d'autres termes, la co-gestion deviendrait purement formelle. Mais le conseil de l'éducation (*Bildungsrat*) a d'autres intentions. Il veut démocratiquement corriger les décisions en faisant appel à l'expérience directe. De plus il souhaite que le contrôle démocratique de l'administration centrale ne soit plus seulement le fait de la représentation parlementaire, mais qu'il ressortisse également de la représentation des institutions scolaires. Le conseil veut intégrer dans l'administration ceux qui sont directement intéressés et mobiliser les compétences techniques où elles se présentent. Il veut introduire un principe qui agirait contre les conséquences inévitables d'un éloignement croissant des centres de décision et des lieux d'exécution. Le centralisme bureaucratique et l'autogestion décentralisée sont des conceptions familières au mode de pensée traditionnel de l'admini-

stration publique. Par contre, ce qui la surprend, c'est que la rationalisation exige le centralisme et que la participation exige l'autogestion. L'administration traditionnelle centralisée et hiérarchisée est remplacée dans ce cas par deux éléments en interaction contradictoire, à savoir la planification centrale d'un côté et la coopération des intéressés, de l'autre. Certains éléments de l'administration traditionnelle subsisteront et il faudra nécessairement longtemps avant que s'adapte au nouveau système la conscience des fonctionnaires.

Le conseil de l'éducation (*Bildungsrat*) propose qu'un long processus de préparation et d'expérimentation soit aménagé pour cette évolution.

Le premier projet de la réforme de l'organisation administrative repose sur la conception qu'une évolution permanente de l'administration doit être fonction de la réforme permanente de l'enseignement. L'administration doit donc être dotée d'instruments qui permettent cette mise à jour continue. Pour le conseil, tout le système d'éducation, y compris la formation professionnelle, le travail de formation permanente dans l'industrie, le secteur privé de l'enseignement (*privates Bildungswesen*), constituent autant de secteurs d'un système global intégré à la responsabilité publique. Cette compétence publique devient une donnée indépendante du caractère privé ou public du support juridique de l'institution scolaire.

Cela signifie que, dans un Etat à vocation sociale, l'application des droits fondamentaux en matière d'enseignement implique l'instauration et le respect de critères minima quel que soit le support juridique ou financier de l'institution scolaire. Dans un système comprenant des institutions scolaires ayant des degrés et des types d'autonomie divers, chaque institution doit avoir une autonomie limitée lui permettant de prendre des initiatives limitées dans le cadre de sa gestion. Un financement de base par l'Etat, quel que soit le support juridique et financier des institutions, doit permettre d'abroger le principe qui veut que le payeur soit le maître et de faire participer enseignants et enseignés aux décisions.

Pour l'organisation de la planification, le conseil de l'éducation avait le choix entre le modèle bavarois, qui intègre la planification dans le travail de l'administration traditionnelle et le modèle du Baden-Württemberg qui place une instance de planification en aval de l'administration traditionnelle. Le choix s'est porté sur une voie médiane, la planification étant placée avant l'administration traditionnelle, en raison de son apport novateur, l'application effective se faisant par le canal de cette même administration actuelle.

Cette administration doit se modifier. Les notions de planification, de supervision de secteurs autonomes et d'initiative font partie de l'administration moderne et doivent remplacer les notions de commandement, d'obéis-

sance et de soumission. Il faut donc que le style autoritaire de l'administration se modifie en attachant une attention particulière aux communications de caractère personnel.

Une nouvelle notion de l'inspection scolaire se dessine du fait de la séparation de l'inspection administrative de l'inspection pédagogique. On retrouve le principe anglais de l'inspection pédagogique sans compétence administrative. Cette séparation correspond au renforcement de l'autonomie de chacune des institutions scolaires.

La réforme de l'organisation scolaire se fonde sur l'introduction de méthodes scientifiques dans l'administration et sur la démocratisation de cette dernière. L'administration moderne est née sous le signe du Siècle des Lumières. La réforme administrative ne peut pas ignorer la dialectique des Lumières. Le maître dans sa classe et le planificateur dans le bureau de son ministère ne doivent être unis ni par la technocratie, ni par les moyens surannés d'une administration autoritaire. La planification rationalisée qui, de son côté, dépend de décisions démocratiques se heurtera inévitablement au fonctionnement autonome d'une école autogérée avec participation des intéressés. En conséquence, le modèle de réforme présenté par le conseil de l'éducation (Bildungsrat) n'est pas un modèle source d'harmonie mais plutôt de conflits. Ceux-ci sont indispensables si l'on veut éviter à la fois le danger d'une féodalisation à la base ou d'une manipulation technocratique au sommet. Ce conflit entre la planification centrale et le travail autonome dans les établissements scolaires doit être considéré comme une donnée et accepté comme tel par les institutions.

Quatre principes sont à la base du plan de réforme administrative du conseil de l'éducation (Bildungsrat) : rationalisation, participation, autonomie et responsabilité des pouvoirs publics. Cette conception de responsabilité publique doit faire ressortir que la responsabilité pour

l'ensemble du système d'Éducation nationale concerne l'État, quel que soit le support juridique. L'État assume cette responsabilité par l'intermédiaire du parlement, du gouvernement et de l'administration. Dans une société démocratique, l'enseignement est un élément de la représentation politique de l'opinion publique.

L'autonomie implique une décentralisation de certaines attributions en faveur des établissements scolaires et une restructuration correspondante des processus de décisions. Dans ce cadre les décisions administratives seront plus facilement et plus étroitement liées aux problèmes pédagogiques. La décentralisation des décisions donnera une plus grande autonomie au système scolaire et à de larges secteurs de l'enseignement permanent tandis que l'application du principe de la responsabilité publique placera certains secteurs de la formation professionnelle plus directement sous cette responsabilité.

Rationalisation et participation accroissent par leur union l'efficacité des décisions. La transformation d'un système scolaire fondé sur une sélection élitaine en un système de promotion générale de tous les individus et d'orientation de chacun vers des enseignements différenciés, suppose un changement d'attitude des enseignants, des élèves et des parents. Les nouvelles structures et les nouveaux contenus de l'enseignement ne pourront être efficaces que si une administration modifiée favorise ce changement d'attitude. L'autogestion doit s'apprendre tout comme les techniques de planification qui en sont le préalable.

Hellmut BECKER,  
directeur de l'Institut  
de recherche pédagogique  
Max Planck, Berlin.

## POLITIQUE ET PEDAGOGIE DANS LA REFORME CHINOISE DE L'ENSEIGNEMENT

Les principes qui commandent la réforme chinoise de l'enseignement ne datent pas de la Révolution culturelle. Ils ont été progressivement dégagés de l'expérience des écoles dites populaires créées par les collectivités en marge de l'enseignement d'Etat pour compléter, avec des moyens de fortune, le réseau très insuffisant des établissements scolaires réguliers. Ces écoles avaient surgi dès le début des années 50, au niveau du primaire, dans bien des villages, par prolongement, non sans de profondes modifications sous le nouveau régime, de la très ancienne tradition de l'organisation mutualiste par les petites communautés locales d'un enseignement élémentaire que dispensait jadis le plus souvent dans le temple de l'endroit quelque candidat malheureux aux examens triennaux. Elles se multiplièrent à l'époque du grand bond en avant dans le cadre des communes populaires nouvellement instituées, généralement à l'échelon des brigades de production, et en se développant également au niveau du secondaire, ou plus exactement d'une sorte d'enseignement post-primaire essentiellement technique. Quelques établissements de conception analogue furent même créés au niveau du supérieur, à l'échelon de

la province. Parmi ceux-ci, appelés « universités du travail », sont comptées l'Université communiste du Jiangxi, la plus célèbre, l'Université agricole de Dalimu, au Turkestan, l'Université du 1<sup>er</sup> août, dans la province du Heilongjiang. Toutes ces fondations échappaient au contrôle de l'administration centralisée de l'Education nationale, et une large liberté d'initiative étaient laissée à leurs organes responsables en contre-partie des charges de leur financement, dont l'Etat s'exonérait à peu près complètement : le « Quotidien du Peuple » du 3 septembre 1964 ne rapportait-il pas que dans tel canton du Guangdong, entre 1959 et 1963, 31 600 yuan seulement de subventions budgétaires avaient été versées aux écoles des communes, soit 15 yuan par élève, alors que pour la même période les dépenses des écoles régulières s'élevaient à deux millions et demi, soit 234 yuan par élève ? (1).

Les écoles populaires, répondant au besoin de suppléer, dans les collectivités les plus déshéritées, à la carence des moyens de formation, plutôt qu'au souci de donner la meilleure instruction possible aux futurs cadres de la nation, fonctionnaient comme des organes d'éducation de masse et non comme des filières de sélection. Leurs dirigeants, qui se donnaient comme objectif absolument prioritaire d'en faciliter l'accès à tous, n'hésitèrent pas à y adapter de façon très souple la scolarité aux multiples contraintes de situation pesant sur les scolarisables les plus besogneux. Le régime d'activité de ces écoles fut ainsi plié aux nécessités du travail social, l'enseignement n'étant dispensé qu'à mi-temps, voire même entièrement suspendu pendant les périodes de pointe de la campagne agricole ; aucune discipline d'assiduité n'était imposée aux élèves que des obligations familiales pouvaient empêcher d'assister régulièrement aux cours ; ceux-ci étaient même souvent autorisés à amener en classe avec eux les enfants en bas-âge dont ils avaient la charge ; chacun pouvait commencer ou reprendre ses études à n'importe quel moment de l'année et à quelque niveau que ce fût, le parcours du cycle complet étant d'autre part assuré pour tous sans risque d'élimination. Naturellement la scolarité était gratuite, à la différence de celle des établissements d'Etat. En revanche la formation acquise, très éloignée des stéréotypes réglementaires, variait beaucoup en nature et en qualité d'une école à l'autre. Elle était strictement orientée vers la maîtrise des compétences professionnelles les plus nécessaires à la collectivité, et conditionnée par les ressources de la place en personnel enseignant, celui-ci se recrutant ordinairement, à défaut de professeurs spécialisés, parmi les travailleurs les plus qualifiés : secrétaires et comptables enseignaient l'écri-

(1) Les appels de notes renvoient à la bibliographie de la fin de l'article, p. 50.

ture et le calcul, mécaniciens et électriciens des rudiments de sciences appliquées, paysans expérimentés des notions d'agronomie, dans l'esprit d'une éducation presque exclusivement pratique.

Jusqu'à la Révolution culturelle les responsables de l'Education nationale, qui s'accommodaient mal de l'existence de cet enseignement parallèle, incongru, créé par une volonté entêtée typiquement chinoise d'étudier à tout prix, fût-ce en glanant des bribes d'instruction sauvage en marge du domaine contrôlé par les institutions officielles, réagirent de deux façons à ce qu'ils jugeaient être une menace de dénaturation de l'instruction publique. Après s'être efforcés de normaliser les écoles des communes en tentant de les intégrer au moins partiellement au système régulier, faute de moyens financiers suffisants pour réaliser convenablement un tel programme, ils se résolurent à renforcer plutôt la séparation des deux réseaux scolaires afin de sauver la qualité du meilleur. La création en 1964 dans les services régionaux de l'Education nationale de bureaux distincts pour les affaires des écoles des communes consacra administrativement la dualité des systèmes, dits d'enseignement à plein temps et d'enseignement à mi-temps (2). C'était, sous couvert d'une solution technique apportée aux problèmes posés par l'insuffisance de l'équipement éducatif du pays, admettre définitivement l'existence de deux voies de formation de niveaux très inégaux, une voie de choix, d'une part, ouverte dans les établissements d'Etat généreusement dotés et conduisant à travers la sélection scolaire aux postes de responsabilité dans les divers secteurs de l'activité sociale, une voie de masse, d'autre part, aménagée à leurs frais par les collectivités elles-mêmes, et servant d'exutoire à la revendication d'éducation du plus grand nombre.

Pour Mao Zedong, gardien de l'idéologie contre les déviations technocratiques, l'opposition d'une formation de qualité réservée à une minorité et créatrice d'une élite sociale, à une formation de la quantité trahissant l'idéal de promotion culturelle des masses, constituait une contradiction infiniment plus grave que celle qui paraissait résolue entre la pénurie des moyens et l'ampleur des besoins. Aussi, après avoir encouragé systématiquement le développement des écoles populaires, prend-t-il, à partir de 1958, une position diamétralement opposée à celle des responsables gouvernementaux, en réclamant l'alignement des écoles d'Etat sur les écoles des collectivités, sans se préoccuper des risques d'abaissement du niveau scientifique. Seule compte à ses yeux la « ligne de masse », hors de laquelle les plus beaux succès techniques sont néfastes car ils deviennent des points d'appui pour le révisionnisme. Longtemps mise en échec, cette conception n'a triomphé qu'avec la Révolution culturelle. Le nouveau régime scolaire unifié dont elle a suscité l'établissement s'inspire largement de celui

des écoles populaires : cursus réduit, disparition de toute forme de sélection au moins jusqu'à la fin du cycle secondaire, orientation pratique de la formation, diversification très grande de celle-ci selon les conditions locales, sont des traits qui caractérisaient les fondations des collectivités ; plus encore la suppression du soutien financier de l'Etat aux établissements, qui ont désormais à subvenir à leurs besoins par leurs propres moyens, sauf l'octroi de certains subsides complémentaires destinés à remédier à des distorsions difficiles à éviter, pour compenser la détérioration de la rémunération d'anciens professeurs de l'Education nationale par exemple (3). Sous ces divers aspects le style nouveau de l'éducation, lié aux efforts des masses pour se donner à elles-mêmes leurs propres écoles, apparaît surtout comme l'effet d'une réadaptation spontanée à la situation propre de la Chine en voie de développement, par élimination pure et simple de l'ancien régime des écoles d'Etat, d'importation occidentale ou soviétique, comportant plus de raffinement intellectuel, mais bien trop dispendieux et répondant mal aux exigences de la conjoncture chinoise. L'analyse qui peut en être faite à cet égard ne manque pas de pertinence (4). Toutefois, la Révolution culturelle n'est pas une réforme utilitaire. Si elle aboutit dans l'économie des moyens à certains ajustements remarquables, c'est seulement à la faveur d'un retour à la « ligne de masse » qui revêt une signification autrement fondamentale. En ce sens, l'expérience des écoles populaires a été non seulement élargie, mais radicalisée, et particulièrement sur deux points essentiels qui vont être plus spécialement examinés ici : le rôle capital confié aux représentants du prolétariat dans l'éducation et l'importance considérable prise dans la formation par le travail manuel.

\*\*

L'ensemble de la réforme chinoise de l'enseignement est commandé par une réévaluation des fins mêmes de l'éducation, subordonnant toute préoccupation de transmission des connaissances à la nécessité de transformer les mentalités, de changer la vision du monde, pour reprendre une expression constamment employée dans les textes maoïstes. « Tout le travail qui se fait à l'école se fait dans le but de transformer la pensée de l'élève », écrit Mao Zedong, appliquant au domaine scolaire le principe que « la politique commande tout, la politique est l'âme de tout » (5). L'enseignement, qu'il soit littéraire, scientifique ou technique, ne consiste pas tant à inculquer un savoir qu'à situer ce savoir dans la perspective d'une visée politique primordiale, pas tant à meubler l'intelligence qu'à en orienter les vues. Comment s'opère cette orientation de l'esprit ? Dans les phases non révolutionnaires du progrès social, la tradition culturelle y pourvoit elle-même spontanément,

chargée qu'elle est des déterminations plus ou moins implicites résultant de la transposition dans la conscience, en termes de vision du monde, des exigences de l'infrastructure économique. Lorsque le progrès s'accomplit sous la forme mutante d'une révolution, la superstructure traditionnelle ne correspond plus à l'infrastructure réorganisée ; et en attendant qu'elle se reconstitue, au cours d'un processus très long car, écrit Mao Zedong, « la lutte idéologique, à la différence des autres luttes, n'admet pas le recours à la contrainte brutale, et ne peut utiliser que la persuasion en finesse » (6), la propagande doit y suppléer. D'où l'importance capitale de la propagande dans l'éducation révolutionnaire. Mais comment faire la propagande ? Celle-ci est en effet marquée dans sa nature d'une ambiguïté essentielle : d'un côté elle doit persuader sans contraindre, sous peine de demeurer inefficace, de l'autre elle ne peut qu'être coercitive, puisqu'elle vise à détruire une mentalité qui lui reste réfractaire. Ainsi se retrouve, sur le plan des modalités de l'action concrète, la contradiction fondamentale entre l'infrastructure, changée par coup de force, et la superstructure, qu'il est impossible de transformer immédiatement de la même manière. Une solution consiste à ne pratiquer la coercition que sous une forme larvée, par le biais des techniques de l'action psychologique. Ce procédé, auquel est attachée la signification généralement péjorative du terme de propagande, ne constitue qu'une très mauvaise solution, son caractère captieux entraînant inévitablement la substitution d'une image falsifiée à la vision du monde qu'il s'agit d'imposer. Le maoïsme ne s'y arrête guère, et pratique une propagande franche et sans fard, entendue au sens noble d'un combat où la vérité doit elle-même triompher de l'erreur. Est-ce à dire qu'il suffise d'attendre la désagrégation spontanée à plus ou moins longue échéance de l'ancienne vision du monde privée de la base économique qui fondait sa cohérence ? La leçon tirée de la « Campagne des cent fleurs », éclairée par les événements contemporains de Hongrie, est au contraire que si les idées qui inspirent la réaction se dégradent après la disparition de leur infrastructure en fantasmes chimériques, comme disent les Chinois, ces fantasmes, impuissants à entraîner une contre-révolution, demeurent assez pernicieux pour pervertir le socialisme, en l'infléchissant sur une voie révisionniste au terme de laquelle se trouve la restauration du capitalisme. Pour étouffer les fantasmes de la vieille société détruite et en définitive pour résoudre la contradiction entre la superstructure et l'infrastructure, Mao Zedong a toujours cherché surtout à réduire l'écart qui sépare celle-ci de celle-là par le moyen du rapprochement non seulement idéal mais concret des intellectuels et des travailleurs. Le renforcement de la solidarité de ces deux catégories sociales est un des thèmes principaux du « Discours sur le travail de propagande » de 1957, qui insiste sur la

nécessité de faire descendre les intellectuels dans les usines et les villages. Il en résultera un vaste programme, systématiquement exécuté à partir de 1958, de dissémination des étudiants parmi les travailleurs des villes et des campagnes. L'opération, pour autant qu'elle visait avant tout à provoquer la conversion des mentalités, revenait au fond à utiliser comme moyen coercitif renforçant la propagande, au lieu d'une contrainte morale inadmissible, la pression sociale du milieu même de l'infrastructure. La Révolution culturelle a fait imaginer d'en exploiter le procédé également dans l'autre sens, en appelant les travailleurs à leur tour à occuper le terrain des institutions de la superstructure, et tout particulièrement des écoles.

Le 26 juillet 1968, des représentants ouvriers de soixante-et-une usines de Pékin tiennent un meeting à l'imprimerie de l'Agence Chine nouvelle pour étudier la mise en pratique d'une nouvelle directive de Mao Zedong demandant « que soit pleinement développé le rôle dirigeant de la classe ouvrière dans la révolution culturelle et dans toutes les tâches » (7). Dès le lendemain, ils envahissent toutes les universités de la capitale, à commencer par celle de Qinghua, avant de se répandre dans les quelque mille établissements scolaires et scientifiques de toute nature que compte la cité, puis, le mois suivant, d'exécuter la même manœuvre dans les autres grandes villes du pays. A la fin de l'été, il ne reste aucun établissement d'enseignement où n'aient pénétré les représentants du prolétariat. Ceux-ci, avec l'aide de l'Armée, laquelle les avait précédés dans les écoles où une directive de mars 1967 lui avait confié une tâche de rétablissement de l'ordre, prennent aussitôt la direction des institutions en s'assurant d'une position prépondérante au sein des comités révolutionnaires qui en sont les nouveaux organes de contrôle. Rares sont les informations précises parvenues à l'étranger sur ces comités, mais celles qui ont été données sont significatives. A l'Université Qinghua, sur vingt-six membres, le comité révolutionnaire ne compte que quatre enseignants et sept étudiants, les autres étant des prolétaires ou des militaires (8). Au Lycée du 7 Mai de la Fonderie de Lanzhou (ancien 5<sup>e</sup> Lycée de Lanzhou), l'ex-président du premier comité révolutionnaire, constitué avant l'arrivée des ouvriers, a dû céder sa place au président du comité révolutionnaire de l'usine à laquelle est désormais rattaché l'établissement, pour ne conserver qu'une des deux vice-présidences, l'autre allant à un militaire (9). A l'Ecole du 7 Mai de Shanghai, qui résulte de la fusion de trois établissements primaires et d'un établissement secondaire, l'équipe directrice, organe spécifique des établissements du premier niveau ne possédant pas de comité révolutionnaire propre, est composée aux deux tiers de représentants ouvriers (10). De telles situations sont caractéristiques de la prise du pouvoir par les

prolétaires dans les institutions culturelles. A cet égard, la réforme chinoise de l'enseignement consacre, non la démocratisation des structures au sens de la participation des élèves et des étudiants à la gestion de leurs établissements, dont le principe était acquis depuis longtemps déjà, mais la réalisation dans les écoles de la dictature du prolétariat sous une forme directe et non plus seulement par l'intermédiaire du Parti. Ce n'est pas à dire que le Parti ait perdu ses fonctions de représentant des prolétaires seul habilité à définir la « ligne de masse » : il reste présent dans les écoles comme ailleurs, avec la même autorité qu'autrefois, mais en y étant désormais personnalisé par des membres, introduits de l'extérieur, qui ont qualité de travailleurs. Repris des mains de ceux qui s'en étaient emparé indûment, le pouvoir a été restauré dans sa nature antérieure sans changement, mais il s'incarne d'une autre façon, par la présence effective du prolétariat à l'intérieur des structures du secteur culturel. Ce qui doit s'en trouver changé n'est pas la ligne elle-même, mais la rigueur avec laquelle elle est suivie : pour empêcher les prestiges intellectuels attachés aux formes élaborées de la culture bourgeoise d'agir sur les esprits et de les entraîner hors des voies encore grossièrement tracées de la nouvelle culture, le prestige politique de la classe prolétarienne est appelé sur place à faire pièce à l'ascendant des maîtres de l'ancienne tradition. Peu importe donc que les ouvriers ou les paysans installés dans les écoles soient incultes ; il leur est demandé de convaincre de la valeur de la vision du monde socialiste, non par de savants raisonnements, mais par la sincérité de leur témoignage, d'autant plus persuasif peut-être qu'il est plus naïf.

Le succès de la méthode suppose deux conditions. La première est que puisse jouer ce prestige du prolétariat devant des esprits pénétrés de l'importance du savoir. Cette condition, Mao Zedong l'a trouvée remplie après avoir analysé les dispositions des intellectuels chinois. Voici en effet quelles étaient ses conclusions sur ce sujet dans le « Discours sur le travail de propagande » :

« Certains ont calculé que les intellectuels des diverses catégories, y compris ceux du plus haut niveau et ceux du niveau ordinaire, se dénombrent à peu près à cinq millions. Dans ce nombre approximatif de cinq millions, la très grande majorité est patriote, aime notre République populaire chinoise, désire travailler pour le peuple, servir l'Etat socialiste. Un petit nombre d'intellectuels n'ont pas tellement bien accueilli le régime socialiste, n'en sont pas tellement contents. Ils se défont du socialisme ; mais face à l'impérialisme ils sont quand même patriotes. Les intellectuels qui nourrissent des sentiments hostiles à l'égard de notre pays sont une infime minorité. Ces gens-là n'aiment pas notre Etat régi

par la dictature du prolétariat, et demeurent passionnément attachés à l'ancienne société... [Mais] dans le nombre approximatif de cinq millions ils ne représentent qu'un ou deux ou trois pour cent. La très grande majorité des intellectuels, représentant plus de quatre-vingt-dix pour cent du chiffre global, soutient, à des degrés divers, le régime socialiste » (11).

Ces données sont évidemment de la plus haute importance lorsqu'il s'agit d'apprécier la réceptivité de la Chine à la Révolution culturelle.

La seconde condition de la réussite de l'opération d'occupation des écoles par les prolétaires était que ceux-ci se montrassent capables d'assumer le pouvoir dont ils devaient s'emparer. C'est là que les difficultés paraissent avoir été les plus grandes, particulièrement dans les campagnes où les paysans ont eu souvent grand-peine à tenir leur rôle. Le « Quotidien du peuple » du 22 mars 1969 a publié les réflexions d'une section de l'Armée populaire sur ce problème. Après avoir condamné le comportement timoré de prolétaires pay-sans installés dans les écoles mais qui y fient leurs responsabilités en recherchant des tâches bénignes d'agents de service, les auteurs de l'article poursuivent :

« Les paysans pauvres se sont installés dans les écoles pour les diriger en représentant la classe ouvrière, pour transformer de fond en comble les vieilles institutions, pour éduquer et réformer les enseignants, pour mener à son terme la révolution de l'éducation en se solidarissant avec la majorité de ceux-ci, pour occuper fermement le terrain de l'enseignement rural ; ils ne sont absolument pas venus dans les écoles pour « donner un coup de main », encore moins pour s'y soumettre à la direction des intellectuels. Pour les paysans pauvres, diriger l'école c'est s'emparer de tout le pouvoir maximum, mettre fin définitivement au phénomène du contrôle de nos écoles par la bourgeoisie et les intellectuels, faire en sorte que l'école entière avance intrépidement sur la voie magnifique de la révolution prolétarienne de l'enseignement et de la directive du 7 mai de Mao Zedong. C'est ainsi que, pour diriger l'école, les paysans pauvres ont à saisir le pouvoir proprement dit avec toute leur énergie, à faire le siège du pouvoir proprement dit, à prendre fermement en main l'administration de l'école dans son orientation, à prendre fermement en main la révolutionnarisation idéologique du corps enseignant, à prendre fermement en main l'armement idéologique des jeunes par la pensée de Mao Zedong, à prendre fermement en main les questions fondamentales et capitales telles que celle du rapport de la théorie et de la pratique sans se laisser entraver les mains et les pieds par une série de tâches de service matériel. »

L'idée de pousser de cette manière de simples paysans à la direction des établissements serait chimérique

s'il ne s'agissait, en fait, d'imiter simplement les réalisations des écoles populaires. Depuis 1968, les journaux chinois publient d'innombrables comptes rendus de ces réalisations, proposées comme modèles aux nouveaux dirigeants, qui n'ont qu'à s'y conformer. Il n'est pas demandé à ceux-ci d'inventer un style original d'éducation, mais de peser de tout leur poids politique de paysans pauvres pour imposer aux enseignants plus ou moins réticents les règles de fonctionnement, les modalités d'enseignement, les orientations de programme adoptées sous l'empire de la nécessité par les écoles des communes. « Prendre en main la question fondamentale et capitale du rapport de la théorie et de la pratique », par exemple, signifie en clair qu'il faut calquer l'expérience de l'école rurale de la commune de Wengjiang, qui forme en deux ou trois ans, sur le terrain, de bons techniciens ruraux (12), ou celle de l'école rurale de Hanjiang, qui, sur ses champs expérimentaux, a obtenu des rendements de coton de plus de douze quintaux à l'hectare, alors qu'« à l'Institut agronomique du Jiangsu septentrional il y a un « professeur » de culture du coton qui, après avoir planté des cotonniers dans des pots de fleurs, avoir dosé à la balance l'engrais employé, avoir pris chaque soir des photographies au flash, et observé le processus de croissance du coton, a calculé lui-même au bout d'un travail si « fatigant » que le rendement maximum du coton ne pouvait être que d'environ cinq quintaux à l'hectare » (13).

Pour rendre plus opérante cette direction prolétarienne, l'amalgame des intellectuels et des travailleurs est réalisé à tous les niveaux, de la base au sommet. La présence des ouvriers et paysans dans les établissements scolaires déborde en effet largement le cadre du comité révolutionnaire. A l'Université de Qinghua, leur effectif était chiffré à 300 au début de 1971 (14) pour un nombre d'étudiants qui a probablement beaucoup baissé par rapport au chiffre ancien de 10 à 12 mille, en raison de la dispersion d'une grande partie des pensionnaires à la fin de la Révolution culturelle. A l'École supérieure expérimentale d'architecture créée en 1967 par l'Université Tongji de Shanghai sous le nom de Commune du 7 Mai, avec la collaboration du Bureau municipal du bâtiment et de l'Institut shanghaien des constructions industrielles, par rapport à une masse d'étudiants dont il est possible de se faire une idée sachant que les études durent trois ans et qu'une rentrée, celle de l'année 1969-70, a été faite avec 215 nouveaux inscrits, l'encadrement est formé par 117 professeurs de l'Université, 16 ouvriers professeurs à plein temps, 10 architectes professionnels et en outre une centaine d'ouvriers qui combinent avec l'exercice de leur métier la participation aux activités scolaires et aux travaux d'élaboration des plans ou de recherche (15). Au lycée du 7 Mai de la Fonderie de Lanzhou, pour 1 600 élèves, le corps ensei-

gnant comprend 59 professeurs de métier, 4 ouvriers enseignant à plein temps et en outre 23 ouvriers, 19 paysans, 2 militaires, 1 ingénieur, enseignant à mi-temps (16). Il est probable que d'une façon générale le personnel d'encadrement scolaire doit être noyauté par des prolétaires dans la proportion d'un tiers au moins, selon le principe de la triple alliance.

La première tâche de ceux-ci, selon les directives de Mao Zedong de juillet 1968, était d'animer la campagne de lutte [contre l'égoïsme], critique [du révisionisme], réforme [des institutions], intensément reprise en 1968-69 en vue de la constitution des comités révolutionnaires définitifs. Ils ont alors dirigé les nombreuses réunions d'auto-critique et de discussion politique au cours desquelles enseignants et étudiants ont été passés au crible et classés en éléments plus ou moins positifs. Mais la campagne est permanente, l'effort de conversion socialiste continu. Le 2<sup>e</sup> Plenum du Comité central du IX<sup>e</sup> Congrès, tenu en août-septembre 1970, a déclenché une nouvelle campagne pour abattre d'un seul coup trois formes de réaction (celles de la contre-révolution, de la corruption et de la spéculation), intensément suivie dans les établissements scolaires, où elle semble avoir pris le sens d'un effort de détection minutieuse des éléments de l'idéologie réactionnaire introduits subrepticement dans le contenu des enseignements par des professeurs censés spéculer sur leur savoir et corrompre leurs élèves. Ainsi le rapport du comité révolutionnaire de l'École supérieure du Parti de la province du Liaoning, paru le 1<sup>er</sup> juin 1971 dans le « Drapeau rouge », évoque le cas d'un professeur d'anglais démis de ses fonctions pour avoir diffusé des idées bourgeoises à la faveur de son enseignement donné dans une langue incompréhensible à l'équipe de direction. Une partie des étudiants demandaient le maintien de cet enseignant, duquel, disaient-ils, ils tenaient tout ce qu'ils avaient pu apprendre en quelques mois. Mais six contestataires dénoncèrent dans une affiche murale les raisons d'une pareille popularité : « Cet enseignant cherche à se faire valoir dans les cours qu'il donne à la classe expérimentale ; il "chouchoute" ses propres étudiants, leur donne des leçons particulières, et parle d'abondance en anglais, sans critique, d'œuvres bourgeoises. Un certain nombre d'étudiants, après l'avoir écouté, non seulement ne trouvent rien à redire, mais au contraire estiment que leur maître est "très fort" ». Voilà l'équipe directrice éclairée sur l'origine de l'influence de la doctrine pernicieuse de Liu Shaoqi sur la classe expérimentale, revenant insidieusement au principe du « savoir avant tout ». Et le rapport de conclure :

« Bien que les représentants des ouvriers et de l'Armée dans notre équipe directrice ne comprennent guère la plus part des problèmes du travail spécifiquement scolaire, bien qu'ils soient des béotiens, peu importe : la question est de savoir comment diriger.

Faute de dégager la ligne politique prolétarienne et de tenir ferme aux principes fondamentaux, personne, béotien ou non, ne sera à la hauteur des responsabilités de direction, quitte à s'absorber dans les problèmes de service en perdant de vue l'orientation. Par contre, en maintenant fermement l'orientation et la ligne, si de ce seul point de vue les affaires marchent, alors tout marchera, et même les béotiens seront assurés de pouvoir diriger les spécialistes. Pratiquer la direction politique du prolétariat, c'est cela » (17).

En vérité, dans les écoles les prolétaires sont les directeurs de conscience. Le « Discours sur la juste solution des contradictions » rappelle qu'« il faut développer l'éducation sur les divers plans de la morale, du savoir et du corps ». L'éducation morale a toujours été placée au premier rang par Mao Zedong, étant bien entendu qu'il faut entendre ici par morale l'éthique politique marxiste. C'est donc avant tout de l'éducation de la conscience politique que sont chargés les prolétaires. Aussi leurs équipes ont-elles reçu le nom « d'équipes de propagande de la pensée de Mao Zedong ». Sous leur influence, la propagande doctrinale n'a pas manqué de prendre un tour nouveau qui mérite d'être examiné de plus près.

Depuis l'arrivée des ouvriers et paysans dans les établissements scolaires et universitaires, un genre particulier d'enseignement y a pris un développement considérable, celui qui est appelé « l'enseignement de la lutte des classes ». Tout indiqué pour être professé par les représentants de la classe prolétarienne elle-même, cet enseignement est une sorte d'apologétique consistant en évocations très concrètes de l'exploitation du prolétariat sous l'ancien régime et de sa libération par la révolution socialiste. Voici comment il est décrit par l'équipe rédactionnelle du comité révolutionnaire du canton de Haiyan de la province du Zhejiang, dans un rapport sur les écoles de la Grande brigade de Xinghuo :

« Les membres du corps enseignant considèrent que ce cours est un cours fondamental dans l'enseignement aux élèves de la pensée de Mao Zedong. Au moyen d'une exposition faite par de vieux paysans pauvres parlant en personne, sont violemment dénoncées les montagnes de crimes commis dans l'ancienne société par les trois grands ennemis [l'impérialisme, le féodalisme, le capitalisme mandarin], tandis que sont exaltés et magnifiés les résultats considérables du renversement libérateur de la condition sociale de la masse immense des ouvriers et paysans de tout le pays sous la direction du Président Mao, de manière à inciter les élèves, dès leur jeune âge, à graver en eux de façon indélébile un profond sentiment prolétarien d'amour sans limite du Président Mao...

« ... Le contenu des cours doit être intimement mêlé à la lutte des classes actuelle ; il doit enseigner de façon

absolument concrète comment être politiquement au service de la classe prolétarienne. Ainsi, s'il s'agit de critiquer la doctrine de l'extinction de la lutte des classes prônée par le grand renégat Liu Shaoqi, d'une part les élèves seront emmenés dans des familles de vieux paysans pauvres qui ont été jadis les journaliers de propriétaires fonciers, où ils entendront ces vieux paysans dénoncer les méfaits de l'oppression des couches pauvres inférieure et moyenne de la paysannerie par les propriétaires ; et d'autre part on leur fera révéler par les membres de la commune et les cadres les complots criminels de la petite bande d'ennemis de classe cherchant effrontément à restaurer le capitalisme » (18).

Cette approche directe et concrète de la révolution telle qu'elle a été vécue par les masses, a supplanté, dans l'éducation, l'enseignement de l'hagiographie des héros socialistes, auquel la grande campagne pour l'étude de la biographie de Lei Feng, dans les années 1963-64, avait donné une importance considérable. Il s'agit de s'écarter le plus possible de tout académisme, de manière à inculquer aux jeunes, non seulement l'esprit révolutionnaire, mais la passion révolutionnaire, qui entraînera leur engagement dans l'action.

Sans doute faut-il ici dire un mot du rôle des militaires dans les écoles. Outre le soutien qu'ils apportent aux prolétaires, constitués eux aussi à l'origine en « équipes de propagande de la pensée de Mao Zedong », ils ont également une mission éducatrice, et une mission qui à certains égards leur est propre. Il va de soi que leur est tout naturellement confiée la préparation militaire, qui va de pair avec l'éducation physique, encore qu'elle comporte un enseignement théorique des principes stratégiques et tactiques de la guerre populaire, et qui commence dès l'école maternelle. Mais l'Armée populaire représente surtout un modèle à étudier pour le sens qu'elle possède de la finalité politique de ses tâches. Sa conscience politique est symbolisée par le slogan des « trois disciplines et huit observances », rappelant les instructions données en 1928 par Mao Zedong aux éléments interlopes constituant les forces rouges du maquis de Jinggangshan, afin d'apprendre à celles-ci à faire la guerre pour le peuple et non pas aux dépens du peuple. Les trois disciplines étaient d'obéir aux ordres, de s'interdire de voler même un fil et une aiguille, de ne conserver pour soi aucune prise de guerre ; et les huit observances, de se montrer poli, d'acheter ou vendre au juste prix, de rendre après avoir emprunté, d'indemniser pour tout dommage, de ne battre ni n'injurier personne, de ne pas saccager les récoltes, de ne pas lutiner les filles et de ne pas maltraiter les prisonniers. Lin Biao, à la suite d'une importante session de la commission militaire du comité central tenue sous sa présidence du 14 septembre au 20 octobre 1960 sur le renforcement du travail idéologico-politique dans l'Armée, y fit ajouter le



slogan des « quatre priorités » : entre tous les moyens d'action, la priorité à donner à l'action humaine ; dans l'action humaine, la priorité à donner à l'action politique ; dans l'action politique, la priorité à donner à l'action idéologique ; et dans l'action idéologique, la priorité à donner à la pratique vécue de l'idéologie. L'Armée est en somme un modèle de cette abnégation qui consiste à savoir dépasser sa propre mission en la subordonnant à l'idéal socialiste. Autrement dit, si dans le travail d'éducation le rôle du prolétariat est d'éclairer les fins, le rôle de l'Armée est d'apprendre à subordonner les moyens aux fins. Celle-ci doit aider les intellectuels à cesser de prendre connaissance et culture pour des valeurs en soi.

Enfin, couronnant cette propédeutique apologétique et morale, l'enseignement de la pensée de Mao Zedong proprement dite a lui aussi considérablement changé d'aspect depuis qu'il est placé sous l'autorité des équipes de propagande. Selon la formule consacrée, il est conduit dans l'esprit d'une étude et d'une pratique vivantes. Cela signifie qu'il ne consiste en aucune façon à faire une analyse conceptuelle et abstraite des textes, mais à rapporter ceux-ci aux situations historiques concrètes qu'ils doivent servir à élucider. Il s'agit moins d'expliquer que d'appliquer, en développant cette application à toutes choses, à l'infini, sans distinction de domaine puisque tout a un sens politique. La pensée de Mao Zedong sera donc appliquée non seulement à la lutte contre la réaction, mais aussi bien à la culture du coton ou à l'acuponcture, même si aucun de ces derniers sujets n'a jamais été traité par le grand auteur révolutionnaire. Dans de tels cas, il est clair que pourront seules être appliquées des formules d'une généralité si grande qu'elles se perdent dans le vague, comme le fameux aphorisme « un se divise en deux ». Peu importe. L'essentiel est de reformuler tout en termes neufs, de s'arracher au langage de l'ancienne culture, qui véhicule implicitement trop de valeurs et de principes bourgeois, de créer un nouveau langage, fût-ce moyennant de larges concessions au psittacisme. C'est surtout à cette fin que sont utilisées les œuvres de Mao Zedong, moins comme un stimulant de réflexion que comme un outillage d'expressions, un « armement » comme disent les Chinois. Elles sont débitées en citations qu'une sorte de scolastique, baptisée « philosophie », épingle sur les faits selon les ressemblances qu'ils peuvent offrir chacun avec le contexte historique de tel ou tel écrit. Par ce moyen est disposé une sorte de ressort de l'action. En effet chaque citation vaut surtout comme slogan, mobilisateur d'énergie. « C'est pourquoi, écrivait Lin Biao dans une lettre du 21 mars 1966 aux travailleurs de l'industrie et des communications, il faut passer par l'étude et la pratique vivantes des œuvres de Mao Zedong, inculquer la pensée de Mao Zedong aux ouvriers, aux paysans...

pour pouvoir transformer les forces spirituelles en d'immenses forces matérielles » (19).

Ce résultat est obtenu grâce à une focalisation extrêmement rigoureuse de la propagande, destinée à réaliser l'unidimensionalité de la pensée, et par là l'unanimité dans l'action. L'enseignement doit porter d'abord sur les textes mêmes de Mao Zedong, à l'exclusion de toute paraphrase explicative. Parmi ces textes, un petit nombre de morceaux ont été choisis pour constituer, comme jadis dans le confucianisme les « Quatre livres », la base catéchétique commune à toute la nation de la formation doctrinale : appris par cœur, ils fournissent en quelque sorte l'équipement mental, ou verbal, de première nécessité. Outre les extraits rassemblés dans le « Petit livre rouge », ils se composent d'une part des trois bons vieux textes : « Au service du peuple », « A la mémoire du Docteur Béthune » et « Yugong transporte les montagnes », qui ont l'avantage d'être aisément accessibles même aux esprits encore incultes, d'autre part des cinq textes philosophiques. Ceux-ci : « De la pratique », « De la contradiction », « Sur la juste solution des contradictions », « Sur le travail de propagande » et « D'où viennent les idées justes », présentent l'intérêt d'être assez généraux pour faire l'objet d'une application à peu près universelle. L'étude de ces morceaux commence avant même l'apprentissage de la lecture. Ainsi des Japonais qui visitaient le Jardin d'enfant n° 1 de la ville de Canton ont-ils pu entendre la récitation en chœur d'« Au service du peuple », appris par l'oreille (20). Par la suite, de l'école primaire à l'université, tous les enseignements littéraires, aussi bien ceux qui portent sur l'expression écrite ou orale que ceux qui ont pour objet la littérature proprement dite ou l'histoire, sont centrés sur les œuvres de Mao Zedong. Bien plus, l'apprentissage des langues étrangères se fait principalement sur des traductions de ces œuvres. Par contre les grands classiques marxistes ont été tenus sous le boisseau pendant toute la Révolution culturelle. Jusqu'à ces derniers temps, ils ne figuraient nulle part dans les programmes scolaires en deçà du niveau de l'université. Depuis le 2<sup>e</sup> Plenum du Comité central du IX<sup>e</sup> Congrès (août-septembre 1970), la réintroduction de l'étude des œuvres de Marx, Engels, Lénine et Staline dans la formation philosophique est à l'ordre du jour, non sans que la révision de toutes les anciennes traductions n'ait été entreprise. Les premières rééditions ont paru à l'occasion du centenaire de la Commune de Paris. Sans doute le travail de conversion maoïste des mentalités paraît-il maintenant assez avancé pour que soit progressivement enrichi le canevas idéologique de base. Encore une grande circonspection reste-t-elle de rigueur ; ce n'est pas dans les écoles que le mouvement de retour aux sources du marxisme classique a été lancé, mais dans l'Armée, et au niveau des cadres supérieurs : ses pro-

dromes ont été signalés en mars 1971 parmi les membres du comité du Parti d'une unité de l'Armée populaire cantonné à Wuhan, et dans un autre corps stationné dans la région de Shenyang (21).

\*\*

La nouvelle vision du monde n'est pas seulement un thème d'enseignement ; elle retentit sur la nature même du savoir et de la culture, dont la transformation a pour ferment le travail manuel formateur. Celui-ci est désormais aussi intimement associé, dans l'éducation, au travail intellectuel, que sont étroitement amalgamés ouvriers et professeurs au sein du corps enseignant. Sa valorisation d'un point de vue proprement pédagogique, c'est-à-dire indépendamment de toute considération d'apprentissage technique, s'est faite en trois étapes. D'abord traité comme un simple excipient de la formation générale au niveau primaire, le travail manuel a été universalisé en 1958 comme moyen d'empêcher, par l'éveil du sens de la pratique productrice, la dégradation du savoir en faux-semblants livresques, avant d'être considéré, à partir de la Révolution culturelle, comme une condition fondamentale, et non plus seulement un adjuvant, de la fécondité intellectuelle.

La participation des maîtres et des élèves aux travaux de la production est à vrai dire une tradition qui remonte aux origines mêmes des écoles communistes chinoises. Cependant, elle y était anciennement organisée simplement à la manière d'un service social, éducateur, certes, mais parascolaire et non spécifiquement scolaire. Parmi les écrits connus de Mao Zedong, le premier qui envisage le travail manuel comme une discipline pédagogique est, sauf erreur, une directive donnée lors de la session du Bureau politique du 17 mai 1953 sur les problèmes de l'enseignement. « Dans l'enseignement primaire, disait cette directive, il faut insister sur l'enseignement du travail manuel » (21 bis). Il n'est pas nécessaire de posséder le compte-rendu, non publié, de cette session, pour reconnaître ici l'idée que la formation des plus jeunes enfants, encore peu perméables à l'éducation intellectuelle, doit se faire surtout, à l'encontre de la coutume chinoise, autour d'une discipline manuelle. Mais d'autre part, c'était alors l'époque des premières fondations d'écoles primaires populaires, et Mao Zedong recommande aussi « d'autoriser les écoles gérées par le peuple » et « d'utiliser toutes les formules d'écoles sans exiger la conformité à un modèle unique ». Ce contexte révèle que l'insistance sur le travail manuel partait sans doute aussi du souci de faire reconnaître la valeur de la seule forme d'éducation que pouvaient dispenser des maîtres improvisés, dépourvus de qualification véritable. L'une et l'autre préoccupations sont encore visibles dans le compte-rendu d'une expérience de neuf

ans plus récente, celle de l'école primaire fondée en 1962 par la Grande Brigade de Sanjia wobao, dans la commune de Liujia guanzi du canton de Lishu (province de Jirin). Il y avait alors à la Grande brigade une trentaine d'enfants pauvres refusés par l'école d'Etat pour insuffisance de niveau intellectuel. Le président de l'association des paysans pauvres demanda à une jeune fille nommée Wu Xuezhen, elle-même à peine sortie de l'école primaire, de se charger d'eux. La jeune fille, avec un équipement scolaire de fortune, se mit à leur enseigner cinq matières : les citations de Mao Zedong, la lutte des classes, le travail manuel, un peu de culture générale et la préparation militaire. « Quel maître pour éduquer quels élèves ! Wu Xuezhen, activiste de la pensée de Mao Zedong, étudie et pratique de façon vivante les œuvres de Mao Zedong ; luttant contre l'égoïsme et corrigeant ses tendances révisionnistes, elle ne se prend pas pour un "professeur" derrière sa chaire ; elle se donne en exemple, dispensant aux enfants l'éducation d'une équipe de relèves de la révolution fidèle au Président Mao. Chaque année la brigade met à la disposition de l'école un tiers d'hectare. Wu Xuezhen donne ses leçons au champ, faisant étudier les enfants tout en dirigeant leur besogne. Une fois, les vers se mirent dans le maïs. Il fallut les extirper à la main. Certains enfants avaient peur. Alors elle étudia avec eux l'enseignement du Président Mao sur "l'esprit de résolution et de courage au sacrifice avec lequel on surmonte toutes les difficultés et on combat victorieusement". Et elle leur expliqua qu'extirper les vers c'était combattre un ennemi, que pour combattre un ennemi il ne fallait pas avoir peur des sacrifices. Tout en récitant avec les enfants des citations du Président Mao elle leur appris à attraper les vers. A sa suite, tous les enfants extirpèrent courageusement les vers et débarrassèrent le maïs de ses parasites. Au bout de trois ans, ces enfants avaient grandi sous la direction de Wu Xuezhen et leur cœur était devenu de plus en plus fidèle au Président Mao. Ils s'étaient endurcis en restant simples, aimaient le travail, avaient appris à se dévouer. Ils lavaient eux-mêmes leur linge sale, rapiéçaient eux-mêmes leurs habits déchirés, fabriquaient eux-mêmes leurs tables et leurs chaises, nourrissaient les porcs, cultivaient les légumes, savaient prêter la main à mille besognes. Là-dessus, ils aidaient encore les familles de l'assistance publique, portant l'eau et coupant le bois pour elles. Les paysans pauvres des couches moyenne et inférieure disaient : " Les élèves de Wu Xuezhen sont des petits Lei Feng, de vrais petits soldats " » (22).

Cependant, avec le Grand bond en avant c'est surtout sous son aspect économique que le travail manuel, comme activité créatrice d'un produit, devient une discipline obligatoire à tous les niveaux de l'enseignement, et même plus particulièrement aux niveaux les plus élevés

où le risque est plus grand de s'enfermer stérilement dans l'étude pour l'étude. Le 31 janvier 1958 fut diffusée une « Méthode de travail en 60 articles », qui n'a été publiée, depuis, que de façon fragmentaire, car elle comportait des parties rédigées par Liu Shaoqi. Les passages suivants en sont attribués à Mao Zedong :

« Que toutes les écoles secondaires techniques et les écoles polytechniques, dans la mesure du possible, se lancent dans des entreprises expérimentales industrielles ou agricoles, de manière à subvenir par leur production à leurs propres besoins, totalement ou partiellement, les élèves se livrant à mi-temps à l'étude et au travail manuel ».

« Que dans tous les laboratoires et les ateliers annexes liés à l'enseignement supérieur où la production est possible, une production soit entreprise autant qu'il se peut, outre la satisfaction des besoins de l'enseignement et de la recherche, et que des accords de participation au travail soient conclus par les étudiants et les professeurs avec les entreprises de la région ».

« Que toutes les écoles rurales non seulement produisent dans leurs propres entreprises agricoles, mais concluent des accords avec les coopératives de la région, en vue de l'envoi des professeurs en stage, pour unir la pratique à la théorie, et en vue de l'accueil par l'école de ceux que les coopératives présenteront pour y faire leurs études, s'ils remplissent les conditions voulues » (23).

Bien que les étudiants des disciplines littéraires soient par ailleurs eux aussi astreints à participer à la production, l'accent est placé sur le prolongement économique des études techniques et scientifiques, car c'est là que le travail productif est le plus rentable : des considérations financières motivent largement, durant cette période, les mesures proposées. Dans une lettre du 30 juillet 1961 à l'Université communiste du travail du Jiangxi, Mao Zedong félicite tout particulièrement celle-ci d'avoir réussi à se passer entièrement du concours financier de l'Etat et à couvrir ses frais grâce à ses propres activités productrices (24).

Une nouveauté capitale apparaît dans la « Méthode de travail » : les contrats d'association pour la production entre des établissements d'enseignement et des usines ou des centres agricoles. Le travail manuel scolaire sert ici de point d'articulation entre l'école et l'entreprise, c'est-à-dire entre les institutions culturelles et la base économique. Dix ans plus tard, l'idée, considérablement amplifiée, devait prendre corps sous la forme d'une restructuration complète du secteur de l'éducation dans l'organisation générale des activités sociales ; aujourd'hui en effet l'appareil d'Etat spécialisé de l'Education nationale s'est quasiment évanoui pour laisser tous les établissements scolaires sous l'emprise directe

des organes de l'infrastructure. Dans les campagnes, les écoles sont rattachées aux Grandes brigades de production ; dans les villes, elles ont été prises en charge par les usines, qui s'adjoignent souvent pour mener à bien leur gestion scolaire la communauté du quartier et en outre une commune populaire paysanne de la périphérie. Quant aux universités, il semble qu'elles soient rattachées à de très nombreuses entreprises industrielles, minières, agricoles, parfois lointaines. Il ne suffit pas de créer ses propres ateliers ou ses propres exploitations agricoles et de fonctionner de manière autarcique : les écoles doivent fonctionner à porte ouverte, répètent à l'envie les rapporteurs des expériences publiées, c'est-à-dire en symbiose avec les entreprises de production.

La directive du 21 juillet 1968 (25) va plus loin encore. S'appuyant sur l'expérience type d'une usine de machines-outils de Shanghai où les ingénieurs sortis des rangs des ouvriers se sont révélés de bien meilleurs créateurs que les ingénieurs de formation classique, elle réserve entièrement l'accès à l'enseignement supérieur aux seuls ouvriers et paysans ayant effectivement vécu la vie des travailleurs. Depuis, à l'issue des deux cycles primaire et secondaire, accomplis d'affilée et en principe par l'ensemble des enfants scolarisables, tous les élèves sans exception sont renvoyés à la production. Ce n'est qu'après trois ans au moins de travail dans les entreprises industrielles ou agricoles que certains d'entre eux pourront être choisis pour poursuivre leurs études dans les universités, après avoir été reconnus, — par certificat en bonne et due forme demandent les responsables shanghaiens (26) —, comme éléments sûrs de la classe prolétarienne.

La doctrine n'est pas de faire de l'extraction sociale un critère de sélection. La condition nécessaire de l'entrée à l'université n'est nullement la qualité de fils d'ouvrier, mais la qualité de prolétaire authentique, fils d'ouvrier ou pas ; autrement dit, c'est d'être entièrement converti à la vision du monde prolétarienne telle que la donne seulement l'expérience vécue des rapports de production. Mais voir dans cette condition un élément déterminant de l'aptitude à tirer parti de l'enseignement supérieur ne revient-il pas à soutenir, à partir d'une expérience peu concluante car limitée au domaine particulier de la technologie où théorie et pratique sont intimement liées, la thèse de l'existence d'une science prolétarienne, supérieure à la science bourgeoise ? A la vérité, bien qu'aucun des nouveaux manuels rédigés depuis la Révolution culturelle ne soit connu à l'étranger, les Chinois ne semblent pas avoir versé dans la prétention de réformer les lois scientifiques. Ils entendent simplement affirmer la fécondité plus grande d'un style prolétarien de la recherche. Pour eux, qui se refusent à former des Einstein, comme ils disent, le ressort du progrès de l'esprit n'est pas à la pointe de la science, où

## NOTES

s'en manifestent seulement les signes, mais dans la transformation de la mentalité à la base, là où se déploient les rapports fondamentaux de l'activité productrice, dont le perfectionnement croissant semble, par l'illusion idéaliste, l'effet de l'avancement des idées, alors qu'il en est le principe. D'où vient que la réforme chinoise de l'enseignement tend, d'une part, à traiter les sciences dites appliquées comme les fondements des sciences dites fondamentales, et d'autre part à ne former les chercheurs qu'à partir de la condition de prolétaire. Les dispositions intellectuelles ne sont pas négligées pour autant, et les universités restent juges, à cet égard, de la capacité des candidats qui leur sont présentés. Mais les dons de l'intelligence ne sont plus considérés uniquement en eux-mêmes ; ils sont appréciés à travers le comportement politico-social idiosyncrasique, tel qu'il se révèle dans la situation-type du travail à la production, car la science et la culture en général sont l'affaire non des talents individuels, mais de toute la société dans son effort de développement global.

Le slogan maoïste des « trois grandes révolutions » rappelle la nécessité d'exécuter ensemble la révolution politique, la révolution industrielle et la révolution scientifique. La réforme chinoise de l'enseignement est inspirée principalement par la volonté de procéder à une meilleure intégration du troisième de ces moments à la dynamique générale du mouvement révolutionnaire tout entier. C'est dire que les considérations purement pédagogiques sont celles dont elle s'embarrasse le moins. L'école nouvelle n'est pas conçue pour distribuer aux mieux la culture dans les conditions d'une transformation sociale achevée, mais pour discipliner l'effort de développement culturel conformément à la transformation sociale engagée. Si dans ses aspects positifs la réforme exploite, de manière remarquable, toutes les possibilités de l'élan révolutionnaire national, selon la doctrine du développement par ses propres forces et dans le cadre des structures originales du socialisme chinois, ses aspects négatifs sont sans doute encore plus importants dans la mesure où la tâche primordiale paraît être toujours de se défendre de l'influence persistante des traditions bourgeoises. Ainsi, largement dominée par une *conjoncture de transition et même de lutte, elle ne présente nullement le modèle définitif du style d'éducation de la société future, et ne peut être jugée qu'en perspective, pour ainsi dire, à travers le dessein global dans lequel elle s'insère, celui d'une idéologie dont il faut au moins reconnaître qu'elle est mise en œuvre dans toutes ses exigences avec un radicalisme dont l'histoire n'offre guère d'exemple.*

Léon VANDERMEERSCH,  
chef du département d'Etudes chinoises  
Université de Provence.

(1) Cette information est ici reprise du *China News Analysis* (Hong-Kong), n° 554 (5-3-1965).

(2) Niijima Atsuyoshi, *Chugoky kyoiku futatsu rosen*, dans *Gendai Chugoky no kiho mondai* (Tokyo 1970), p. 148.

(3) Voir sur ce point le *Quotidien du peuple* du 6-1-1969.

(4) Une excellente étude a été faite de la réforme de l'enseignement en Chine à ce point de vue par M. Bastide, parue sous le titre *Economic necessity and Political ideals*, dans *China Quarterly* (Londres), n° 42 (Apr. 1970).

(5) Cf. le *Drapeau rouge*, 1970, n° 8, p. 13.

(6) Cf. *De la juste solution des contradictions au sein du peuple* (édition chinoise, dans le recueil des quatre discours : *La Nouvelle démocratie*, etc., Pékin 1966, p. 110).

(7) La directive est citée dans le *Drapeau rouge*, 1968, n° 2, p. 1. Quant aux circonstances du meeting, elles sont rapportées dans le *Chugoku kenkyu geppo* (Tokyo), n° 272 (octobre 1970), p. 3.

(8) Renseignement communiqué sur place à un journaliste suisse, A. Casella, dont le reportage a été publié dans *Le Monde* (12, 13 et 14-15 février 1971), où il est question de militants là où il s'agit vraisemblablement de militaires.

(9) Cf. le *Drapeau rouge*, 1969, n° 2, p. 31.

(10) Cf. le *Quotidien du peuple* du 17-12-1968.

(11) Dans l'édition chinoise des quatre discours, citée supra, p. 131 et p. 133.

(12) Cf. le *Quotidien du peuple* du 12-11-1968.

(13) Cf. le *Quotidien du peuple* du 26-10-1968.

(14) Renseignement fourni à A. Casella et rapporté dans le reportage cité supra.

(15) Cf. le *Drapeau rouge*, 1971, n° 6, p. 4.

(16) Cf. le *Drapeau rouge*, 1969, n° 2, p. 32.

(17) Cf. le *Drapeau rouge*, 1971, n° 6, p. 61. L'équipe directrice dont il est question dans ce texte est vraisemblablement l'organe directeur de l'un des départements de l'Ecole, hiérarchiquement subordonné au comité révolutionnaire de l'établissement.

(18) Cf. le *Quotidien du peuple* du 11-6-1969.

(19) Cette lettre, un des textes les plus importants du début de la Révolution culturelle, a été publiée trois mois plus tard, dans le *Quotidien du peuple* du 19-6-1966.

(20) Un compte rendu de cette visite a été publié dans le *Chugoku kenkyu geppo* (Tokyo), n° 272 (octobre 1970), pp. 7 à 8.

(21) Cf. le *Quotidien du peuple* du 24-3-1971.

(21 bis) Cf. Niijima Atsuyoshi, op. cit., p. 135.

(22) Cf. le *Quotidien du peuple* du 13-11-1968.

(23) Cf. Niijima Atsuyoshi, op. cit., p. 140.

(24) Cf. Niijima Atsuyoshi, op. cit., p. 150.

(25) Voici cette directive : « Le maintien des universités est toujours nécessaire. Ici, je parle principalement du maintien des universités scientifiques. Toutefois, il faut raccourcir le cursus, changer de façon révolutionnaire l'enseignement, faire en sorte que la politique prolétarienne commande tout, suivre la voie de l'usine de machines-outils de Shanghai qui forme des ingénieurs pris entre les ouvriers, il faut que les étudiants soient sélectionnés d'entre les ouvriers et les paysans ayant une expérience réelle, et qu'après quelques années d'études à l'école ils retournent à la réalité de la production » (cf. le *Drapeau rouge*, 1968, n° 2, p. 26).

(26) Cf. le *Drapeau rouge*, 1968, n° 2, p. 31.

## DEUXIEME PARTIE

**ACHTENHAGEN** (Frank), **MEYER** (Hilbert L.). — **Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen** (Révision du curriculum. Possibilités et limites). — Munich, Kösel Verlag, 1971. — 22 cm, 310 p.

Cet ouvrage, élaboré sous la direction de deux enseignants de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Münster/Westphalie, vise à dresser un bilan critique des discussions en cours sur le problème du curriculum, à la lumière des développements américains et des travaux allemands. Il veut susciter la réflexion, faire apparaître les faiblesses méthodologiques, les lacunes et dégager les perspectives d'avenir.

Le concept de curriculum est un des concepts-clés de l'enseignement moderne, adapté à une société démocratique et pluraliste.

Rappelons que le curriculum relève d'une conception plus large que le plan d'études. Il forme une sorte d'unité d'enseignement comprenant d'une part les contenus, méthodes, matériel didactique pouvant servir à l'acquisition des connaissances pour un objectif donné et à leur mise en pratique et d'autre part les tests permettant de contrôler les résultats de l'enseignement.

L'O.C.D.E. encourage une collaboration internationale des chercheurs à ce sujet et le plan de structures, élaboré en République fédérale d'Allemagne par le conseil de l'éducation en 1970, ne peut entrer en vigueur qu'en liaison avec une révision des plans d'études.

Aux Etats-Unis, les premières recherches concernant le curriculum remontent au mouvement de réforme pédagogique au début du XX<sup>e</sup> siècle. Le rapport Coleman en 1966 a jeté le monde spécialisé dans l'inquiétude : il montre, avec des statistiques à l'appui, que l'enseignement compensatoire profite plus aux couches privilégiées qu'aux couches défavorisées pour lesquelles il était institué.

En 1930 déjà E. Weniger avait montré que l'esprit des plans d'études dépendait de l'équilibre des forces sociales en présence. La pédagogie issue de l'école des sciences de l'esprit (Geisteswissenschaft) n'ayant élaboré aucune méthode pour les en préserver a été l'objet de critiques de plus en plus vives. Les recherches ont été entreprises dans d'autres directions. Citons en particulier : le concept d'aptitude de H. Roth, les travaux empiriques des universités de Göttingen, Constance, de Fribourg en Suisse, de Berlin.

S.B. Robinsohn, de Berlin, considère que la réforme de l'enseignement passe d'abord par une révision du curriculum. Il dépasse les théories empirico-analytiques pour étudier les rapports entre l'enseignement et la politique sans négliger l'objectivité de la recherche. Selon lui l'établissement d'un curriculum devrait reposer sur trois analyses : l'analyse des situations dans lesquelles risque de se trouver le futur adulte, l'analyse des qualifications nécessaires à la maîtrise d'une situation et l'analyse des contenus qui devraient résulter de ces deux premières études.

En Allemagne le problème des décisions à prendre en matière de curriculum est au centre des discussions. Les décisions purement technocratiques sont rejetées comme appartenant à un âge préscolaire. Elles doivent viser à l'émancipation de l'individu. Pour l'instant les recherches se heurtent au problème de la définition des qualifications, ce qui entraîne actuellement un grand nombre de réflexions sur la méthodologie et sur la théorie de l'enseignement.

Le problème que, dans la théorie des plans d'études le mouvement des « sciences de l'esprit » (Geisteswissenschaft) considère comme central, à savoir la didactique des différentes disciplines (Fachdidaktik), suscite actuellement peu d'intérêt. C'est regrettable car le contrôle politique du curriculum n'est possible que s'il existe un étroit rapport entre les intentions manifestées et l'établissement de ces didactiques.

Il serait donc bon de reprendre comme point de départ de nouvelles réflexions les travaux déjà faits à ce sujet, mais en utilisant cette fois une méthode empirico-analytique, seule capable de répondre à une finalité émancipatrice de l'enseignement.

Pour exposer ces divers problèmes F. Achtenhagen et H. Meyer ont fait appel à quelques spécialistes américains et à une majorité de spécialistes allemands.

Outre l'introduction l'ouvrage comprend trois parties :

- 1 — les concepts structurels ;
- 2 — les problèmes méthodologiques ;
- 3 — les stratégies de la recherche destinées à concrétiser les travaux entrepris.

Les exposés ne proviennent pas d'une direction de recherche déterminée. Ils veulent mettre en évidence les résultats auxquels a abouti la recherche allemande d'après les sources les plus représentatives en les confrontant avec les positions américaines qui donnent lieu à une critique insuffisante des forces sociales influençant la construction des curricula. Le parallèle ainsi tracé entre les deux pays met en relief l'originalité de l'Allemagne.

Ce livre par les problèmes qu'il pose devrait relancer la recherche sur le curriculum dans ce pays et susciter de nouvelles réflexions. Il serait bon en particulier qu'il intéresse le corps enseignant et provoque chez lui une attitude positive et active.

Michèle TOURNIER.

**BAUDELLOT (Christian), ESTABLET (Roger).** — **L'école capitaliste en France.** — Paris, François Maspero, 1971. — 24 cm, 340 p., tabl. (Cahiers libres 212-214).

S'il est vrai que la sociologie se veut démystificatrice, on peut sans conteste ranger le livre de Baudelot et Establet, « L'école capitaliste en France », parmi les analyses lucides des illusions pédagogiques. L'illusion de l'unité de l'école, l'illusion de la démocratisation de l'enseignement à travers la prolongation de la scolarité obligatoire, l'illusion de l'orientation des enfants en fonction de leurs aptitudes, pour ne prendre que ces exemples, sont rigoureusement et impitoyablement dénoncées, au fur et à mesure que les auteurs démontent les mécanismes du fonctionnement de l'école, conçue comme un appareil idéologique d'Etat, mis au service de la classe dominante. Même si des lutteurs sincères pour la laïcité sont choqués par le renversement sans ménagement de certaines de leurs idoles, le Plan Langevin-Wallon par exemple, le choc ne peut être que salutaire, car ce livre a le mérite d'intégrer l'école, et du même coup la recherche en sciences de l'éducation, dans une théorie sociologique cohérente.

Dans une société où les individus sont répartis en classes hiérarchisées, et dont les rapports s'analysent en termes de conflit, l'école a pour fonction essentielle de contribuer à la reproduction des rapports de production capitalistes. Pour ce faire, elle reproduit matériellement la division en classes, elle maintient, c'est-à-dire elle impose, les conditions idéologiques des rapports de domination et de soumission entre les deux classes antagonistes. Ce processus de division s'effectue concrètement à l'intérieur même de l'école. Derrière la façade d'une apparente unité, les auteurs révèlent l'existence de deux réseaux de scolarisation ; un réseau primaire-professionnel (PP), couronné par les CET ou les classes pratiques, qui fournissent sur le marché du travail une main-d'œuvre docile et bon marché, et un réseau

secondaire-supérieur (SS), qui forme les cadres de la classe dominante. Les auteurs reprennent dans le détail les travaux de A. Girard (parus dans *Population* en 1966 et 1969) montrant la répartition et la réussite des enfants dans les différents établissements de la pyramide scolaire et leurs différentes sections, selon leur origine sociale. Ils utilisent également les statistiques publiées par l'Education Nationale, considérant que les lacunes ou la dispersion des résultats n'est pas le fait du hasard. Tout est mis en œuvre pour que le passage d'un réseau à un autre soit pratiquement irréalisable. La façade de l'unité sert de masque au processus de division. Les méthodes pédagogiques sont radicalement opposées en fonction des finalités opposées des deux réseaux. Le réseau PP ne semble pas avoir d'autre but que d'occuper les enfants le temps de la scolarité obligatoire, tandis que le réseau SS vise son propre dépassement. Les sections M2 présentées officiellement comme des intermédiaires entre les deux réseaux renforcent le clivage. D'après la ventilation de sa population, M2 sert pour éliminer certains éléments du réseau SS, ou au contraire pour maintenir dans le réseau SS les éléments bourgeois qui ne peuvent accéder aux sections classiques et modernes. Enfin l'enseignement technique est partagé entre les deux réseaux. Entre le professionnel court, et le technique long, il y a un barrage à 95 %.

La division des deux réseaux est directement déterminée par la division du travail manuel et du travail intellectuel, qui constitue l'un des ressorts principaux de l'exploitation du travail. Les pratiques et les contenus de l'enseignement produisent un effet d'inculcation idéologique. On ne peut inculquer de la même manière l'idéologie bourgeoise aux futurs exploiters et aux futurs exploités. C'est ainsi que la culture inculquée dans le réseau PP est un sous-produit de la culture du réseau SS ; sous-produit qui refoule toute trace d'idéologie prolétarienne. L'analyse que Baudelot et Estabiet mènent sur les contenus idéologiques diffusés par l'école, a le mérite d'attacher une égale importance à ce qui est inculqué comme à ce qui est refoulé. (La représentation de la famille par exemple, est totalement étrangère à la famille de l'enfant ouvrier, tandis que les conditions de travail du prolétariat sont systématiquement ignorées). Cet effort constant de refouler l'idéologie prolétarienne n'est-il pas la meilleure preuve de son existence ? voilée sous la forme du désintérêt, manifeste sous la forme du chahut et du vandalisme, la résistance à l'inculcation de l'idéologie bourgeoise est repérable au sein même de l'école. On peut alors se demander — c'est nous qui posons la question — si ces manifestations d'hostilité ne vont pas à l'encontre du but recherché : dans cette phase purement négative, elles renforcent le handicap scolaire de ses protagonistes et jouent finalement en faveur de la classe dominante ?

Le processus de division s'effectue bien avant la 6°. On peut le déceler dès les premiers mois du cours préparatoire, dans le processus d'alphabétisation. Ce sont les fils d'ouvriers qui mettent le plus de temps à parcourir la scolarité primaire, et qui ont les performances les plus mauvaises. Derrière le mythe de l'unité, l'école primaire fonctionne comme une institution divisée et divisante. Les maladies scolaires, dyslexie, dyscalculie, sont fabriquées en référence à des normes définies par l'idéologie bourgeoise, détectées par des instruments de mesure construits le plus souvent à partir des connaissances scolaires : cercle vicieux qui élimine dès les premiers mois de l'école les enfants de la classe dominée. En imposant à tous l'univers et le langage de quelques-uns, et en refoulant tout ce qui pourrait permettre aux autres de comprendre leur situation de classe effective « l'école produit non seulement ses bons élèves, mais aussi ses crétins ». L'apprentissage de la lecture par l'idéologie qu'elle véhicule, et par les pratiques linguistiques qu'elle refoule, (elle n'utilise jamais le langage spontané, jugé incorrect, des enfants du prolétariat), forme un barrage souvent infranchissable pour les enfants de la classe dominée. Notons au passage que les sources documentaires concernant les contenus des manuels des cours préparatoires sont assez minces, parfois amalgamées à des manuels de lecture



pour adultes, ce qui peut dérouter le lecteur séduit par la solidité de l'argumentation de la première partie de l'ouvrage.

Ce mécanisme de la division ne fonctionne pas tout seul. Les enseignants sont impliqués dans le processus et l'instituteur est dans une situation apparemment *contradictoire puisqu'il travaille simultanément au bénéfice des deux réseaux*. C'est sa situation de classe, qui permet à l'instituteur d'adhérer aux représentations de l'idéologie bourgeoise. Le métier d'instituteur demeure un jalon dans la promotion sociale en deux générations ; ce dernier est donc à la fois sujet et objet de l'inculcation. Il lui reste soumis tant qu'il ne remet pas en cause les normes scolaires, et cherche à l'intérieur du système, sur un mode réformiste, les moyens de parfaire la démocratisation de l'enseignement. (Cette situation de l'instituteur mériterait sans doute d'être réexaminée à la lumière d'un phénomène plus récent. Les instituteurs sont massivement recrutés hors de l'École Normale, bien souvent parmi les rejets de l'enseignement supérieur.)

Telles sont trop rapidement résumées les grandes conclusions de cette analyse de l'appareil scolaire, dans le cadre d'une théorie marxiste. Les auteurs s'interdisent eux-mêmes de proposer des solutions, la conclusion appartenant, selon eux, non à leur livre, mais à la lutte politique. Il reste que cette proposition peut paraître bien *vague, ou trop lointaine devant l'ampleur et l'urgence des problèmes soulevés*. Sans doute nous manque-t-il également une connaissance approfondie des formes de l'idéologie prolétarienne ? Enfin ce livre rouvre le débat des rapports entre la sociologie et la psychologie. S'il est vrai que la psychologie scolaire demeure trop souvent dépendante des connaissances et des modes de pensée favorisés par l'école, il nous paraît bien difficile d'évacuer des sciences de l'éducation l'approche psychologique.

Suzanne MOLLO.

**DOPCHIE** (Nicole), **LANDSVREUGT GRYPAS** (Christiane), **LEMOINE** (Marc), **MORTHIER-NIZET** (Odette). — **Recherche sur les facteurs d'inadaptation scolaire.** — Bruxelles, Editions de l'Institut de sociologie de l'Université libre, 1971. — 24 cm, 160 p., tabl., bibliogr. (Collection des sciences pédagogiques et de sociologie de l'éducation).

L'Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles dont on sait la féconde activité vient de faire paraître les résultats de la recherche que le Dr Nicole Dopchie et divers spécialistes — M. Lemoine, Mmes Landsvreugd-Grynpas, Morthier-Nizet et Deroy-Pasteels — regroupés au sein d'une équipe pluridisciplinaire ont consacrée au discernement des facteurs d'inadaptation scolaire.

*Vu la fréquence des publications dont il est aujourd'hui l'objet, ce thème pourrait à bon droit être considéré comme ingrat et désormais difficile à aborder de manière originale. Mais il est ici traité selon une approche renouvelée qui mérite attention ; les auteurs ont en effet étudié longitudinalement avec une grande minutie 146 sujets qui, au cours de leur scolarité primaire, ont été conduits à la consultation du service de pédiatrie de l'hôpital universitaire de Saint-Pierre où, avec la collaboration d'une assistante sociale, un psychiatre et un psychologue les ont examinés et suivis. Et ce sont ces six années d'investigation que récapitule l'ouvrage.*

On ne saurait d'abord manquer de souligner — malgré la difficulté que signale Mme Dopchie elle-même, notamment pour constituer un groupe-témoin — la pertinence de la méthodologie, la minutie de l'analyse et aussi la qualité de la présentation des

résultats. Mais, surtout, il faut signaler l'intérêt de l'effort déployé pour définir la notion d'inadaptation scolaire et distinguer en elle deux niveaux autour de la différenciation desquels toute la recherche est ordonnée : le premier, que les auteurs appellent « inadaptation pédagogique », implique un échec scolaire global ou partiel, avéré ou prévisible ; le second, qu'ils nomment « inadaptation comportementale », connote une série de troubles qui, associés ou non à ceux de la première acception, affectent la relation de l'enfant au milieu.

Une fois opérée la distribution entre le groupe A (41 enfants atteints de « difficultés comportementales ») et le groupe B (99 sujets atteints de « difficultés pédagogiques ») l'ouvrage est organisé autour de leur comparaison, qu'il conduit en référence à une multiplicité de variables pour s'interroger sur l'éventualité d'étiologies distinctes.

La clarté des tableaux — dont il ne saurait être question de résumer la signification — permet une lecture aisée des résultats du traitement statistique ; aussi bien, si l'on est d'accord avec les auteurs pour reconnaître qu'il est malaisé de « concilier la finesse d'une approche clinique et la rigueur d'une évaluation statistiquement adéquate », (p. 142), les louera-t-on volontiers d'avoir si bien su pousser l'harmonisation de l'une et de l'autre. On ne manquera pas, cependant, en raison même de l'intérêt que suscite leur travail, de se poser de nombreuses questions ; en particulier, il y a lieu de se demander si le discernement des diverses étiologies — affective, instrumentale, intellectuelle et organique — n'est pas trop abrupt et doit être maintenu sous cette forme. Si la première donne lieu à des remarques particulièrement précises (notamment pp. 37, 125, 126 et 144), peut-on considérer que les autres en soient vraiment indépendants ou qu'elle-même leur soit secondaire ? A cet égard, il y a lieu de méditer sur l'un des paragraphes de la conclusion : « l'étude de la nature de l'inadaptation scolaire a confirmé l'importance prégnante des troubles affectifs et des troubles instrumentaux. On se souviendra que, formulée en termes d'étiologie, l'inadaptation scolaire a une composante affective dans pratiquement tous nos cas, instrumentale dans un cas sur deux, une origine affective dans deux cas sur trois, instrumentale dans un cas sur quatre. » (p. 144). Sans doute éprouvera-t-on le désir de s'interroger plus profondément sur l'authenticité du caractère originaire et premier des étiologies instrumentale ou intellectuelle présentées comme autonomes.

D'autre part, si les divers types d'échec (global, en français, en calcul) sont bien distingués, on souhaiterait aller plus loin dans l'identification des processus qui conduisent vers l'un ou l'autre, tout spécialement vers le troisième, dont Mme Dotchie reconnaît qu'il est très généralement moins étudié (p. 63) ; or sa fréquence persistante justifie le désir de le voir constituer en objet d'une recherche systématique. Enfin, on s'interrogera sur la manière dont les auteurs articulent la référence de l'inadaptation scolaire au niveau socio-culturel de la famille et la part qu'ils donnent à l'étiologie affective ; si la « question 10 » aborde ce problème, son analyse appelle un approfondissement. Plus largement, le taux massif des élèves en situation d'insuccès, que relève dans la préface le Dr Dubois-Manne, pose à l'école belge comme aux autres écoles occidentales une question qui semble de moins en moins pouvoir seulement porter sur la manière de mieux adapter les enfants aux « systèmes actuels d'enseignement » (p. 22). La problématique serait ici à élargir par l'introduction de plus vastes dimensions.

Ces diverses remarques doivent cependant apparaître moins comme des réserves que comme une façon de souligner le caractère stimulant de la recherche conduite par le Dr Dotchie. A cet égard, les onze « questions » que pose le chapitre 3 accentuent le désir de la lui voir poursuivre aussi systématiquement, avec la rigueur et la finesse qui font la valeur de son ouvrage et justifient qu'il soit connu et étudié.

Guy AVANZINI.

La formation des adultes constitue un domaine vaste, multiforme et mal connu. Plus de 3 500 organismes en France sont recensés comme ayant exclusivement ou partiellement une activité de formation d'adultes. Il faudrait les efforts de dizaines de chercheurs pour mener à bien l'inventaire méthodique de ces organismes, l'analyse de leurs buts, programmes et méthodes, l'évaluation quantitative et qualitative de leur impact pédagogique. Une telle recherche ferait avancer efficacement la connaissance du système éducatif français : à se centrer trop exclusivement sur la formation scolaire et l'institution scolaire au sens strict, la sociologie de l'éducation risque en effet d'obtenir une représentation systématiquement faussée de son objet.

C'est le premier mérite du livre de Philippe Fritsch, « L'éducation des adultes », que d'envisager la formation des adultes en termes de relations plutôt qu'en termes de besoins et de finalités : quelle est la situation de la formation des adultes par rapport à l'éducation scolaire, quelles relations peut-on établir entre ce que disent les formateurs d'adultes et ce qu'ils font, entre leur « statut » scolaire, professionnel et social et l'idéologie du changement social à laquelle ils adhèrent, entre les orientations apparemment divergentes des pédagogies scolaire et post-scolaire et « l'efficace structurel » unique de la société capitaliste technologiquement avancée ? En présence d'une telle problématique, fortement cohérente, constamment soumise à une surveillance épistémologique, on ne s'étonnera pas d'apprendre que le livre a été repris d'une thèse de troisième cycle dirigée par Pierre Bourdieu : on y retrouve tous les traits d'un « mode de penser » fortement « structurant ».

Mais que faut-il entendre d'abord par éducation des adultes, et n'y en a-t-il pas plusieurs sortes ? En fait Philippe Fritsch n'en distingue pas moins de quatre, différant par le but, le public, les formateurs et les modalités de la formation : d'une part les organismes quasi ou parascolaires où la formation est dispensée par des enseignants, soumise à des contraintes de niveau, sanctionnée par des examens (cf. C.N.T.E., C.N.A.M., etc.) ; d'autre part les organismes qui donnent une formation professionnelle spécialisée ; à quoi il faut ajouter les institutions, associations, groupements, mouvements de « culture populaire », qui se distinguent des deux types précédents à tous points de vue ; mais Philippe Fritsch fait porter son étude sur un quatrième type, plus difficile à caractériser, puisqu'il ne s'agit proprement ni d'enseignement, ni de formation professionnelle, ni de diffusion culturelle : il s'agit des organismes variés, plus ou moins liés aux entreprises industrielles ou « tertiaires », qui s'occupent de ce qu'on appelle globalement la formation et le perfectionnement des cadres.

Dans ces institutions, précisément parce qu'elles sont souvent mal définies, intermédiaires, « marginales » tant sur le plan institutionnel que pédagogique ou culturel, l'auteur voit peut-être le lieu privilégié de manifestation, l'Instrument de révélation des liaisons et des distorsions, des oppositions et des compositions, des substitutions et des restitutions entre le système scolaire et le système industriel. Cette « vue » suppose une véritable rupture épistémologique : en effet le point commun à presque toutes les études consacrées à la formation des adultes est qu'elles considèrent celle-ci à partir d'une notion de besoin, comme la réponse à un « besoin social » dont l'émergence serait liée aux « mutations » de notre société industrielle à technologie avancée. Mais « l'utilité d'un fait n'en explique pas l'existence » (Durkheim), et l'analyse sociologique ne commence, selon Philippe Fritsch, que lorsqu'on a brisé le finalisme plus ou moins avoué qui sous-tend les interprétations « fonctionnalistes » et renoncé à tout discours insidieusement « apologétique ». Ce qui ne veut pas dire qu'on doive nier l'utilité de la formation des adultes, mais

que la question de cette utilité est « mise entre parenthèses » s'agissant de déterminer la place et la signification de l'institution formation des adultes comme une résultante nécessaire d'une certaine combinaison de facteurs socio-idéologiques.

Pour ce faire, l'auteur analyse d'abord quelques caractéristiques « de situation » de l'institution : son développement corollé davantage avec l'histoire sociale (1936, 1945) qu'avec la croissance économique, les inégalités devant la formation des adultes entre la ville et la campagne, entre les diverses régions, entre les hommes et les femmes, entre les groupes socio-professionnels, la position dominante du secteur industriel privé par rapport à cette formation, l'ambiguïté du statut du formateur au sein ou en dehors de l'entreprise, etc. Mais plus probantes et plus riches sont les analyses portant sur le groupe des formateurs lui-même, dont les caractéristiques sociologiques, bien décrites par l'auteur grâce à une abondante information empirique (questionnaires, interviews, observation directe...), constituent un révélateur puissant.

En fait, les discours aussi bien que les pratiques des formateurs d'adultes se ramènent à un trait fondamental de situation : la « marginalité ». Celle-ci se manifeste d'abord dans l'ambiguïté de leurs attitudes et rationalisations d'ordre « idéologique », constamment en porte-à-faux entre les tentations « contestataires » et l'adhésion aux valeurs d'intégration économique et sociale : ainsi ils s'affirment « non-directivistes » et pourtant ils ont une conception très « normative » de l'homme et de la culture ; ils mettent leur activité tout à la fois sous le signe de l'« humanisme » et de la rentabilisation ; ils cherchent à être « reconnus » par les dirigeants industriels et en même temps à se démarquer fortement par rapport à eux ; ils dénigrent le modèle scolaire et cherchent souvent à l'imiter ; ils ont une représentation « aristocratique » et parfois même « élitiste » de la culture, et cependant eux-mêmes ont souvent une formation autodidacte, une culture de « vulgarisation », « de seconde main », et comme de « rattrapage ».

Cette ambiguïté « idéologique » mérite d'être rapportée à leur « marginalité » biographique. Ascension sociale mais dans une voie marginale pour ceux d'origine populaire, moyen de combler ou de dissimuler un certain « déclassement » pour ceux issus de familles privilégiées, la carrière des formateurs d'adultes révèle toutes sortes de « disparités » (entre eux et leurs parents ou leurs frères et sœurs, entre différents « indicateurs de statuts » les concernant, etc.) et toutes sortes de ruptures d'ordre scolaire (échecs, interruptions, changements d'orientations...) ou d'ordre professionnel (beaucoup ont fait des métiers très divers avant de se consacrer à la formation des adultes), à quoi il faut ajouter que beaucoup ont été militants ou responsables dans des mouvements de jeunesse.

On comprend que cette « marginalité » ait en quelque sorte « prédisposé » les hommes qui ont choisi de s'occuper de formation d'adultes à adhérer fortement à certains thèmes qui étaient développés par ailleurs par une certaine intelligentsia « prospectiviste », liée intellectuellement et socialement aux secteurs « avancés » de la « technostructure » : accélération technique et retard culturel, mutations et inadaptations, efficacité et créativité, responsabilité et adaptabilité, innovation et dialogue, — et critique des institutions éducatives traditionnelles.

Tout se passe, selon l'auteur, comme s'il y avait « rencontre entre deux séries causales indépendantes » : l'évolution techno-économique qui amène certains responsables à vouloir soustraire à l'institution scolaire certaines tâches de formation, et d'autre part une certaine forme de « marginalité » qui amène certains agents sociaux à formuler cette « demande » dans le langage antiscolaire et « moderniste » le plus satisfaisant idéologiquement, pour autant qu'il ne remet pas en cause les structures sociales, et contribue par-là même à les perpétuer sous le couvert de « l'innovation ».

Dans cette « refermeture du cercle », on reconnaîtra bien sûr un « mode de penser » sociologique qui est celui des auteurs de « la Reproduction ». Toute l'analyse est suspendue à cette « logique de l'interprétation » qui fonctionne avec la cohérence, la rigueur formelle, la puissance « structurante » d'une quasi-axiomatique. D'aucuns trouveront paradoxales certaines affirmations, risquées certaines théorisations, derrière lesquelles toute une « socio-logique » tend ses réseaux et manifeste son « efficace épistémologique » spécifique. La formation des adultes trouve ici sa signification d'être systématiquement « rapportée » à la société globale, comme un relais structural, une médiation idéologique, une cheville entre le système éducatif et le système industriel. On ne saurait nier ce qu'une telle vision a de stimulant sur le plan intellectuel, par opposition aux considérations banales ou aux rationalisations apologétiques qui ont souvent cours en matière d'éducation des adultes.

Jean-Claude FORQUIN.

**KOUNIN (Jacob S.). — Discipline and group management in classrooms** (Discipline et direction de groupe en classe). — New York, Toronto, London, Holt, Rinehart and Winston, 1970. — 20 cm, 178 p., tabl., index.

En cette période de remise en question, à la fois théorique et pratique, à relations maître-élèves, de confrontations, souvent passionnelles et stériles, entre méthodes dites traditionnelles et méthodes dites actives, le livre de J.S. Kounin éclaire le problème, ne fût-ce que parce qu'il en cerne les termes et qu'il propose des directions de recherches.

Loin de se fonder sur des théories plus ou moins élaborées ou plus ou moins maîtrisées, l'auteur avoue de prime abord que ses travaux ont pour origine les problèmes de discipline que lui enseignant a eu avec ses élèves. Sur cette base essentiellement pragmatique, J.S. Kounin a conduit deux recherches distinctes. La première a consisté en une vaste enquête de cinq ans sur le problème de la discipline considérée comme problème de groupe. Cette enquête a porté sur les élèves des cycles élémentaire et secondaire (premier et second degré) aussi bien que sur les jardins d'enfants et les colonies de vacances. D'une part, l'auteur s'est livré à un certain nombre d'expériences, d'autre part il a mené plusieurs centaines d'interviews et de questionnaires. Un certain nombre de points ont pu être ainsi dégagés : l'existence d'un « phénomène ondulatoire » (ripple effect), les actes d'autorité affectant par contre-coup des élèves à qui ils n'étaient pas directement destinés, une différence entre la conception que les enfants ont de la discipline d'une part à la maison ou en colonie de vacances, d'autre part à l'école, des résultats totalement opposés en ce qui concerne les interviews d'élèves et en ce qui concerne les expériences avec les élèves, etc. Les points soulevaient évidemment de nombreuses questions auxquelles il ne fut pas possible d'apporter de réponse, cette enquête ayant été close faute de subvention.

La seconde recherche, dont il est question dans cet ouvrage, se fonde sur l'exploitation d'environ 80 enregistrements de classe sur magnétoscope, technique encore embryonnaire en France mais courante aux Etats-Unis. Les enregistrements concernaient tous des classes du cycle élémentaire. L'auteur esquisse alors une catégorisation des différentes techniques de direction de groupe appliquées en classe. L'auteur note également une corrélation beaucoup plus significative que dans l'enquête précédente, entre le style de comportement du maître et les comportements des élèves.

La conclusion est l'insuffisance d'un certain nombre de lieux communs pédagogiques : le rapport créatif, l'amitié, la chaleur, la patience, la compréhension, l'amour des enfants, etc. L'auteur dégage au contraire les grandes lignes de ce qu'il n'hésite pas à qualifier de « technologie de la direction de classe », ensemble de techniques compliquées allant de la capacité à faire face à de multiples possibilités de comportement au contrôle et à l'utilisation du feed-back dans la classe. Cependant, J. Kounin a conscience qu'une telle technologie ne constitue pas une fin en soi, elle n'est que la condition nécessaire à l'accomplissement des objectifs pédagogiques. Car comment envisager de tels objectifs sans une maîtrise, au moins minimale des problèmes de relations quotidiennes entre maître et élèves, au niveau de la salle de classe ?

Joëlle ALLOUCHE et Serge HERMINE.

**LUTTE (Gérard).** — **Le moi idéal de l'adolescent.** Recherche génétique différentielle et culturelle dans sept pays d'Europe. — Bruxelles, Charles Dessart, 1971. — 22 cm, 380 p., tabl., graph., index. (Dossiers de psychologie et de sciences humaines).

Le titre d'une part, la précision donnée à la page de garde selon laquelle l'étude repose sur 32 000 interviews dirigés en Europe par 83 chercheurs, d'autre part, laissent supposer qu'il s'agit d'une recherche menée auprès d'un échantillon représentatif d'adolescents de notre continent.

En réalité, les jeunes de onze à dix-sept ans interrogés vivent exclusivement, comme le précisent les auteurs dans les régions d'Europe où le système de valeurs catholique est dominant et une forte majorité d'enquêtés font leurs études dans des établissements confessionnels où les entretiens ont eu lieu grâce, nous dit-on, « aux relations personnelles entre les organisateurs de la recherche et les psychologues que les écoles acceptaient ».

Ce sont donc des écoliers et élèves du second degré, Allemands, Belges, Espagnols, Français, Hollandais, Italiens et Portugais auxquels il a été demandé de décrire la personne réelle ou le personnage imaginaire qu'ils aimeraient être. Aucun jeune scandinave ou britannique n'a été invité à faire part de son point de vue, ce que l'on peut regretter lorsqu'il s'agit d'une étude sur le « moi idéal », étude pour laquelle une comparaison des réponses en fonction du système éducatif et des valeurs dominantes dans la société globale où vit l'adolescent aurait été du plus grand intérêt.

Par ailleurs, lorsqu'on constate que l'échantillon français est composé exclusivement de jeunes de Lyon et de Chambéry et que les résultats de Paris n'ont pu « être inclus dans l'élaboration statistique parce que les élèves de l'enseignement court n'y étaient pas représentés » on comprend mal ce soudain scrupule qui prive l'étude d'une population de lycéens dont les comportements et le système de valeurs, d'autres recherches analogues l'ont révélé, sont souvent très différents de ceux des provinciaux et dont la suppression dénature la signification du tri pour la nation.

Enfin, le faible taux d'alphabétisation du Portugal est connu, aussi est-il permis de supposer que les 24 000 adolescents de ce pays ne sont guère représentatifs de la jeunesse portugaise puisque 63 % d'entre eux ont des loisirs « culturels et artistiques » et la lecture est leur distraction favorite.

Les auteurs nous disent qu'ils n'ont « pas cherché à constituer un échantillon représentatif de la jeunesse de chaque pays » ; quelle est alors la signification du chapitre consacré à la comparaison des réponses par nation ?

Sur la méthode employée pour administrer le questionnaire quelques réserves doivent également être émises. En effet, si le nom de l'enquêté ne figurait pas, la date de naissance exacte devait être indiquée par chaque élève qui, rappelons-le, « composait » dans son école bien qu'en présence du seul enquêteur. Or, au cours d'autres recherches il a été prouvé que demander la date de naissance dans de telles conditions provoque une réaction de méfiance, l'identification étant possible à partir d'un renseignement aussi personnel.

Ces remarques amènent à considérer l'ouvrage de Gérard Lutte comme ayant une portée plus limitée dans le domaine des recherches psycho-sociologiques que le titre et le nombre impressionnant de questionnaires ne le laissent supposer.

Il s'agit, en fait, d'une étude révélant, en partie, l'influence sur des enfants et des adolescents du système de valeurs des éducateurs dans les régions catholiques d'Europe. Ces enfants et adolescents fréquentant dans leur majorité des établissements confessionnels et, semble-t-il, en aucun cas une classe mixte.

L'influence est détectée par une description écrite du modèle réel ou imaginaire auquel le jeune souhaite ressembler. Les variables que les auteurs de l'étude ont prises en considération parmi ces modèles idéaux (famille, éducateurs, amis, saints ou autres personnalités religieuses, vedettes, surhommes ou idéal abstrait) les ont amenés aux conclusions suivantes :

— C'est d'abord la culture puis l'âge et le sexe qui sont liés aux différences les plus grandes dans les classements des types d'idéal. Les filles choisissent plus souvent un parent, un éducateur ou un ami pour modèle, tandis que les garçons préfèrent les modèles de la vie publique : héros et vedettes. Les garçons signalent plus fréquemment les professions scientifiques, les filles les carrières sociales.

— Le tri par catégorie socio-professionnelle et type d'établissement fait apparaître une préférence pour les carrières sociales chez les enfants des catégories privilégiées et de l'enseignement long.

— Les loisirs de l'idéal varient avec l'âge et le sexe. Les plus âgés parmi les garçons imaginent des loisirs actifs : chasse, pêche, sport, auto, moto, bricolage ; les jeunes filles parlent plus souvent de fêtes, surprise-parties, art, cinéma, télévision.

On assiste, entre onze et dix-sept ans, à une évolution de l'idéal, l'adolescent se détache progressivement des modèles concrets pour se créer un idéal personnel. Pour l'ensemble de l'échantillon moins de 13 % de jeunes mentionnent le succès et la gloire, moins de 5 % la richesse, 0,7 % le plaisir.

L'ouvrage présente un intérêt pour les chercheurs désireux d'approfondir les résultats de cette recherche et de les comparer avec ceux qu'ils obtiendraient en menant une étude analogue sur un échantillon plus diversifié et représentatif de l'ensemble des jeunes Européens.

Claude DUFRASNE.

**NEILL (A.S.). — Libres enfants de Summerhill**, trad. de l'anglais. — Paris, Maspero, 1970. — 22 cm, 323 p. (Textes à l'appui).

L'ouvrage de Neill a déjà fait son chemin depuis plusieurs années aux Etats-Unis où il a suscité des réactions passionnées, et très rapidement en France à un moment où les principes éducatifs sont fondamentalement remis en question.

Comme le « Poème pédagogique » de Makarenko, « Libres enfants de Sum-

merhill », est le récit par son auteur d'une aventure éducative révolutionnaire, éclairé par une réflexion théorique.

Un premier chapitre rapporte l'histoire et le fonctionnement de l'école. Summerhill a été fondé en 1921, à Leiston, dans le Suffolk, à une soixantaine de kilomètres de Londres. Les enfants, garçons et filles, au nombre de vingt-cinq ont de cinq à seize ans. Ils sont répartis en trois groupes : petits, moyens et grands, chaque groupe étant sous la responsabilité d'une éducatrice. Neil a voulu créer « une école qui serve les besoins de l'enfant ». Ce fut d'abord une expérience, inspirée par la « croyance absolue dans le fait que l'enfant n'est pas mauvais, mais bon », et Neil ajoute : « Depuis quarante ans, maintenant, cette croyance n'a pas changé, elle est devenue une profession de foi. » Summerhill c'est cette croyance vécue et développée dans toutes ses conséquences : les enfants sont libres de l'emploi de leur temps, de suivre ou de ne pas suivre les cours, de préparer ou de ne pas préparer les examens, de flâner, de jouer. Aucune volonté adulte ne se substitue à leur volonté propre, car il ne s'agit pas pour eux de vivre la vie qu'envisagent des parents ou des éducateurs, mais de vivre leur vie propre. Car l'adulte n'est pas supérieur à l'enfant, il est son égal et ce rapport d'égalité bannit entièrement toute déférence, toute autorité, toute crainte.

Le but de la vie, pour Neil, c'est la poursuite du bonheur et l'éducation doit tendre à faire des hommes heureux et d'abord des enfants heureux. Or, la société dans laquelle les hommes vivent est une société où dominent la haine, la guerre, le racisme, l'intolérance. Neil n'a pas les moyens de changer la société, sa vocation se limite à « apporter le bonheur à un tout petit nombre d'enfants ». Porter témoignage que ce projet est possible, voilà la raison d'être de Summerhill.

Aussi le critère de la réussite de Summerhill n'est pas le succès aux examens ou la carrière prestigieuse, c'est « la capacité qui permet de travailler joyeusement et de vivre positivement » que l'on soit ingénieur ou conducteur de camion. Et de ce point de vue, Neil nous dit que la plupart des élèves qui sont passés à Summerhill réussissent dans la vie.

Un aspect marquant de la pédagogie de Summerhill, c'est la « leçon particulière ». Ce n'est pas du tout une leçon, mais une causerie au coin du feu qui donne à l'enfant la possibilité d'exprimer ses intérêts, ses désirs, ses sentiments et à Neil d'établir avec lui un contact personnel, spécialement d'éclaircir pour lui la question de la naissance, celle de la masturbation, celle des rapports familiaux. Le but est de « libérer des émotions ». Moyennant quoi « il ne reste plus grand-chose à ajouter » et aucune thérapie n'est plus nécessaire.

Cette action centrée sur l'individu n'exclut pas la valeur conférée à la vie de groupe. Les enfants de Summerhill se réunissent chaque semaine en Assemblée générale pour élaborer les règles de la vie collective, décider des sanctions à appliquer. C'est « l'autodétermination ». Si les adultes ont leur part aux discussions et aux votes, c'est au même titre que les enfants. Néanmoins, Neil observe que le sens de la responsabilité sociale ne se développe pas avant l'âge de dix-huit ans et qu'il est néfaste de vouloir lutter contre l'égoïsme de l'adolescent. C'est au contraire quand « ils ont vécu à fond l'âge des rêves égocentriques » que les jeunes peuvent, en son temps, dépasser ce stade. « Quand ils deviennent de jeunes adultes, ils peuvent faire face aux réalités de la vie sans aucun regret inconscient d'une enfance mal vécue ». De là l'importance des activités qui ouvrent un vaste champ à la liberté des choix et des expressions : le jeu, l'art dramatique, la musique, la danse et le sport non compétitif.

Dans les autres chapitres, Neil aborde une série de thèmes autour desquels tourne sa réflexion. C'est, d'un même mouvement, la critique des préjugés éducatifs



courants et l'exposé de ses conceptions et des réponses concrètes qu'il apporte aux multiples problèmes qui se posent à l'éducateur. Tout procède d'un parti-pris fondamental : Neil, comme Rousseau, comme Cousinet, est du bord de l'enfant. « Le commandement auquel tout parent et tout professeur doivent obéir, c'est : tu seras du côté de l'enfant ».

C'est le rapport adulte-enfant qui est déterminant. Ce rapport est habituellement fondé sur la crainte. L'action répressive de l'adulte fait de l'enfant un prisonnier qui ne peut pas vivre pleinement son enfance : la peur de la castration, ou même de la damnation éternelle, les innombrables prohibitions sociales dressent l'enfant à dire non à la vie. Sortir de cette malédiction suppose la foi dans la bonté de la nature humaine. Pour Neil, il ne fait pas de doute que l'enfant « naît sincère » et que cette sincérité s'accroît et l'agressivité en même temps diminue lorsqu'il bénéficie de la liberté. La liberté pour l'enfant, cela ne signifie pas l'anarchie, l'absence des règles sociales, règles qu'il parvient toujours à se fixer sans la pression de l'adulte, mais la possibilité d'exprimer et d'épuiser ses intérêts naturels. « Nous devons permettre à l'enfant d'être égoïste, sans générosité, de suivre ses propres inclinations durant toute son enfance. »

Accepter l'enfant complètement n'est possible qu'à l'éducateur qui s'accepte lui-même, c'est-à-dire à celui qui est conscient de lui-même et de ses mobiles, ce qui l'amène souvent à renoncer à des attitudes ou à des croyances qui font obstacle à une pleine acceptation de l'enfant.

Un aspect particulièrement significatif de cette liberté dont l'enfant a besoin pour devenir un être épanoui, c'est la liberté des activités sexuelles. « Le choix est entre la sexualité coupable et secrète et la sexualité ouverte et épanouie. » Neil insiste longuement sur l'attitude des éducateurs face à la masturbation ; à propos de laquelle s'exprime souvent la haine de la sexualité qui est aussi la haine de la vie.

Neil a réalisé à Summerhill un monde où l'enfant pleinement reconnu et accepté pour ce qu'il est, devient un être autonome. Pour lui ce n'est pas cette réalisation au bénéfice de quelques-uns, qui est importante, mais l'idée de Summerhill. Et c'est bien ainsi que nous recevons ce témoignage. Peu importe que Summerhill ait été une petite école pour des enfants privilégiés et que la personnalité de Neil, éducateur et psychanalyste, ait compté pour beaucoup dans la réussite. L'essentiel n'est pas dans l'histoire de Summerhill mais dans sa signification à la fois critique et prospective. Ce que Neil dit avec passion et obstination, au terme d'une vie consacrée à l'enfance, ouvre le seul chemin qui ne soit pas une impasse : rien ne sera plus possible aux parents et aux éducateurs s'ils ne sont pas du bord de l'enfant.

Gilles FERRY.

**PRICE (R.F.). — Education in communist China** (L'éducation dans la Chine communiste). — London, Routledge and Kegan Paul, 1970. — 21 cm, 308 p., tabl., index, bibliogr. (World education series).

Il est difficile de trouver, sur l'éducation en Chine, des ouvrages récents et apportant des données suffisamment précises et complètes. Aussi vaut-il la peine de signaler celui-ci dont l'auteur, de nationalité britannique, a été professeur à l'Institut des Langues Etrangères de Pékin de 1965 à 1967. Il a pu ainsi avoir accès à des documents divers dont certains n'ont pas circulé hors du pays. Les sources des textes et faits cités sont d'ailleurs toujours mentionnées avec soin.

R.F. Price commence par la révolution culturelle de 1966-1968 au cours de laquelle les luttes autour des problèmes d'éducation ont pris une grande importance. L'auteur expose clairement, avec textes à l'appui, les thèses qui se sont affrontées durant cette période et qui se sont exprimées dans deux grands courants : les thèses « révisionnistes », opposées aux conceptions de Mao-Tsé-Toung. Ces dernières ont inspiré un document officiel en seize points adopté par le Comité Central du Parti communiste chinois le 8 août 1966 et dont nous extrayons le passage suivant : « Dans cette grande révolution culturelle, le système d'écoles dominé par des intellectuels bourgeois doit être complètement changé. Dans chaque type d'école, nous devons appliquer... les principes proposés par le camarade Mao-Tsé-Toung d'une éducation au service d'une politique prolétarienne et d'une éducation combinée avec un travail productif, de telle sorte que ceux qui la reçoivent puissent se développer moralement, intellectuellement, physiquement et deviennent des travailleurs ayant à la fois une conscience et une culture socialistes... En dehors de leurs études, ils (les étudiants) doivent aussi apprendre le travail en usine, à la ferme et dans l'armée et prendre part aux luttes de la révolution culturelle... » (p. 2). Il semble, selon Price, que l'opposition essentielle avec les révisionnistes ait porté sur cette nécessité d'allier une formation théorique à des activités industrielles, agricoles et militaires considérées comme une perte de temps par un groupe qui occupait dans le Parti et dans le pays des positions privilégiées.

Mao-Tsé-Toung a été lui-même enseignant pendant quelques années et ses idées sur l'éducation sont présentées en détail dans le premier chapitre à travers maints discours et commentaires adressés aux membres et aux cadres du Parti et que l'auteur a réunis pour donner une vue cohérente des conceptions de Mao sur la nature, les buts et les méthodes de l'éducation. En particulier, pour lui, l'éducation n'est pas limitée à ce qui se fait entre les murs d'une classe, ni à une période déterminée de la vie. On reconnaît là des idées qui nous sont devenues familières. Mais c'est une exigence sociale, morale et politique d'œuvrer sans trêve pour enrichir ses connaissances. Or, le passage permanent et généralisé de la formation théorique aux activités concrètes et vice-versa, constitue, selon Mao, un moyen efficace d'accroissement des connaissances. De plus, enseigner n'est pas, selon lui, l'apanage de quelques-uns : tous les individus doivent être à tout moment des enseignants eux-mêmes et des enseignants pour d'autres. Eclairées par des renseignements biographiques, par l'analyse du contexte socio-culturel et de ses variations ainsi que des influences philosophiques subies par Mao, d'autres conceptions de celui-ci sur la connaissance, la contradiction, l'individu et la société complètent ces idées sur l'éducation et permettent de mieux distinguer ce qui relève d'influences traditionnelles de ce qui témoigne d'originalité dans sa pensée. Certaines contradictions sont mises en évidence par l'auteur : par exemple, entre la nécessité affirmée par Mao de développer une approche critique des problèmes à la lumière du marxisme-léninisme et, par ailleurs, une exigence très forte de conformisme.

L'étude des transformations du système éducatif chinois à tous les niveaux entre 1949 et 1966 montre les difficultés auxquelles s'est heurtée l'application de la politique de Mao dans ce domaine. Les obstacles dus aux traditions et à la religion sont traités dans le deuxième chapitre de l'ouvrage.

L'immensité de la tâche à accomplir apparaît à travers la complexité des situations en fonction des conditions géographiques, démographiques, linguistiques, économiques, sociales et politiques analysées dans le troisième chapitre. On y trouvera en abondance des données statistiques intéressantes.

Les quatre chapitres suivants sont consacrés à l'organisation scolaire dans les écoles à temps plein et dans les écoles à temps partiel, à la formation des maîtres et des éducateurs dans des groupes très divers tels que le Parti, l'Armée de Libéra-

tion du Peuple, la Ligue de la Jeunesse, les Jeunes Pionniers, les Gardes Rouges. Les informations données sont accompagnées de tableaux et d'illustrations concernant les programmes et les méthodes d'enseignement.

Dans le dernier chapitre, l'auteur examine les raisons pour lesquelles les étudiants ont joué un rôle si important au cours de la révolution culturelle de 1966 à 1968 ; il relate leur action, les phases principales des événements et leurs conséquences qui ont eu par la suite un très grand retentissement dans le monde en général et dans notre pays en particulier.

L'ouvrage s'achève sur les aspects positifs mais aussi sur certains échecs des réformes entreprises. Et l'auteur, en conclusion, nous prépare à de nouveaux changements car, si les objectifs généraux de l'éducation ont bien été définis, leur application doit suivre des voies très diverses et évoluer selon les besoins du peuple et selon les conditions locales ou les situations spécifiques dont certaines peuvent encore être explosives.

Un grand soin a été apporté pour faciliter la lecture de ce livre. Des cartes aident à mieux situer les indications géographiques et les zones linguistiques. Un tableau chronologique signale les principaux faits historiques liés à l'évolution du système éducatif. On trouvera également un index des termes chinois les plus fréquemment utilisés dans les textes officiels, une liste des abréviations, une bibliographie détaillée et un index par matière.

Comme tous les ouvrages de cette série consacrée à l'éducation dans le monde, celui-ci est destiné aux enseignants et aux étudiants en éducation comparée ainsi qu'aux responsables de services éducatifs qui s'intéressent aux structures, aux objectifs et aux méthodes d'enseignement existant à l'étranger et en particulier dans un pays comme la Chine dont les changements en ce domaine méritent d'être suivis avec beaucoup d'attention.

Jacqueline CAMBON.

**RICHMOND (W. Kenneth).** — **The school curriculum** (Le curriculum scolaire). — London, Methuen, 1971. — 20 cm, 279 p., index, bibliogr.

L'ouvrage est l'œuvre d'un administrateur largement au courant des problèmes de l'éducation, tant en Angleterre qu'aux Etats-Unis, en France ou en Suède. W. Kenneth Richmond est un Anglais et ce sont les problèmes de l'éducation anglaise qui le retiennent avant tout. Est-ce à dire que l'éducation en général n'a rien à glaner dans l'œuvre de W. Kenneth Richmond ? L'Angleterre n'est plus une île ; les vagues qui secouent la jeunesse anglaise secouent aussi toutes les jeunes gens du monde. Richmond est un proviseur éclairé, informé, ouvert sur le monde et sur la civilisation qui l'entoure ; son mérite essentiel à nos yeux est de regarder vivre la jeunesse moderne et d'entrevoir les changements indispensables de l'école dans le monde.

Il jette un regard lucide sur les systèmes scolaires anglais, écossais, américains (U.S.A.) ou français. Ailleurs il a analysé le système éducatif suédois. On le suit avec passion dans les critiques qu'il adresse au système anglais ou écossais de l'instruction, de l'éducation et de la recherche. Son analyse de la situation scolaire aux U.S.A. jusqu'à l'heure des premiers lanciers russes de fusées est peut-être un peu caricaturale, mais on suit avec lui l'extraordinaire redressement opéré d'un bloc et en un temps record par les diverses associations d'enseignants des U.S.A. Les problèmes de fond sont analysés par-delà les nationalités avec une rigueur intellec-

tuelle remarquable et avec le bon sens traditionnel de l'éducateur anglais plus tourné vers les conséquences pratiques que vers les spéculations plus ou moins oiseuses des théoriciens et philosophes.

En ce qui concerne les programmes français, il semble que l'information reste quelque peu superficielle. V. Kenneth Richmond prend pour réalisations à peu près acquises des vellétés qui ont du mal à voir le jour. La France n'a jamais eu de doctrine en matière d'éducation ; en dehors d'une laïcité jalousement observée, parfois haineusement entretenue, on y chercherait vainement un sens, un idéal nettement défini, dans l'éducation ; seules les organisations de gauche maintiennent, depuis 1936, une politique éducative nettement marquée ; le plan Langevin-Wallon, en principe écarté, cherche cependant sous diverses formes d'action à s'insinuer un peu partout. A l'heure actuelle les efforts de rénovation de l'enseignement du français (plan Rouchette, plan Emmanuel, etc.) se heurtent à l'opposition farouche de classes sociales très conservatrices qui agitent l'épouvantail rouge et font que les crédits indispensables à la recherche, à la rénovation pédagogique utile, tant en mathématiques qu'en français, en histoire et dans les sciences humaines ou biologiques, ne sont accordés qu'avec une extrême parcimonie. Je sais bien que les discours officiels et les conférences internationales tendent à tracer un portrait idyllique des réformes en cours. La pratique quotidienne est moins reluisante ; il est dommage d'avoir à le souligner. Tout reste trop abstrait ou trop systématique, trop centralisé.

Mais venons-en à ce qui caractérise essentiellement le livre de W.K. Richmond. C'est assez souvent un réquisitoire contre ce qu'est encore l'école traditionnelle. Rien ne servirait d'énumérer ici toutes les carences des écoles en Angleterre, en Ecosse, en France, en Suède, aux U.S.A. Les plans Parent au Canada, Nuffield en Angleterre, pour ne parler que des plus saillants et des plus imités par la suite jusqu'en France, ont tenté de parer à la désaffection générale ressentie à l'égard de l'école par les générations montantes. Il y a à cela bien des causes, mais la plus générale est très certainement le divorce de plus en plus éclatant entre les moyens modernes d'information et de diffusion, les mass-media pour tout résumer, et le contenu des programmes ou la façon de présenter ces contenus. Mai 68 a coïncidé dans le monde entier avec une attitude franchement contestataire des jeunes estudiantines. Jusqu'alors la jeunesse subissait, tant bien que mal, la tutelle de l'adulte bien au-delà de la dix-huitième année.

Parallèlement, jusqu'alors, la formation générale, le tronc commun à peu près universel, permettait d'accéder sans trop de heurts à la plupart des carrières. Mais, depuis l'ouverture très largement faite, surtout en France à des couches sociales nouvelles, l'enseignement long ou court a vu se réduire la qualité et se ralentir le rythme de la formation pratique réelle. De plus en plus la technologie a établi un abîme entre la formation traditionnelle et les exigences de l'industrie ou du commerce international. Faute d'une orientation beaucoup plus concrète et réaliste, beaucoup de jeunes se sont heurtés à une impasse. Mûrs bien plus tôt que leurs aînés, ils ont compris que l'école traditionnelle n'avait pas joué le rôle qu'ils étaient en droit d'en attendre. D'où la révolte sporadique ou concertée, forcément soutenue par les organisations en opposition permanente, viscérale, avec toute structure contraignante. Or cette attitude des aînés redescend peu à peu les divers échelons du secondaire. Il faut que changent les écoles et les maîtres.

De plus en plus les jeunes exigent d'être pris au sérieux beaucoup plus tôt que précédemment. Partout ils exigent le droit à la parole, la participation aux décisions. De plus en plus, aussi, le poids électoral de la jeunesse tend à faire prédominer les voix de l'avenir sur les options du passé. Pour l'instant les crises électorales sont générales en Angleterre, en Belgique, en France, en Italie, aux U.S.A., partout on atteint péniblement des majorités de 51 à 52 %, quand ce n'est pas la poudre et

les polices qui parlent beaucoup plus impérieusement. Mais il arrivera nécessairement un jour où la masse des jeunes fera prédominer sa voix et ses aspirations. Il est fatal que le contenu de l'école, que le curriculum se voit transformé.

L'ouvrage de W. Kenneth Richmond est précisément un plaidoyer pour que, en Angleterre, il y ait transformation du curriculum. Mais ce curriculum que devra-t-il être ? Nous aurons beau interroger, chercher, dans le passé, des solutions de rechange, nous ne les trouverons pas. Ces générations formées beaucoup plus par la télévision, par le film, par tous les gadgets et tous les succès plus ou moins faciles que procurent le disque, la chanson ou la guitare, ne peuvent concevoir qu'on en reste au type de formation par le livre seul dont nous sommes les derniers vestiges. Bien sûr, nous réagissons, nos éditeurs illustrent les manuels, éditent films, bandes magnétiques, etc. mais tout cela sans recherche solide, au petit bonheur et les essais d'enseignement plus ou moins programmé ont été un échec le plus souvent coûteux. C'est que rien ne s'improvise. Il n'y a plus l'autorité de Monsieur l'Inspecteur général Un Tel, capable d'influer sur l'orientation et l'extension des ventes, d'autres autorités, tout aussi concertées, tentent bien de prendre le relais. Mais le plus clair de tout cela, c'est qu'il faudra que de jeunes générations profondément marquées elles-mêmes par tous les gadgets de la vie moderne insinuent, dans l'école, techniques et méthodes modernes de persuasion et d'endoctrinement. Il est possible que le manuel soit définitivement mort ; il est plus que probable qu'il faudra, de plus en plus, individualiser l'enseignement et faire les recherches fondamentales nécessaires, avant tout essai de programmation. Il faudra offrir des unités de valeur à conquérir au rythme de chacun. Il faudra que l'école devienne un centre permanent de culture pour tous les âges. Sans doute faudra-t-il en venir au stade où, seuls, quelques enseignants de haute valeur mettront au point les ordinateurs, mémoires et machines que chacun pourra consulter de chez lui par télé-audiovision ; réciproquement ces mêmes ensembles pourront jauger la « valeur » atteinte par l'impétrant. Bref l'école perdra de plus en plus sa fonction de formation uniforme et grégaire ; elle devra aider chacun à trouver sa voie, une voie conforme à ses aptitudes en tous les domaines du travail ou des loisirs, manuels, intellectuels, artistiques. Cela suppose une génération de maîtres totalement renouvelée, capables d'être les guides souhaités pour faire que l'enfant passe sans heurts et sans crises de la maternelle à la maturité en un monde en évolution exponentielle, jusqu'à l'heure de l'explosion ultime. C'est à la formation de ces maîtres que les jeunes générations devront contribuer par une pression de plus en plus forte sur leurs aînés, particulièrement sur leur ministre des Finances. Mais ils auront surtout à se créer un idéal universellement acceptable par-delà les égoïsmes nationaux ou continentaux et à faire taire la poudre et la bombe, bref à faire taire les passions, les leurs d'abord.

« Take care for the soul », écrit W.K. Richmond : Soignez l'âme... sans oublier le corps, ajouterai-je. Bonne part des désordres proviennent aujourd'hui d'un déséquilibre entre vie intellectuelle et vie physique, travail manuel et exercices physiques compris. Déjà des pionniers se montrent parmi les jeunes enseignants enfin ouverts à la vie extérieure à l'école ; la vie saura les forger, en forger d'autres.

Le sol même que nous foulons ne se hausse-t-il pas sur un sol constitué des débris de multitudes de civilisations ? Graines anciennes et nouvelles y poussent et y fleurissent aujourd'hui, y fleuriront demain, après-demain. Faisons confiance aux jeunes ; ne les considérons pas comme des enfants ou plutôt, considérons, en l'enfant et en l'adolescent, les hommes qu'ils seront demain précisément dans la mesure où nous saurons les aider, sans les brimer, à se trouver eux-mêmes, à devenir autonomes et responsables, tant de leur propre vie que de la nôtre.

Tout le problème du curriculum, c'est là qu'il est : il faut qu'il soit centré sur les désirs et les besoins de chacun avec un souci d'authenticité, d'efficacité axé sur la

vie réelle, hors les poudres du greffe, hors les contraintes désuètes et néfastes. *In via, veritas ad vitam suam pergit ; eundo semper crescat.*

François TERS.

**SILBERMAN** (Charles E.). — **Crisis in the classroom. The remaking of American education** (*Crise de l'école américaine. Une refonte de l'enseignement*). — New York, Randan House, 1970. — 24 cm, 553 p.

Ce livre est un des plus importants qui nous parviennent des Etats-Unis, car il dresse un bilan de l'évolution de l'enseignement américain au cours de la dernière décennie.

L'auteur, journaliste et sociologue, engagé par la Fondation Carnegie pour réaliser une étude sur la formation des enseignants a bénéficié d'une aide importante pour établir cette synthèse plus générale. Il a pu s'y consacrer pendant trois ans et demi avec le concours d'une petite équipe de documentalistes et d'enquêteurs. Une commission d'experts a été également réunie à la seule fin d'examiner ses écrits et de lui donner pour chaque point un avis autorisé tout en lui laissant entière liberté en dernier ressort. Ce livre offre ainsi les garanties de la commission d'étude tout en présentant une remarquable unité d'inspiration et le caractère animé que donne un ton personnel.

A une époque de remise en question très profonde, l'auteur s'interroge au départ sur l'état de l'enseignement aux Etats-Unis. Il note les succès importants remportés : la création d'un enseignement de masse et l'amélioration du niveau des études. La crise actuelle n'a pas ses origines dans une dégradation des résultats scolaires, mais bien plutôt dans le maintien de pratiques pédagogiques dépassées et dans le changement de mentalité qui se manifeste aujourd'hui.

L'auteur passe alors en revue quelques points noirs comme les difficultés d'adaptation de l'enseignement aux exigences spécifiques des milieux défavorisés économiquement et culturellement et la persistance d'une pédagogie et d'une réglementation peu soucieuse d'éveiller chez les jeunes initiative et responsabilité.

Il évoque ensuite des perspectives novatrices en s'appuyant sur des exemples concrets. Il met ainsi l'accent sur les leçons à tirer de l'« infant school » anglaise et il décrit quelques expériences américaines d'avant-garde tant au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire.

La fin de l'ouvrage est consacrée à la formation des enseignants. Les institutions spécialisées constituent trop souvent un ghetto. Comment sortir de l'impasse et donner aux futurs professeurs une véritable culture ?

La réflexion de Silberman se déroule en s'inspirant de comptes rendus d'expériences et de témoignages insérés au fil du texte. Elle procède également à partir d'une riche documentation sur les tendances et les résultats de la recherche pédagogique américaine.

Au cours des quinze dernières années, les innovations ont été très nombreuses et très variées : rénovation des programmes en collaboration avec les universités, développement de nouveaux modes d'enseignement et transformation dans la structure des établissements scolaires ; essor, sous différentes formes, de la technologie de l'éducation ; mise en œuvre d'une pédagogie de compensation dans le plus jeune âge en vue de remédier aux handicaps socio-culturels.

Au départ, les différentes initiatives reçoivent l'appui de personnalités dynamiques, aussi le mouvement affecte souvent une partie notable du secteur scolaire. Dans quelle mesure ces pratiques nouvelles améliorent-elles durablement la qualité de l'enseignement ? Lorsque le premier enthousiasme est dissipé, la conjonction des évaluations permet d'apprécier peu à peu la portée de l'innovation. Au moment où l'auteur s'interroge, le recul du temps est suffisant pour lui permettre de dresser un bilan des effets du grand mouvement d'innovation engagé au cours des dix années précédentes. Il le fait avec compétence et avec bon sens. Il nous communique ainsi les leçons à tirer des expériences entreprises dans ce gigantesque laboratoire que constitue l'enseignement américain. A cet égard, les impasses et les difficultés rencontrées sont tout aussi instructives que les apports positifs. Cet ouvrage nous prémunit contre des imitations trop rapides de certaines formules sur place déjà contestées.

Mais s'il dresse un bilan des actions passées, l'auteur nous introduit parallèlement dans les problèmes nouveaux que pose la récente évolution des esprits dans la jeunesse américaine. Cette crise de civilisation nous atteint elle aussi. Voilà une raison supplémentaire de lire attentivement cet ouvrage.

Sans doute pour bien le comprendre est-il utile d'avoir au préalable une bonne connaissance de l'histoire récente de l'enseignement aux Etats-Unis, mais alors il constitue une mise au point indispensable et un aliment de choix pour la réflexion prospective.

Jean HASSENFORDER

**ZIMMERMANN (Daniel).** — **Recherche pédagogique dans une classe de perfectionnement.** — Paris, Editions sociales françaises, 1971. — 22 cm, 118 p., tabl. bibliogr. (Science de l'éducation).

Ce livre est une monographie de bonne foi, le compte rendu d'une expérience poursuivie huit ans durant dans une classe de perfectionnement de la banlieue sud de Paris, à Savigny-sur-Orge. C'est le tableau d'une évolution digne d'attention puisqu'elle a conduit l'auteur d'une pédagogie assez libérale (le mot est de lui) à une forme de pédagogie non-directive en passant par un temps de pédagogie active. La logique de cette progression est moins simple que les mots ne le laisseraient entendre : c'est, d'ailleurs, ce que dit D. Zimmermann qui ne nous cache point ses raisons de perplexité ou d'inquiétude, ses échecs aussi.

Les trois premières années constituent, en fait, **une phase de préparation, de formation professionnelle** à cette aventure singulière : promouvoir des enfants écrasés par leur propre nature ou accablés par leur situation familiale ou leur passé scolaire — les **ou** devenant parfois des **et**. Dans un milieu social clairement défini (pp. 29-32), dans un milieu scolaire mieux avantaé (pp. 33-34), l'auteur va mettre en œuvre des qualités pédagogiques, auparavant manifestées dans une difficile classe de fin d'études primaires. Ne s'agit-il pas, tout d'abord, en activités dites verbales, d'enseigner les rudiments, le parler-lire-écrire-compter, le lire surtout ? C'est rester fidèle à l'axiologie officielle et banale. La méthodologie elle-même n'innove guère — même si des tests de la Société Binet aboutissent à trois groupes (eux-mêmes divisibles) en français et calcul. L'originalité se découvre mieux dans les autres activités, généralement distribuées l'après-midi (emploi du temps, p. 43). Ainsi (pp. 59-66) des créations artistiques ou concrètes, conduites en ateliers de volontaires, avec rotation des responsabilités : musique, au succès très relatif ;

mime, marionnettes et jeux dramatiques, à partir du jeu des métiers ; dessin, généralisé et porté au niveau d'un moyen d'expression ; travaux manuels, de la pyrogravure à la céramique. Mais c'est surtout l'éducation physique qui représente l'apport dominant (pp. 49-55) : avant même les prescriptions officielles, sept heures lui sont consacrées par semaine, l'après-midi. Il s'agit, par groupes, « d'exercices fonctionnels », mais aussi de « jeux collectifs », « la balle au prisonnier » prenant — et gardant huit ans durant — une valeur à la fois rituelle, symbolique et libératoire. La natation jouera le même rôle : « Ce fut dans ces occasions, écrit D. Zimmermann, que je constatai qu'à partir du moment où un enfant peut exercer son activité sans contrainte, il accepte parfaitement le recours à l'adulte pour peu que cet adulte soit disponible et ait fait la preuve de sa compétence » (p. 55). Autre constatation, non moins significative : « Ce fut (...) au cours des jeux collectifs libres que les rapports maître-élèves commencèrent à se modifier (...). A la réflexion (...), ce sont les relations et la liberté relative existant en éducation physique qui faisaient accepter aux élèves l'autoritarisme qui régnait dans les autres activités » (p. 53).

C'est cet « autoritarisme », ce dogmatisme, que l'auteur s'efforça de lever, à tout le moins l'atténuer, au cours de la période suivante de trois ans, phase d'une **pédagogie active de valorisation des enfants**. Négativement, il s'agissait de rompre avec « une très grande dépendance des élèves, une très grande agressivité dans les rapports inter-élèves (p. 112) ; il fallait renoncer à une pédagogie normale « simplement retardée et ralentie : les mécanismes d'acquisition ou d'adaptation scolaire « ne pouvaient constituer que le terme (...) et non le point de départ » (p. 113). La débilite de l'enfant n'étant que relative à des critères scolaires et sociaux, il convenait de changer ces critères. En s'appuyant sur les institutions acceptées, créées, gérées par l'enfant, il importait de s'attacher à la formation de la personnalité de l'enfant — ce qui donnait la priorité aux activités non-verbales « où, de toute manière, les enfants réussissaient mieux » ; il fallait « oublier le quotient intellectuel » (p. 73) — comme Makarenko oubliait les dossiers antérieurs de ses « colons ». Et s'appuyer sur les aptitudes les plus défavorisées : physiques, artistiques, sociales... Dès lors, se développa un climat de « considération mutuelle », voire de complicité » (p. 78). L'agressivité et l'angoisse diminuèrent ; la solidarité du groupe s'affirma, avec un brin d'insolence envers les autres, élèves ou maîtres. Le progrès fut néanmoins assuré dans les activités verbales, grâce aux fichiers auto-correcteurs de la Coopérative d'enseignement laïque, qui remplacèrent les sanctions d'émulation. Les résultats tinrent largement au fait que le travail scolaire était motivé et nourri par les visites ou les autres activités. Parmi celles-ci, l'éducation physique conserva son rôle dominant, les jeux collectifs remplaçant progressivement les anciennes leçons : la formule dite de la « République des Sports » (équipes en autogestion) fut mise en place ; la lecture du journal **l'Equipe** ouvrit sur celle d'autres publications. Un théâtre improvisé se développa en même temps que l'appel au chant et à la musique modernes. Le travail manuel prit plus d'importance encore, la référence de l'auteur à Makarenko s'exprimant avec force : « L'éducation du travail a une haute valeur de formation morale et sociale ». Mais, en outre, cette « mobilisation des forces créatrices » porte en elle-même le principe de toute la discipline de vie de la collectivité » (p. 90). Les institutions s'imposèrent de plus en plus.

C'est d'ailleurs le renforcement de cette « capacité instituante » de la classe qui caractérise la **période dite non directive**, durant les deux ans qui suivent. Les enfants passeront de l'initiation à l'initiative, sans que cesse complètement l'action de l'adulte : « Il ne devra pas craindre de proposer les voies possibles de cheminement, car l'enfant a peu de chances de les découvrir spontanément » (p. 100). Dès lors disparaît la séparation entre activités verbales et non-verbales. Mais surtout s'amplifie l'appel aux « arts martiaux », aux sports de combat, au karaté : ainsi se



valorisent les enfants, s'améliorent les relations interpersonnelles, se règlent symboliquement les conflits (p. 104) ; ainsi s'acquiert « la maîtrise corporelle et intellectuelle » (p. 106).

Sans doute, cette prédominance sportive et sa nature ne rencontreront-elles pas que des adhésions — et certains ne manqueront pas d'observer qu'il est d'autres moyens de valorisation, expression et annexion de soi qu'« un art martial ». Pour s'en tenir à la musique — et les arts plastiques seraient peut-être plus significatifs — il suffit d'invoquer les expériences de Bakulé, Delbasty ou Le Bohec. Mais (nous l'oublions parfois, nous les pédagogues laborantins) l'aventure éducative est singulière. Elle ressortit à la raison du cœur ; parce que c'étaient eux, parce que c'était moi. Et, en l'affaire, il s'agit d'un maître sportif, pouvant et sachant utiliser les chances d'une procédure riche en rites et réflexes protecteurs.

Cet argument, il est vrai, limite la valeur exemplaire d'une expérience par ailleurs dépourvue de tout appareil de contrôle. L'auteur en convient, qui eut pu ajouter pour sa justification que l'éducateur s'adonne à sa tâche plus qu'il ne la mesure. Dans une certaine limite, la recherche peut fausser l'authenticité qu'elle entend chiffrer. Il peut y avoir danger à faire du travail des enfants, non une expression qui se suffit, mais un moyen d'enrichir d'autres objectifs que la promotion de ces propres enfants : lorsque sa classe est devenue « d'application » comme l'on dit, l'auteur a dû découvrir chez ses élèves ces attitudes de cabotinage qui altèrent souvent les écoles nouvelles.

Nous ne ferons pas davantage grief à l'auteur des chances qu'il a eues, qu'il a su conserver, au regard des installations et du nombre d'élèves (refus d'en accepter au-delà de 15) : ce sont toutes les classes de perfectionnement qui devraient pouvoir bénéficier de ces « avantages ».

À dire vrai, les seules réflexions critiques que nous formulerons concernent, terminologie comprise, une conception de la coopération, de la pédagogie coopérative — l'auteur employant souvent le mot « collectif » d'acception fort différente. En fait, la coopérative de la classe en question est surtout de buts économiques : elle est « financière ». Elle ne nous paraît donc pas avoir atteint cette vertu de gestion et d'esprit, qui coordonne les activités, donne un sens à la vie de la classe, une âme au groupe, une conscience à la communauté, au-delà même des « compétitions » du karaté, c'est-à-dire des facultés individuelles.

Mais peut-être en a-t-il ainsi, finalement — le reproche alors ne visant que la modestie du propos et la conception de l'ouvrage : il n'est plus question de coopérative au-delà de la seconde phase, l'analyse de la première phase ayant occupé à soi seul plus des 3/5<sup>e</sup> du livre.

Cela dit, qui n'est somme toute que mineur, nous ne pouvons que souscrire aux éloges des deux experts qui se sont intéressés au travail — à l'aventure — de D. Zimmermann : le professeur Claude Faucheux et notre ami le docteur Claude Veil. Voilà un des rares exemples de monographies longitudinales dont nous disposons : l'honnêteté du maître compense le manque de contrôles extérieurs ; s'agissant d'enfants de cette nature, les informations les plus importantes concernent les relations interindividuelles, l'accession progressive à la socialisation ; ces informations ne nous ont pas fait défaut (pp. 45-49, 51-53, 76-80, 83-85, 93-94, 103-107...) ; elles traduisent d'incontestables progrès qui ne sont sans doute pas dus à l'amélioration du recrutement. Ajoutons à cela l'intérêt des portraits « cliniques » des pp. 55-58 — ce qui nous fait regretter qu'il n'y en ait que deux.

Mais peut-être, le plus digne de remarque est-il le ton de l'auteur, maître passionné par sa tâche, animé du désir d'aider à l'ascension — au sauvetage — de ses élèves. Même lorsqu'il s'emploie à leur en laisser tout le mérite, leur réussite,

c'est d'abord sa réussite. Et si Claude (Q. 1. 66) qui a dix ans ne sait qu'à peu près lire et compter, devient plus tard champion de France junior du lancement du poids, c'est sans doute parce que son maître était champion de karaté. Daniel Zimmermann s'étonnera, s'inquiétera de ces adhésions abusives. N'étaient-elles pas nécessaires à de tels enfants ? S'il est vrai, comme dit l'auteur, que la pédagogie qui leur convient est différente de nature de la pédagogie banale, nous concevons toutes les nuances à apporter à la définition du non-directivisme dont se réclame l'auteur. Cette pleine autonomie ne peut être qu'au bout du chemin. Et pour que ces enfants-là y atteignent, il faudra bien qu'ils aient, longtemps durant, un modèle idéal, un aide vigilant. Si possible de cette trempe...

Jean VIAL.

---

---

## NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

---

---

**L'alphabétisation et l'éducation des adultes en Asie.** — Bulletin du Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Asie, Bangkok, tome V, n° 2, mars 1971, 24 cm, 180 p., bibliogr.

Ce numéro présente un certain nombre d'articles ayant comme dénominateur commun l'alphabétisation et l'éducation des adultes, envisagées soit d'un point de vue sociologique, soit — et c'est le plus souvent le cas ici — d'un point de vue pédagogique.

Les études par pays sont précédées d'une étude d'ensemble, situant le problème dans un contexte mondial. En effet, l'Asie est actuellement le plus grand « réservoir » d'analphabètes du monde. D'après les estimations, elle contenait en 1970 environ 355 millions d'illettrés adultes (âgés de 15 ans et plus) dont plus de 250 millions (âgés de 15 à 44 ans) faisaient partie de la population active. Donc, en Asie, un travailleur adulte sur deux est illettré.

Si de sévères mesures ne sont pas prises pour pallier cette situation regrettable, le taux d'analphabétisme ne cessera pas de s'accroître. Plusieurs solutions peuvent être adoptées.

La première, c'est la scolarisation de tous les enfants, qui combat en quelque sorte à sa racine le fléau de l'analphabétisme de masse. Mais c'est un processus qui demande du temps et nul pays d'Asie ne peut attendre durant cinq ou six décennies que sa population acquière un niveau minimal d'instruction. L'asphyxie économique du pays rendrait vite caduque cette solution à long terme.

L'analphabétisme de masse peut être également combattu par des campagnes d'alphabétisation entreprises à l'échelon national. Parfois, en raison de la diversité ethnique ou linguistique, ces campagnes visent aussi à promouvoir l'intégration des minorités grâce à la diffusion de la langue nationale.

Mais que d'échecs devant l'immensité du problème à résoudre ! Cependant quelques pays ont eu des résultats intéressants. C'est le cas de l'Iran. Dans ce pays, l'opinion publique avait été méthodiquement pré-

parée à comprendre la nécessité d'une campagne d'alphabétisation. Une première expérience concluante ayant eu lieu dans deux localités, le projet a été étendu à tout le pays. Deux objectifs étaient fixés : d'une part, dans les grands centres, accueillir le plus grand nombre possible d'illettrés ; d'autre part, dans les régions d'habitat dispersé, éveiller l'intérêt des gens et les encourager à suivre des cours. La campagne d'alphabétisation connaît actuellement un vif succès, d'autant plus, répétons-le, qu'elle s'inscrit dans le cadre d'un grand effort de transformation du pays.

Un exposé très enrichissant est également celui de l'Indonésie qui avait inscrit l'élimination de l'analphabétisme au nombre des objectifs majeurs de son gouvernement. De 1950 à 1964, quelque 37 millions d'Indonésiens ont suivi des cours d'alphabétisation d'une durée de 3 à 6 mois, si bien qu'en 1964 on estimait qu'il n'y avait plus d'homme ou de femme dans la population âgée de 13 à 45 ans, qui n'eût appris le rudiment en matière de lecture et d'écriture. En Indonésie un programme de post-alphabétisation a donc été institué pour maintenir un « climat d'instruction » dans la communauté, en réalisant du matériel de lecture convenant aux ex-illettrés, en créant un réseau de bibliothèques de village et en organisant des cours de formation professionnelle. En Malaisie, le gouvernement a dû, pour assurer l'exécution de son programme d'alphabétisation des adultes, recruter son personnel dans la population rurale. Actuellement, parmi les maîtres des cours d'adultes, les trois quarts environ sont d'origine paysanne, les autres sont des instituteurs publics qui ont une formation pédagogique.

Le dernier article de cette revue expose le rôle capital que joue l'éducation des adultes en faveur du développement rural dans un pays d'économie avancée : l'Etat de Nouvelle-Galles du Sud en Australie.

Ce bref panorama permet de se faire une idée de la diversité et de l'extrême complexité de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes en Asie.

Une bibliographie abondante (19 pages) complète cette intéressante publication.

C. M.

**Examens des politiques nationales d'éducation : Etats-Unis.** — O.C.D.E., Paris, 1971. — 24 cm, 474 p., tabl.

Une réunion de confrontation des examinateurs de la politique des Etats-Unis en matière d'éducation s'est tenue à Paris en novembre 1969 en présence de délégués américains et de représentants des divers pays mem-

bres de l'O.C.D.E. La première partie du présent ouvrage cite les participants au colloque, reproduit les allocutions qui ouvrent les débats et surtout expose les questions fondamentales qui vont être examinées dans la deuxième partie. Peut-on définir les objectifs de la « Recherche » et du « Développement » dans le domaine de l'enseignement ? Quelles sont les différentes méthodes de R.D. et quelle est l'influence de ces travaux au niveau de l'unité finale, la classe ? Comment sont organisées les institutions anciennes et nouvelles consacrées à la R.D. ? Le rapport des examinateurs constitue, dans la deuxième partie, la première réponse à ces questions.

Dans la troisième partie de l'ouvrage — la plus développée — c'est la délégation américaine elle-même qui présente le memorandum rédigé par les responsables américains de l'éducation. Ce memorandum décrit et commente « les activités de recherche et de développement consacrées à l'enseignement aux Etats-Unis ». Dans les trois premiers chapitres le memorandum explique dans une perspective historique et actuelle l'organisation de l'enseignement, ses tendances, ainsi que celles de la recherche pédagogique.

L'un des chapitres les plus importants du memorandum est sans doute celui consacré aux « Incidences de la Recherche et du Développement sur la politique et sur la pratique de l'enseignement » qui est lui-même complété par un inventaire analytique très détaillé des Etudes et Rapports parus sur cette politique et cette pratique de l'enseignement. Au terme de l'examen il semble que les enquêtes fondamentales menant à des conclusions exercent une influence sur le contenu de l'enseignement et la pratique pédagogique. Par contre il semble que les activités de recherche sur un problème particulier n'aient pas une influence mesurable sur la pratique des enseignants. Il apparaît qu'un gros effort devrait être réalisé dans le domaine de l'information et de l'animation pédagogiques.

En conclusion, les auteurs du memorandum citent quatre exemples de travaux de recherche qui par leurs répercussions connues, prouvent que la R.D. est capable de modifier les conceptions et les valeurs fondamentales de l'éducation et d'influencer la société dans son ensemble : ce sont les travaux sur « l'acquisition précoce des connaissances » qui ont bouleversé les idées communes sur le développement du jeune enfant, sur « les disparités individuelles » qui ont imposé un commencement d'individualisation de l'enseignement, sur le « rôle professionnel » c'est-à-dire l'efficacité personnelle du maître, son impact psychologique, sur les « variables extra-pédagogiques » qui influencent la

qualité de l'enseignement (variables, sociales, économiques, environnement...).

N. R.

**LA JEUNESSE** (Marcel). — **L'éducation au Québec** (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle). — Québec, Boréal Express, 1971. — 18 cm, 145 p.

Dans sa préface, Marcel Lajeunesse constate et déplore que malgré que l'on ait reconnu l'importance de l'histoire de l'éducation dans le contexte général de l'évolution culturelle du Québec on ait fort peu poussé la recherche dans le domaine de la fondation des institutions scolaires et de leur développement ultérieur. Les rares études historiques avaient un but polémique : aviver les agressivités nationales. Aussi l'auteur a-t-il réuni les articles de quelques historiens de l'enseignement pour élaborer une sorte de cahier d'histoire de l'éducation consacrée aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.

Dans un premier chapitre Fernand Ouellet départage l'Eglise et l'Etat en ce qui concerne l'enseignement primaire dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Il signale qu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle l'éducation comme les hôpitaux, était entre les mains de l'Eglise car éducation intellectuelle et éthique sont liées obligatoirement aux valeurs religieuses. Or l'Eglise s'intéresse surtout à l'enseignement secondaire qui forme ses prêtres. C'est grâce à l'intervention de l'Etat qui crée l'« Institution Royale » en 1801 que l'enseignement primaire pour tous est entrepris mais la contre-offensive du clergé dans ce domaine qu'elle avait dédaigné ne tardera pas et sera couronnée de succès à partir de 1856.

L'article de A. Labarrère-Paulé trace un portrait de « l'instituteur laïque canadien français au XIX<sup>e</sup> siècle », de son rôle et de sa difficile installation en raison de l'hostilité de l'Eglise qui accuse les instituteurs de faire du laïcisme une profession.

Louis-Philippe Audet examine le projet de création d'un ministère de l'instruction publique proposé par le nouveau gouvernement libéral en 1897 dans la perspective d'une réforme complète de l'instruction publique. Ce projet fut rejeté mais permit qu'une loi scolaire soit votée qui permettrait d'obtenir ultérieurement la gratuité et l'uniformisation des manuels scolaires. Il étudie ensuite l'histoire de la lutte pour l'instruction obligatoire (1875-1943). L'association faite entre enseignement public, obligatoire et anticléricalisme esprit révolutionnaire explique la farouche opposition à cette loi qui avait le tort selon le cardinal Villeneuve « de faire corps avec un ensemble de réformes... mises en avant par des francs-maçons notoires ».

Le dernier chapitre, consacré à l'éducation contemporaine est extrait d'un texte de Léon Dion « le Bill 60 et la société québécoise ». L'auteur montre que cette loi de 1960 instituant une commission d'enquête sur l'enseignement et qui aboutit à la création en 1964 du ministère de l'Éducation se présente une fois de plus comme un « affrontement entre l'Église et l'État ».

Tous ces textes regroupés sur l'histoire de l'éducation au Québec montrent un perpétuel combat entre le pouvoir ecclésiastique et le pouvoir d'État. Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'État et les bourgeois libéraux sont totalement étouffés par la puissance de l'Église. Dans notre seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle le gouvernement conscient de la nécessité de moderniser l'enseignement pour résoudre les problèmes du chômage et l'infériorité des Canadiens français dans la concurrence pour l'emploi a décidé de reprendre le secteur de l'enseignement public sous son autorité.

N. R.

**LE THAN KHOI** (Dir.). — *L'enseignement en Afrique tropicale*. — Paris, IEDES-PUF, 1971. — 24 cm, 463 p., fig., tabl. (Coll. « Tiers Monde »).

Cet ouvrage est un examen de la situation actuelle de l'enseignement en Afrique tropicale. La progression spectaculaire de la scolarisation constatée dans tous les États après l'indépendance est, dans une certaine mesure, plus apparente que réelle et ne doit pas masquer les difficultés et les problèmes existants. Les rendements demeurent médiocres en raison des nombreux redoublements et abandons qui se situent à tous les niveaux. D'autre part, des disparités importantes subsistent entre les sexes, les régions et les ethnies.

Des problèmes nouveaux se sont souvent ajoutés à ceux hérités du passé, en particulier une baisse de la qualité de l'enseignement a été ressentie dans de nombreux États, qui ne parvenaient pas à fournir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés (les moniteurs auxquels ils ont dû faire appel ont un niveau inférieur à celui du brevet) et les effectifs sont encore souvent pléthoriques, le mode actuel de sélection (examens et concours) est aussi à repenser de même que la structure des systèmes scolaires et les programmes, généralement inadaptés au contexte africain et aux besoins économiques et humains. Alors que sévissent un « chômage intellectuel » et un « exode des cerveaux » alarmants, le manque de techniciens et cadres moyens et supérieurs se fait durement sentir.

L'effort financier fait par les gouvernements, déjà considérable (il atteint parfois presque le quart du bud-

get), ne peut plus guère être augmenté. Cependant la dépense actuelle pourrait être mieux répartie et la structure des coûts mieux aménagée afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. Une utilisation plus judicieuse de l'aide extérieure, jointe à une répartition plus équitable de la charge de financement entre le secteur public et privé, l'État et les collectivités locales permettrait une efficacité plus grande.

Bien qu'il n'existe pas deux États pour lesquels les problèmes sont les mêmes et que chaque situation impose des solutions spécifiques, on peut cependant envisager un classement typologique qui distingue des groupes de pays connaissant les mêmes possibilités et les mêmes contraintes; l'analyse fait apparaître deux nécessités communes à tous :

La première est de développer le plus rapidement possible l'enseignement secondaire et supérieur afin de produire les cadres dont les pays ont besoin. La deuxième est de repenser entièrement — et pas seulement adapter — le système d'enseignement et de formation afin que les hommes soient préparés à leurs fonctions dans la société.

Dans un chapitre final sont proposées quelques suggestions pour une rénovation de l'enseignement en Afrique.

A cette étude sérieuse et dense l'on doit cependant reprocher l'ancienneté des données qui, pour la plupart, se situent aux alentours de 1962-63; fait regrettable si l'on songe à l'importante évolution qui s'est dessinée justement depuis cette date; il faut toutefois préciser que l'analyse reste valable dans ses grandes lignes, de même que la plupart des conclusions énoncées.

A. R.

**PARDES GROSSO** (J. M.). — *Macroeducacion* (macro-éducation). — Publicaciones de la Escuela Nacional de Administración Pública. Madrid, 1971. — 21 cm, 196 p. (coll. Alcala).

La loi générale d'Éducation non seulement suppose un nouveau système éducatif, mais encore met en évidence la nécessité d'améliorer les méthodes de toutes les politiques éducatives, et, en général, de toutes les techniques applicables à la problématique de l'enseignement, d'un point de vue purement technique.

Cet ouvrage répond en tous points aux critères précédents. Il s'agit d'une thèse de doctorat présentée à la Faculté de droit de l'Université de Madrid. Son auteur, José Manuel Paredes Grosso, est le Secrétaire Général du C.E.N.I.D.E. (Centre National de Recherches pour le Développement de l'Éducation).

Cet organisme récent (créé en novembre 1969) a comme fonctions essentielles :

1°) la coordination des plans de recherche des Instituts des sciences de l'éducation ;

2°) l'organisation et l'exécution de recherches déterminées qui, en raison de leur ampleur ou de leur spécificité, ne relèveraient pas de la compétence des Instituts des sciences de l'éducation ;

3°) l'organisation de la préparation et du perfectionnement du corps enseignant de ces Instituts ;

4°) la coordination scientifique des Instituts des sciences de l'éducation, l'échange de leurs expériences et de la diffusion des résultats de leur recherche.

Aussi, on comprend que José Manuel Paredes Grosso ait pu inclure dans cet ouvrage tout le poids de son expérience en matière d'éducation. Partant de quelques concepts généraux concernant l'analyse macro-sociale de l'éducation, il étudie celle-ci en tant que problématique sociale. Prenant cette optique comme point de départ, il étudie le phénomène de la demande sociale d'éducation et ses diverses composantes. L'auteur analyse également les structures et les buts du système éducatif. Il l'examine en tant que système social, car, pour lui, le système éducatif constitue sans doute à l'heure actuelle, un des systèmes sociaux les plus importants, les plus riches et les plus complexes. Les relations de la société industrielle avec l'éducation (spécialement avec la recherche scientifique) sont non seulement très étroites, mais également croissantes en ordre de grandeur. On peut affirmer, en généralisant, que les fonctions sociales de l'éducation sont de créer une nouvelle société complète.

Le système éducatif revêt à la fois la condition de tout système social où existent les relations de production, et l'importante mission de transformer les relations de production en général par l'intermédiaire de l'enrichissement individuel des membres composant la société. Cet enrichissement s'obtient par la formation proprement dite, et par le progrès continu des connaissances.

D'une façon paradoxale, on a toujours constaté chez les enseignants une profonde aversion vis-à-vis de l'idée selon laquelle le système pédagogique est un système de production. L'idée que le système pédagogique est appelé à produire la transformation continue des relations de production dans les systèmes chargés de cette dernière ne peut être niée dans une société technologique. Sa signification est extrêmement importante, et fait des éducateurs l'équivalent des banquiers à l'âge d'or du capitalisme classique, car ils doivent permettre la production de l'élément le plus précieux : le travail effectué à un haut niveau technique.

Après avoir établi un modèle analytique des relations entre population et système éducatif, J.M. Paredes Grosso consacre la dernière partie de son ouvrage à étudier tout ce qui concerne la politique éducative. Il décrit longuement ses éléments, ses buts, ses techniques, ses moyens, ses réalisations. Il insiste à nouveau, plus en détail, sur l'offre et la demande sociale en matière d'éducation, mais en se plaçant cette fois dans l'optique d'une politique de l'éducation.

Le très haut niveau technique que requiert actuellement l'administration de l'éducation, étant donné sa complexité, suppose de nombreux éléments de support. La demande sociale d'éducation constitue une variable, qui peut être décomposée grâce à une étude en profondeur. La recherche des facteurs suggère diverses politiques, que l'on peut réduire à une seule, grâce à une étude de prévision à long terme.

La politique de l'éducation est une partie de la science politique ; elle est susceptible de subir un traitement autonome. Certes, l'auteur envisage surtout le cas de l'Espagne, à travers la politique éducative du « Livre Blanc ». Mais son étude est applicable aux autres pays. Une abondante bibliographie complète cet ouvrage aux vues très neuves, voire même hardies.

C. M.

**Programme d'éducation télévisuelle 1968-1980.** — Principes et modalités d'application des nouvelles techniques et méthodes pour l'enseignement du premier degré, l'éducation post-primaire et la formation des maîtres. — République de Côte-d'Ivoire, Ministère de l'éducation nationale, s.d., Vol. 1. — 27 cm, 333 p.

Voici présenté le programme de scolarisation par la télévision élaboré par la Côte-d'Ivoire et mis en route depuis 1968.

Le premier chapitre est une analyse des problèmes actuels de l'enseignement du premier degré et de l'éducation post-primaire ivoiriens : faiblesse et disparité importante des taux de scolarisation entre les régions et entre les sexes, exode rural, mauvais rendement de l'éducation (redoublements et abandons fréquents qui déterminent une déperdition d'effectifs d'environ 40 %) d'où un coût unitaire élevé ; à cela s'ajoutent l'insuffisante qualification des maîtres et l'inadaptation de l'enseignement, dont les causes sont à la fois d'ordre psycho-sociologique, linguistique et proprement pédagogique.

Le programme d'éducation télévisuelle est ensuite défini dans ses grandes lignes :

La I<sup>re</sup> étape : 1968-1971, a été consacrée à la mise en place des principaux éléments de l'infrastructure nécessaire (Ecole normale pilote, Centre de production de télévision scolaire, avec les établissements complémentaires nécessaires : CAFOP (Centre d'animation et de formation pédagogique) pilote, écoles annexes et unité d'évaluation, le tout implanté à Bouaké. Priorité absolue est donnée aux enseignements secondaires et supérieurs, pour pallier le manque de cadres moyens et supérieurs.

La II<sup>e</sup> étape : 1971-75, débute avec la production des émissions destinées à la première année du primaire, et avec l'ouverture des premières classes télévisuelles. Chaque année verra s'ouvrir les classes des cours suivants, jusqu'au CM<sup>2</sup>. En 1976, 10 162 classes doivent être équipées, qui correspondent à 447 127 élèves. Parallèlement commence la première phase d'extension de l'éducation post-primaire.

La III<sup>e</sup> étape, fixée à l'horizon 1980, doit aboutir à une scolarisation de 80 % des enfants de 6 à 11 ans, et à une action de masse d'éducation post-primaire s'étendant à la totalité de la tranche d'âge 14-18 ans.

Sont ensuite précisés les finalités, les structures, les programmes et méthodes de l'enseignement du premier degré et de l'éducation post-primaire ainsi rénovés. Puis un chapitre est consacré à la formation et au perfectionnement des différents personnels :

a) le personnel de l'enseignement primaire : personnel enseignant (moniteurs, instituteurs adjoints, instituteurs), personnel d'encadrement (directeurs d'école, conseillers pédagogiques, inspecteurs primaires), personnel de formation (directeurs et professeurs de C.A.F.O.P. qui appartiennent à l'assistance technique française) ;

b) le personnel de la télévision scolaire : (personnels du Centre de production, personnels assurant la diffusion des programmes, agents chargés du contrôle pédagogique et technique de la réception de ces programmes) ;

c) le personnel de l'éducation post-primaire ;

d) le personnel de la télévision éducative, qui s'occupe de la production et de la diffusion des émissions intéressant l'éducation post-primaire.

A l'étude des moyens employés succèdent la description des modalités d'évaluation des résultats obtenus, l'estimation des coûts et les possibilités de financement du programme.

En annexe sont fournis toutes les études et les éléments de calcul qui apportent les justifications nécessaires à l'exposé de ce programme.

A. R.

**Reforma de la educación peruana - Informe general**  
(Réforme de l'éducation péruvienne - Rapport d'ensemble). — Ministerio de Educación, Comisión de Reforma de la Educación, Lima, 1971. — 18 cm, 200 p.

L'enseignement de base (educación básica) correspond au niveau où sont établies les lignes de force du développement intégral de tous les Péruviens. Cet enseignement a pour finalité l'épanouissement de la personnalité de l'élève de façon qu'il puisse contribuer efficacement à la transformation des structures de la société péruvienne. Il dure neuf ans et s'adresse à des élèves de 6 à 15 ans. Il est divisé en 3 cycles :

1<sup>er</sup> cycle : 4 années

2<sup>me</sup> cycle : 2 années

3<sup>me</sup> cycle : 3 années.

Chaque cycle forme un tout en soi et permet l'acquisition d'un minimum de connaissances. Cet enseignement est obligatoire pour tous les enfants de 6 à 15 ans.

Il s'agit essentiellement d'un système flexible basé sur le développement normal des élèves, et plus spécifiquement, sur leur rythme d'éveil psychologique. Ce système doit permettre aux enfants plus doués de passer dans la classe supérieure avant la fin de l'année scolaire, et aux enfants moins doués de suivre pendant une brève période le cours précédent, et ce sans tomber dans le système de l'année scolaire à redoubler. Le perfectionnement et la mise en place effective de ce système est une des responsabilités essentielles des éducateurs.

Le processus d'application de la réforme doit s'effectuer en cinq ans. Parmi les éléments de freinage, on compte au premier chef le manque de maîtres qualifiés. La réforme — pour des raisons d'ordre géographique évidentes — sera d'abord appliquée dans les zones urbaines, où le corps professoral est mieux préparé et où il peut compter sur une infrastructure plus solide. La réforme s'étendra ensuite aux régions rurales et montagneuses.

On pense qu'en 1975 tous les enfants seront intégrés dans le nouveau système d'enseignement, au niveau correspondant à leur âge. Cette mesure revêt ainsi un double aspect :

- elle détruit une des sources de l'analphabétisme,
- elle constitue une action révolutionnaire car elle fait bénéficier de l'instruction les enfants de secteurs marginaux, tendant ainsi à diminuer radicalement le déséquilibre social.

L'enseignement technique est également profondément modifié. Il constitue d'ailleurs au Pérou un des secteurs opérationnels du département de l'éducation

des adultes. Il s'adresse à tous les jeunes âgés de plus de 15 ans, et qui n'ont pu, pour diverses raisons, être intégrés à l'enseignement de base. Cet enseignement devra être modifié de façon à mettre davantage l'accent sur une formation générale, qui fera l'objet de cours parallèles à ceux des spécialités professionnelles.

Une formation professionnelle extraordinaire (qualification professionnelle extraordinaria) destinée à la population ayant dépassé l'âge scolaire devra être organisée en collaboration avec le ministère du Travail.

Un plan de réforme insiste spécialement sur ce dernier aspect, considéré comme un des moyens-clés permettant d'accélérer le processus de développement du Pérou.

C. M.

**ROSEN (Viviane).** — *Vergleichende Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der deutschen demokratischen Republik* (Formation comparée des enseignants en République fédérale d'Allemagne et en République démocratique allemande). — Mémoire de maîtrise, présenté en 1971, à la faculté des lettres de Nanterre, département d'allemand. Ronéoté. — 27 cm, 131 p.

Cette étude faite pour une part avec les documents trouvés sur place (en particulier à l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques) et pour une autre part dans les pays concernés apporte une intéressante comparaison des deux parties d'un pays autrefois uni, qui connaît actuellement un même stade de développement industriel, mais que deux régimes ont fait évoluer dans des sens différents. Ils semblent arrivés à deux moments différents d'évolution : la République fédérale allemande est toute en remise en question, la République démocratique allemande au contraire présente actuellement du moins une image de certitude.

Le mémoire se compose de trois parties : la première administrative et organisationnelle, la seconde centrée sur les institutions relatives à la formation des maîtres, la troisième expose le contenu de la formation dans les deux pays à tous les niveaux, du primaire, secondaire et professionnel.

C'est évidemment sur la République démocratique allemande que la contribution est la plus intéressante car le public français est assez mal informé des réalités de ce pays. Il est intéressant de noter que pour quelque temps encore ce sont des non-bacheliers qui entrent dans les écoles normales d'instituteurs. Ceux-ci sont considérés comme des hérauts du socialisme.

M. T.

**VEDRINE (Jean).** — *Les parents et l'école.* — Paris, Casterman-Poche, 1971. — 18 cm, 176 p. (Coll. « E 3 » Enfance-Education-Enseignement).

L'ouvrage défend avec conviction la notion « d'équipe éducative » au sein de laquelle les parents doivent assumer leurs propres responsabilités d'éducateurs, en étroite coopération avec les administrateurs, les enseignants et les élèves.

Née en juin 1968, avec la publication des textes officiels l'instaurant dans les établissements scolaires, la participation effective des parents à la gestion des « intérêts scolaires » peut déjà se prêter à une sorte de bilan. L'auteur examine ses divers aspects, la nature et les conditions de cette coopération, le soutien qu'elle reçoit et la résistance qu'elle rencontre. Il rassemble, à l'intention des parents, toutes les informations pratiques dont ils peuvent avoir besoin (organisation et rouages des associations des parents d'élèves, règles actuelles de la participation, memento pratique pour les parents d'élèves).

Un chapitre entier est consacré au conseil de classe, « organisme privilégié de l'éducation, de l'enseignement et du civisme ». L'auteur expose ce qu'il nomme le « conflit du huis-clos des cas individuels », certains enseignants estimant illégale et nuisible la présence de parents d'élèves lors de l'examen des cas individuels et notamment des décisions de fin d'année. L'auteur, qui défend ce faisant sa conception de l'équipe éducative, regrette vivement que le conflit se soit soldé par un « recul » du ministère de l'Éducation qui a publié, sous la pression de quelques organisations d'enseignants, des circulaires restrictives, accentuant au fond l'aspect « tribunal » et « jury » du conseil de classe et trahissant l'esprit de concertation qui avait inspiré la réglementation.

L'auteur termine son ouvrage par un aperçu des relations entre les parents et l'école dans un certain nombre de pays étrangers.

S. P.

**VIAL (Jean).** — *Pédagogie de l'orthographe française.* — Paris, Presses Universitaires de France, 1970. — 16 cm, 172 p., fig., tabl., bibliogr. (L'Éducateur).

Jean Vial nous donne sous ce titre une étude intéressante et bien documentée des problèmes que pose actuellement l'enseignement de l'orthographe française.

La première partie théorique est une synthèse des connaissances sur l'orthographe abordée de façons convergentes : historique, sociologique, linguistique, psy-



chologique et pédagogique. Cette première partie précise et concise est classique. Son mérite est de ramasser de façon exhaustive des résultats d'études dispersées et de les exposer de façon claire.

La seconde partie est originale. L'auteur, qui ne prend pas parti dans la querelle empoisonnée de la réforme de l'orthographe retient délibérément l'aspect formateur de cet enseignement. J. Vial montre comment allier méthode active de découverte et d'investigation, rigueur des fixations et entraînement de l'attention. La

découverte « des ensembles orthographiques » est l'aspect le plus fécond de cette méthode décrite de façon détaillée et utilisable par le praticien.

La lecture de cette seconde partie est parvenue presque à me convaincre de l'utilité pédagogique de l'orthographe malgré le caractère si souvent aberrant de cette discipline.

C'est dire l'ingéniosité, le savoir et la concision de l'auteur.

L. LEGRAND

## **Le premier cycle de l'enseignement secondaire**

*On trouvera ci-après une bibliographie succincte sur les types d'établissements du premier cycle en Europe : comprehensive schools, Gesamtschulen, scuole medie, collèges d'enseignement secondaire : leurs points communs, leurs différences d'organisation et de structures.*

### **EUROPE**

**Comprehensive schools et Gesamtschulen** (Les écoles globales). — Numéro spécial de la revue « Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft », 17<sup>e</sup> année, 1971, n° 1, pp. 3-91.

Ce numéro spécial retrace l'évolution des comprehensive schools/Gesamtschulen dans différents pays : aux Etats-Unis, au Japon, en Suède, en Allemagne et en Grande-Bretagne et dresse un bilan des résultats auxquels ils sont parvenus.

La création de ces formes scolaires répond à un impératif à la fois économique et idéologique : obtenir la main-d'œuvre qualifiée et variée réclamée par l'industrie, donner à tous les mêmes chances de développement. On pourrait en trouver les racines dans les revendications de l'avant-guerre concernant la « Einheitsschule », l'école unique.

Des expériences différentes ont été entreprises dans les divers pays cités et pour des tranches d'âges variables : premier cycle du secondaire, totalité du secondaire... L'implantation des écoles globales s'est généralement développée au cours des années 60. En Allemagne, leur expérimentation systématique n'a été lancée qu'en 1969. Les résultats obtenus jusqu'à présent ont démenti les attentes. Les différenciations apportées, pour tenir compte de la variété des aptitudes, ont plutôt conduit à un renforcement de la ségrégation scolaire (Etats-Unis) et n'ont donc pas atténué le handicap socio-culturel de base des couches défavorisées. La recherche pédagogique qui suit de près ces expériences ne dispose que de trop petits échantillons et de trop peu d'éléments pour apporter actuellement une aide très efficace. Cependant en Suède on pense généralement que le problème se situe plus au niveau des formes d'enseignement et des méthodes qu'au niveau des structures.

Beaucoup ont reproché aux écoles globales d'engendrer une baisse de niveau de l'enseignement. Dans l'état actuel des recherches (ex. celles de l'I.E.A.) on ne peut répondre qu'un « non » prudent. La création de ces écoles répond plus à une volonté politique d'intégration et d'égalité des chances culturelles qu'à une volonté d'efficacité pédagogique. Les critères significatifs pour apprécier les valeurs respectives de l'école différenciée et de l'école sélective ne sont d'ailleurs pas les mêmes : pour la première ils sont sociaux, pour la seconde ils sont de l'ordre du rendement... des individus culturellement favorisés.

**FRANCE** **BOCQUET (L.). — Population scolaire âgée de 10 à 16 ans, année scolaire 1969-1970, étude départementale. —** In : *Etudes et Documents, Ministère de l'Education Nationale*, n° 20, 1971, 82 p., annexe statistique, 87 p.

La France et les départements. Effectifs. Observation des scolarisés par classe d'âge. La scolarisation de 10 à 16 ans. Enseignement public et enseignement privé. Garçons et filles. Observation par niveau. Retards et avances. Caractéristiques départementales.

**CAPELLE (Jean). — L'enseignement moyen. —** In : *R.E.P.E.R.E.S.*, n° 1, 1964, janv.-févr.-mars, pp. 12-29.

La réforme de 1959. Le problème démographique et l'horizon 1970. Les structures de l'éducation de 6 à 18 ans. L'enseignement moyen : problème social, problème pédagogique, problème d'orientation. Réhabiliter les enseignements professionnels, supprimer les inégalités, les contraintes et les tensions de l'actuel régime scolaire. Mettre en place une orientation capable de véritablement guider les futurs citoyens.

**Changer l'école. L'enseignement en procès. Expériences nouvelles. Professeurs et élèves parlent éducation et révolution sociale. —** Paris, Editions de l'Epi, 1970, 256 p

Œuvre collective de dix-sept éducateurs. Trois parties : 1) les problèmes, les causes actuelles de la crise de l'enseignement, les remèdes, notamment en transformant la relation enseignants-enseignés et en instaurant une « pédagogie institutionnelle » ; 2) les expériences, du cours moyen 2° année à la classe de seconde ; 3) les conclusions : « le choix d'une pédagogie est le choix d'une politique » et « il ne s'agit pas d'apprendre à apprendre, mais apprendre à devenir, apprendre à changer ».

**Les classes nouvelles : avenir ou passé ? —** In : *Cahiers pédagogiques*, n° 78, nov 1968, pp. 7-116.

1945 : création des classes nouvelles ; le professeur n'est plus un isolé (conseil de classe, coordination des disciplines et polyvalence, les relations avec les parents, le mouvement pédagogique des classes nouvelles). L'élève : connaître l'élève, développer ses aptitudes, l'orienter. Les méthodes actives : les équipes, le travail dirigé. Elargissement du champ culturel : travaux manuels éducatifs, l'éducation artistique, l'étude du milieu. Témoignages d'anciens élèves et analyse des réponses Vingt ans après : échec ou succès ? Ce qui a pu subsister.

Les classes nouvelles ont apporté des améliorations au système antérieur : elles ne l'ont pas transformé ; c'est pourtant bien ce qu'elles se promettaient de faire. Parmi les obstacles, le baccalauréat, et la pression qu'il fait peser sur le comportement des maîtres et des élèves.

Il ne s'agit plus aujourd'hui de « refaire les classes nouvelles », mais de s'en inspirer, en tenant compte de l'extraordinaire développement technologique, de l'évolution des mentalités. Techniques et contenu de l'enseignement doivent être totalement reconsidérés dans l'optique d'une éducation permanente.

**Classes de transition et terminales pratiques.** — In : Les Amis de Sèvres, n° 1-2, 52, 1966, pp. 1-117.

Comptes rendus de trois stages (Sèvres, 1964 et 1965) consacrés aux problèmes de ces classes. Fonctionnement, difficultés rencontrées, problèmes pédagogiques, enseignement manuel et pré-professionnel, moyens d'expression, langues vivantes, travaux d'observation et d'expérimentation scientifique, étude du milieu et enquêtes, initiation esthétique, activités socio-éducatives.

**Les Collèges d'enseignement secondaire.** — In : Cahiers pédagogiques, n° 75, mai 1968, pp. 6-67.

Numéro spécial consacré aux collèges d'enseignement secondaire. Installation et équipement, direction et administration. Recrutement et orientation. Les professeurs. Enseignement et vie scolaire. Le collège de demain. A la recherche de l'école moyenne.

**DIEUZEIDE (Henri), MOURGEON (Jacques).** — **Marly, collège pilote.** — In : L'Education Nationale, n° 835, 12 oct. 1967, pp. 17-24.

Bilan de la première année de fonctionnement du C.E.S. de Marly-le-Roi. Résultat d'une application des techniques de communication visuelle aux méthodes modernes pédagogiques. Définition de quelques orientations fondamentales. Recherches prévues. Les futurs établissements expérimentaux.

**DUBOIS (M<sup>me</sup>).** — **Disparités régionales dans l'enseignement du second degré.** — In : Etudes et Documents, ministère de l'Education Nationale, n° 21, 1971, 158 p.

La comparaison des situations régionales dans l'enseignement du second degré a été centrée autour de deux thèmes principaux : 1) les effectifs (extension de la scolarisation et modalités de cette scolarisation à différents niveaux) ; 2) les moyens en locaux et personnel enseignant mis généralement en relation avec les effectifs. Document de base pour servir de point de départ à des recherches sur les origines et les causes des disparités observées, qui résultent d'un ensemble de facteurs démographiques, historiques, économiques et politiques.

**L'école nouvelle témolgne** (sous la direction de L. Cros). — Paris, Colin-Bourreller, 1970, 255 p. (coll. Cahiers de pédagogie moderne n° 41). (Comité de liaison pour l'éducation nouvelle).

L'ouvrage présente une vingtaine d'expériences vécues par des écoles ou mouvements participant au Comité de liaison pour l'éducation nouvelle (voir le compte rendu détaillé paru dans la Revue Française de Pédagogie n° 14, 1971, pp. 45-47).

**Enquête sur l'orientation à la fin du premier cycle secondaire.** — In : B.I.N.O.P., n° spécial, XXV, 2<sup>e</sup> série, 26<sup>e</sup> année, 1970, 276 p.

Se reporter au compte rendu paru dans la Revue Française de Pédagogie n° 18, 1972, pp. 102-103.

**L'enseignement en France.** — Paris, I.N.R.D.P., 1971, 60 p., coll. « Cahiers de documentation », série générale.

Organisation de l'enseignement, de l'école pré-élémentaire à l'université. Recrutement et formation des enseignants. Bourses. Organigramme des études.

**FABIANI (A.).** — **L'entrée au lycée.** — In : L'École et la Vie, n° 2, oct. 1969, pp. 13-28.

Le passage du cours moyen deuxième année à la classe de sixième d'un établissement du second degré : difficultés rencontrées. Analyse de leurs causes : sélection, bilan des connaissances, inadaptation à des formes nouvelles d'enseignement et de travail. Solutions et suggestions proposées.

**GEMINARD (Lucien).** — **Comment préparer l'organisation d'un enseignement différencié ?** — In : Revue Française de Pédagogie, n° 7, avril-mai-juin 1969, pp. 24-30.

L'enseignement secondaire doit comprendre un premier cycle d'observation de deux ans qui présente un programme fondamental unique révélateur des aptitudes naissantes de l'élève, et un second cycle de trois ou quatre ans, différencié par l'introduction progressive d'options, qui développe chez l'élève le sens de la liberté et de la responsabilité.

**GEMINARD (Lucien).** — **Problèmes d'enseignement et sections d'éducation professionnelle.** — In : Revue Française de Pédagogie, n° 4, juill.-août-sept. 1968, pp. 5-17.

Les sections d'éducation professionnelle sont de création récente. Une étude de l'évolution des métiers et des emplois, de l'activité dans la semaine de travail, des élèves qui s'orientent vers ces sections, a précédé la mise au point d'une pédagogie particulière qui rompt avec l'enseignement traditionnel.

**GOUSSERY (J.), MAULAT (M.).** — **Organisation de la classe pratique.** — Paris, Colin, 1971, 48 p., coll. « Les Cahiers de l'école et la vie », n° 9.

Pédagogie des classes pratiques : un « reportage » sur le vif, dans des classes pratiques en activité, complété par un exposé de l'organisation matérielle et pédagogique de la classe coopérative.

Dans un désordre apparent, une organisation complexe et précise, rigoureuse même, mise en place et soutenue par les élèves eux-mêmes. Une œuvre éducative, entreprise par une équipe d'enseignants, au sein d'un « groupe-classe ».

**Le grand passage.** — In : L'Éducation Nationale, 22<sup>e</sup> année, n° 778, 3 fév. 1966, 48 p.

Numéro spécial consacré à l'entrée en sixième :

Hantute (G.). — Comment recrute-t-on les élèves de 6<sup>e</sup> ? (pp. 12-13).

Rieu (D.). — L'entrée en 6<sup>e</sup> dans un département témoin : la Seine-et-Oise (pp. 18-19).

Musset (C.). — Pour un taux national de scolarisation en 6° (pp. 21-23).

Vieillard (Dr. F.). — Les maladies de l'adaptation en 6° (pp. 26-27). J'ai changé d'école : impressions d'élèves sur leur entrée en classe de 6° (pp. 28-30).

Vistoriky (A.). — Le grand passage pour ceux qui passent (pp. 31-32).

Becquet (M.). — L'organisation du travail de l'enfant (pp. 33-34).

Marquet (P.B.). — La sixième commune (pp. 41-42).

**GUERRINI (H.), BAUDUIN (M.). — L'enseignement dans les classes de 4° et 3° pratiques des établissements du premier cycle.** — In : Bulletin de la Société Française de Pédagogie, n° 158, oct. 1966, 24 p.

La prolongation de la scolarité : conséquences sociales et économiques. Il s'agit de trouver un enseignement original accessible à des enfants peu précoces et leur permettant de servir la société et de s'ouvrir à la civilisation.

**MAJALU (J.). — Evolution et tendances dans les systèmes d'enseignement en Europe occidentale.** — In : Revue Française de Pédagogie, n° 13, oct.-nov.-déc. 1970, pp. 5-13.

Dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale, tous les pays d'Europe occidentale se sont efforcés de reconsidérer leur système scolaire national en fonction de l'évolution qui s'opère. Si les lignes de force sont les mêmes : suppression du compartimentage social de l'enseignement, limitation des inégalités individuelles, élaboration de plans-programmes d'équipement et de développement, extension de l'orientation et de la recherche, les applications pratiques sont encore timides. Mais la volonté commune est manifeste et l'action internationale (Conseil de l'Europe, O.C.D.E., Unesco) apporte une contribution importante à cette heureuse conjonction d'efforts.

**MERLIER (A.) et coll. — Les classes de transition.** — Paris, Colin-Bourrelle, 1968, 502 p., coll. « Cahiers de pédagogie moderne », n° 40.

Ouvrage technique destiné aux maîtres des classes de transition. Instructions officielles, exemples et conseils, comptes rendus de colloques, témoignent du renouveau d'une pédagogie en principe destinée à des élèves « retardés scolaires » et écartés du cours normal des études secondaires. Les auteurs souhaitent pour leur part que l'esprit qui anime les classes de transition et les méthodes qu'elles emploient essaient dans tout l'enseignement élémentaire, secondaire et même supérieur (un compte rendu plus détaillé est paru dans la Revue Française de Pédagogie, n° 7, 1969, p. 77).

**METRO (Raymond). — De la sixième à la troisième.** — Paris, Editions sociales françaises, 1967, 80 p. (Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques).

Petit guide destiné aux parents souvent mal informés sur les problèmes qui se posent au moment de l'entrée en sixième et sur les diverses orientations à la fin des classes suivantes.

**NOT (L.). — Ambiguïté fonctionnelle des classes de transition.** — In : B.I.N.O.P., n° 5, nov.-déc. 1979, pp. 291-309.

Définition de la fonction des classes de transition consacrées d'une part à la préparation du cycle pratique terminal et d'autre part à l'accueil des élèves inaptes à suivre le cycle d'observation. Etude du problème posé par cette dualité fonctionnelle. Statistiques.

**L'organisation des premiers cycles secondaires et individualisation de l'enseignement.** — Paris, Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, S.E.V.P.E.N., 1970, 161 p., coll. « Recherches pédagogiques », n° 41.

Recherche menée dans vingt-huit C.E.S., sur les moyens de concilier un tronc commun avec l'indispensable adaptation aux différences individuelles (un compte rendu détaillé est paru dans la Revue Française de Pédagogie, n° 16, 1971, pp. 60-63).

**Population et enseignement.** — Paris, P.U.F., 1970, 572 p., coll. « Démographie et sciences humaines ».

Ce volume rassemble les études et enquêtes effectuées par l'Institut National d'études démographiques dans le domaine de l'enseignement scolaire et universitaire de 1960 à 1970, et publiées en leur temps par l'I.N.E.D. dans sa revue « Population ».

Citons parmi les comptes rendus qui intéressent la scolarité en France :

Girard (A.). — L'origine sociale des élèves des classes de sixième (1962).

Résultats d'une enquête dans l'Académie de Bordeaux, conduite par l'Institut National du Travail et de l'Oriente professionnelle (1962).

Girard (A.), Bastide (H.), Pourcher (G.). — Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement.

Girard (A.), Bastide (H.). — La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement (1963).

Vliet (Willem Van). — Les années scolaires perdues (1963).

Clerc (P.). — La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième (1964).

Girard (A.), Clerc (P.). — Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième. Age, orientation scolaire et sélection (1964).

Sauvy (A.) et Girard (A.). — Les diverses classes sociales devant l'enseignement (1965).

Girard (A.). — Les facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation de la sélection scolaire. Le cheminement d'une promotion d'élèves pendant les deux années suivant la sortie du cycle élémentaire (1966).

Debeauvais (M.), Maes (P.). — Une méthode de calcul du stock d'enseignement (1966).

Girard (A.), Bastide (H.). — Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le deuxième cycle du second degré (1969).

Blot (D.). — Les redoublements dans l'enseignement primaire en France de 1960 à 1966 (1969).

Méthodes statistiques de mesure du retard et du rendement scolaires (1963).

Volume d'intérêt capital pour qui cherche à fonder sur la base d'enquêtes statistiques une étude approfondie des problèmes de démocratisation de l'enseignement en France. Dans l'introduction qu'il a rédigée pour ce volume, A. Girard présente une vue synthétique des problèmes évoqués (montée des effectifs, cause du mouvement démographique, conditions effectives de la démocratisation aux différents niveaux de la scolarité, nombre et système scolaire, la prévision économique, le phénomène « adolescence », les tendances démographiques et le niveau d'instruction).

**Pour une école nouvelle.** — Formation des maîtres et recherches en éducation. Actes du Colloque National d'Amiens, mars 1968. — Paris, Dunod, 1969, 470 p. (Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique).

Un compte rendu a été publié dans la Revue Française de Pédagogie, n° 10, 1970, pp. 43-44.

**Le premier cycle des enseignements du second degré.** — Paris, Bourrellier-Colin, 1967, 384 p. « Carnet de pédagogie pratique ».

Recueil de textes officiels concernant le recrutement et l'affectation des élèves dans les classes de premier cycle, l'organisation des collèges d'enseignement secondaire, les transports scolaires, le recrutement et la formation des enseignants affectés dans ces établissements.

**REUHLIN (M.), BACHER (F.).** — **L'orientation à la fin du premier cycle secondaire.** — Paris, P.U.F., 1968, 292 p.

Compte rendu complet d'un travail scientifique. Tous les faits constatés convergent vers une donnée essentielle : l'absence de démocratisation véritable et la ségrégation de fait existant dans le premier cycle. Les catégories socio-professionnelles favorisées sont représentées dans les sections classiques six ou sept fois plus que dans la population, alors que le volume des catégories défavorisées ne représente que le quart ou le cinquième de ce qu'il est dans la population nationale. La proportion des enfants d'ouvriers dans le premier cycle atteint à peine la moitié de ce qu'elle est sur le plan national. A l'entrée en seconde une sélection sévère n'est imposée qu'à 1 % des élèves de lycée, et à 34 % des élèves de C.E.G. Une sélection sociale de fait assure le recrutement des différents types d'établissements et nombre d'enfants qui n'ont pas atteint la troisième ont pourtant des aptitudes au moins égales à celles des élèves de cette classe. On relève cependant une très large dispersion des niveaux moyens des classes selon les régions et les établissements, comme un large recouvrement de ces niveaux d'une section à l'autre.

L'explication des faits met en évidence l'importance du niveau socio-économique et culturel de la famille. Il n'y a qu'une faible corrélation entre les résultats scolaires et les projets de l'enfant, prédéterminés dans la famille, encore que les enfants soient en général plus ambitieux que leurs parents et que les professeurs, qui exercent une action modératrice globale sur ces ambitions. Les conclusions font apparaître le besoin d'une réforme par laquelle on éviterait que l'âge devienne un facteur d'orientation, qui accorderait les échelles de valeur d'une section à l'autre, en rendant possible une fluidité plus grande de l'orientation et surtout considérerait celle-ci comme une action psychopédagogique continue portant sur la scolarité entière et à laquelle devrait collaborer un corps de « conseillers-psychologues » (voir le compte rendu plus détaillé paru dans la Revue Française de Pédagogie, n° 8, 1969, pp. 48-49).



**ROUEDE (A.). — Le lycée Impossible.** — Paris, Le Seuil, 1967, 319 p., coll. « Esprit - La Cité prochaine ».

Expérience d'autodétermination tentée, dans un lycée possédant un internat, pendant cinq ans par un proviseur résolu à changer l'ordre des règlements, des routines, des contraintes architecturales et hiérarchiques, et à remodeler l'institution, à instaurer dans les rapports un style nouveau, faire du lycée une communauté éducative. C'est aussi l'histoire d'un échec, explicable en grande partie par les conditionnements psychologiques et sociaux des diverses parties prenantes. Combat d'avant-garde, analyse lucide de la situation éducative, des obstacles et des résistances qui s'opposent au changement.

**RUBAN (M.). — La répartition des effectifs à l'intérieur du système éducatif en 1968.** — Etude transversale au niveau des classes de 6<sup>e</sup>, de 2<sup>e</sup> et de la première année d'enseignement supérieur. — In : *Etudes et Documents, ministère de l'Education Nationale*, n° 16, 1970, 85 p.

Rappel de l'organisation du système éducatif en 1968. Répartition des effectifs à l'intérieur du système éducatif :

- présentation globale aux niveaux de 6<sup>e</sup>, de 2<sup>e</sup> et de première année d'enseignement supérieur,
  - présentation analytique au niveau de la classe de 6<sup>e</sup>,
  - présentation analytique au niveau de la classe de 2<sup>e</sup>,
  - présentation analytique au niveau de la première année d'enseignement supérieur.
- Bibliographie.

**THABAULT (M.). — L'enseignement terminal.** — In : *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*, n° 145, juillet 1963, pp. 28-59.

Recrutement des élèves de l'enseignement terminal. Ce que devraient être les programmes, le contenu et les méthodes de cet enseignement. Discussion.

**THERON (P.). — Classe de transition.** — In : *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*, n° 163, janv. 1968, pp. 1-34.

Conférence prononcée le 2 février 1967. Caractéristiques des classes de transition. Conditions de leur création. Leur importance numérique. Recrutement des personnels et des élèves. Pédagogie nouvelle de ce cycle transitoire. Sa philosophie. Perspectives d'avenir.

**VIAL (J.). — Classes de transition et classes pratiques.** — Paris, P.U.F., 1966, 140 p., coll. « L'Éducateur ».

La « vocation irrécusable du cycle transitoire », les facteurs pédagogiques (élèves, programmes, examen terminal, méthodes, matériel, organisation du milieu). Les activités pédagogiques (techniques de base, maîtrise et épanouissement du corps, activités d'éveil, activités pré-professionnelles : vers l'homme de métier). Un nouveau

type d'éducation, un nouveau type d'éducateur. La pédagogie des classes de transition et des classes pratiques est une pédagogie non pas à créer mais à généraliser. Ce qu'il faudrait mettre en œuvre pour que les adolescents « moins doués » reçoivent une efficace préparation à la vie. Problèmes de moyens, mais aussi problèmes d'orientation politique et sociale.

**VIAL (J.). — La pédagogie des classes de transition.** — In : Revue Française de Pédagogie, n° 1, oct.-nov.-déc. 1967, pp. 11-28.

Pour des enfants sous-instruits ou de niveau médiocre, il faut dégager une pédagogie spéciale susceptible d'éveiller la curiosité intellectuelle et le désir de savoir. Les moyens en seront, par exemple : des classes peu chargées, une meilleure organisation de la journée scolaire, la conjugaison de l'autodidaxie et du travail en groupe, des enquêtes sur le milieu, des études de synthèse entre les différentes disciplines. Grâce à une formation spéciale, les maîtres des classes de transition pourront ainsi appliquer une *pédagogie novatrice, pluraliste, concrète, instrumentaliste, coopérative* et personnalisée, qui favorisera l'adhésion des élèves.

#### **GRANDE-BRETAGNE**

**BURGESS (Tyrrell).** — *Inside comprehensive schools (A l'intérieur des écoles polyvalentes).* — H.M.S.O., Londres, 1970. — 18 cm, 212 p.

Selon l'auteur l'école polyvalente est une réalisation d'ordre politique qui a permis de transformer l'idée, créée après la guerre d'une « éducation secondaire pour tous » en une réalité. Il décrit les méthodes pédagogiques et les processus qui ont permis de faire fonctionner dans le premier cycle un tronc commun d'études et le vaste éventail d'activités extra-scolaires dont tous les enfants peuvent profiter au moins jusqu'à l'âge de 15 ans (durée actuelle de la scolarité obligatoire en Grande-Bretagne). L'auteur s'efforce de valoriser aux yeux de ses lecteurs cette école *secondaire commune, prolongation démocratique de l'école primaire communale, encore bien décriée sur le plan de la qualité des résultats académiques.*

**COLE (Roger).** — *Comprehensive schools in action (Les écoles polyvalentes en action).* — Londres, Oldbourne, 1964. — 233 p.

L'auteur qui est directeur-adjoint d'une école polyvalente explique les objectifs sociaux et économiques poursuivis par le gouvernement qui a réalisé cette réforme essentielle pour la démocratisation de l'enseignement secondaire. Dans la partie principale de l'ouvrage l'auteur décrit les différentes conceptions de l'école polyvalente et son fonctionnement ; il distingue les écoles de l'agglomération londonienne, les écoles communes, les écoles secondaires à deux degrés (1<sup>er</sup> cycle, 2<sup>e</sup> cycle). Dans la deuxième partie, il commente l'organisation intérieure de ces écoles — structure administrative, emploi du personnel enseignant, organisation des cours et des examens, types de constructions scolaires — en s'appuyant sur un exemple concret : l'école d'Eltham Green School. L'auteur ébauche une comparaison entre les structures scolaires de Grande-Bretagne, de France, d'Union Soviétique, des Etats-Unis, d'Allemagne. Son opinion est que l'école polyvalente peut seule résoudre les difficultés de l'enseignement secondaire généralisé et remplacer dans l'avenir les autres types d'école.

**Enquête sur l'enseignement multilatéral.** — In : Bulletin d'information, n° 1, avril 1969 (Conseil de l'Europe), pp. 56-61 (voir le compte rendu dans la Revue Française de Pédagogie, n° 9, 1969, pp. 62-63).

**HALLSALL (Elizabeth).** — **Becoming comprehensive** (Vers la polyvalence). — Oxford, Pergamon Press, 1970. — 20,5 cm, 300 p., index.

Compte rendu réaliste des problèmes qui naissent de la réorganisation des écoles secondaires en établissements polyvalents lorsque les constructions ne correspondent pas aux nouvelles exigences. Distinction entre les problèmes des zones rurales et urbaines, les effectifs importants ou limités. Des solutions d'espèce sont proposées selon les cas, en particulier des suggestions pour la planification d'un « tronc commun » d'enseignement.

**HOLMES (Maurice).** — **The comprehensive school in action** (L'école polyvalente en action). — Londres, Longmans, 1967. — 87 p.

L'auteur retrace l'histoire de la planification du système des écoles secondaires polyvalentes. Puis il décrit le contenu des programmes dans ces établissements et les examens de fin d'études (G.C.E. et C.S.E.), ainsi que les rapports entre l'école et l'environnement.

**MONKS (T.G.).** — **Comprehensive education in England and Wales** (L'école polyvalente en Angleterre et au Pays de Galles). — N.F.E.R., Londres, 1968. — 21 cm.

En 1965, le ministre de l'Éducation a chargé une Commission d'entreprendre des recherches sur la restructuration de l'enseignement secondaire, dans une optique plus démocratique, en un système d'éducation polyvalente, sans sélection à 11 ans où les élèves suivent un tronc commun d'études dans le premier cycle et ne choisissent que plus tard leur orientation (classique, moderne, professionnelle).

Après la mise en place du système d'écoles secondaires polyvalentes dans de nombreux comtés, un rapport descriptif a été publié en 1968 à l'aide des résultats d'un questionnaire rempli par 331 écoles polyvalentes. Des systèmes de scolarité différents coexistent : Ecoles polyvalentes complètes ouvertes aux élèves de 11 à 18 ans ; Ecoles en deux niveaux « Junior schools » pour élèves de 11 à 14 ans, « Senior schools » de 14 à 18 ans ; Ecoles pour élèves de 11 à 14 ans qui dirigent ensuite leurs élèves vers les écoles terminales (sixth form schools).

**MONKS (T.G.).** — **Comprehensive education in action** (L'école polyvalente en fonction). — N.F.E.R., Londres, 1970. — 22 cm, 208 p.

Suite du premier rapport publié en 1965. Celui-ci examine en détail le fonctionnement de 59 des 331 écoles qui avaient été choisies en 1965. Le rapport décrit, sans donner de jugement de valeur les différentes caractéristiques des écoles polyvalentes du point de vue de l'administration des programmes, des résultats, du bien-être des enfants, du brassage social, des relations amicales et des activités péri-scolaires.

La responsabilité administrative et disciplinaire continue d'être traditionnellement confiée aux directeurs et professeurs principaux. Le niveau d'aptitude des élèves

n'est pas encore aussi élevé que les expérimentateurs l'avaient prévu. Ceci est dû sans doute à la concurrence des « grammar schools » qui continuent de sélectionner et d'attirer les meilleurs élèves.

**MURPHY (F.). — The middle school (L'école moyenne).** — In : Educational development, vol. 11, n° 2, été 1971, pp. 2-5.

Le gouvernement a donné son accord, par la loi de 1964, pour une réorganisation des écoles publiques selon un système en trois parties : des écoles élémentaires pour les enfants de 5 à 9 ans ; des écoles moyennes pour le groupe d'âge de 9 à 13 ans ; des écoles secondaires pour le groupe de 13 à 18 ans.

Restructuration des programmes en fonction de ce nouveau mode de groupement des élèves.

**PARTRIDGES (John). — Middle school (L'école moyenne).** — Londres, Victor Gollancz, 1966. — 176 p.

Le système de l'école moyenne, comme transition entre l'école élémentaire et l'école secondaire deuxième cycle, est encore très peu répandu en Grande-Bretagne. L'auteur décrit son expérience d'une « middle school » d'une ville des Midlands. Il explique l'organisation de ce type d'établissement, les caractéristiques du corps enseignant. (Notons qu'il existe de légères différences d'une école à l'autre, surtout dans la tranche admise à l'école moyenne). L'auteur critique certaines méthodes du système secondaire : la sélection par l'examen « eleven plus » qui favorise la discrimination sociale en écartant dès l'âge de onze ans les enfants issus de milieu culturellement défavorisés de l'enseignement général classique. Il propose également des modifications à apporter pour améliorer l'éducation de la masse au niveau secondaire.

**PEDLEY (Robin). — The Comprehensive school (L'école polyvalente).** — Penguin books, Harmondsworth, 1969 (éd. révisée). — 18 cm, 225 p.

L'un des ouvrages fondamentaux de vulgarisation sur la rénovation du système britannique d'éducation secondaire dont la première publication date de 1963. R. Pedley, directeur de l'Institut de Pédagogie d'Exeter, donne ici une description analytique et critique du fonctionnement actuel des écoles polyvalentes après avoir expliqué les avantages et les inconvénients de l'examen « eleven plus » (« 11 + ») qui caractérise le système traditionnel d'enseignement secondaire sélectif et cloisonné.

A l'aide de statistiques l'auteur montre que ces écoles non sélectives commencent à rattraper le niveau de succès scolaire obtenu par le système ancien à trois branches (enseignement classique, moderne, technique). R. Pedley se montre favorable aux écoles polyvalentes dans la mesure où elles reflètent l'ensemble de la communauté et permettent un mélange social salutaire. Il remarque d'autre part que dans de nombreux pays, notamment les Etats-Unis et l'U.R.S.S., le système d'école secondaire unique à options multiples existe déjà et ne pouvait qu'influencer la Grande-Bretagne. L'ouvrage est complété par un glossaire des termes pédagogiques, ce qui facilite la lecture de l'ouvrage par les non-professionnels notamment les parents d'élèves.

**Towards the middle school** (Vers l'école moyenne). — Ministère de l'Education, Londres, 1970, Education pamphlet, n° 57, 75 p., tabl.

Il n'existe actuellement qu'un très petit nombre d'écoles moyennes. 49 Autorités Locales d'éducation ont proposé au Département de l'Education de la Science des plans de réorganisation du système scolaire en trois parties dans lesquelles les écoles moyennes accueilleront les élèves soit de 8 à 12 ans, soit de 9 à 13 ans. Dans un tel système les « classes enfantines » de niveau pré-élémentaire seraient regroupées avec l'actuel enseignement primaire de niveau préparatoire et élémentaire regroupant ainsi probablement (ce n'est pas encore mis en pratique) les enfants de 4 à 8 ans. Pour l'instant quelques écoles-pilotes dotées de professeurs volontaires expérimentent ce système mais il faudrait former un personnel enseignant spécialisé dans les méthodes pédagogiques intermédiaires entre l'école primaire et secondaire.

**WALL (W.D.). — Adolescents in school and society** (Les adolescents dans l'école et dans la société). — Sloug N.F.E.R., 1968. — 22 cm, 136 p., bibl.

Cet ouvrage regroupe des articles élaborés pendant plusieurs années par la Fondation Nationale de la Recherche Scientifique à l'usage des divers responsables de l'éducation scolaire et civique des jeunes. La deuxième partie de l'ouvrage fait l'inventaire des théories sur l'adolescence. Les caractéristiques psychologiques et intellectuelles de l'adolescent sont examinées.

La troisième partie de l'ouvrage traite du rôle de l'école secondaire pour la formation de l'adolescent en tant que système éducatif et système social. Elle étudie le contenu des programmes et évoque les problèmes actuels de l'enseignement britannique, par exemple, la prolongation de la scolarité obligatoire, la compensation des désavantages socio-culturels...

## ITALIE

### **La Scuola Media Statale.**

La loi n° 1859 du 31 décembre 1962 a institué en Italie un enseignement secondaire de premier degré unique pour tous.

Cette loi a rénové profondément 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 instituant l'école moyenne unique. On a ainsi assuré à tous les jeunes la faculté d'effectuer leur scolarité dans une école qui donne à tous les mêmes possibilités.

— Texte complémentaire : Scuola Media Statale. Orari e programmi di insegnamento. Criteri orientativi e modalità per le prove d'esame di licenza (L'Ecole Moyenne d'Etat. Horaires et programmes). — Roma, Istituto poligrafico dello stato, 1965. — 20 cm, 86 p.

**CESAREO (V.). — Insegnanti, scuola e società.** Una ricerca sui professori delle scuole medie di Milano e di Bari (Enseignants, école et société. Une recherche sur les professeurs des écoles moyennes de Milan et de Bari). — Milano, OPPI, 1969.

Recherche sociologique effectuée sur un échantillon assez large de professeurs.

La création de la scuola media a profondément transformé l'école italienne : autrefois établissement pour une élite, elle est devenue un lieu ouvert à tous. Ecole orientative et non plus sélective. Face à cette école se dégagent deux principaux types de professeurs : le novateur radical et le conservateur engagé. Ces deux « échantillons » sont étudiés largement, ainsi que leur répartition géographique. (Voir le compte rendu publié in « Revue internationale de pédagogie », n° 3, 1971, pp. 324-333).

**COIRO** (Giovanna), **MAUTINO** (Franco). — **Ordinamento della Pubblica Istruzione** (Organisation de l'instruction publique). — Coll. di Legislazione scolastica. Felice Le Monnier éd., Firenze, 1967 et 1968. — 21 cm, 416 p.

Cet ouvrage est un recueil, de caractère essentiellement juridique, concernant l'organisation scolaire italienne. Indispensable manuel de références.

**Gruppi di studio nella scuola media** (Groupes d'étude dans la scuola media). — Numéro spécial de « Servizio Informazioni scuola e famiglia », 16<sup>e</sup> année, n° 2, avril 1970, 48 p.

Différentes expériences de travail de groupe. L'apprentissage de la liberté d'expression à l'école moyenne.

**L'istruzione pubblica in Italia. Bilancio di legislatura (1963-1968)** (L'instruction publique en Italie. Bilan de législature). — Publication du ministère de l'Instruction Publique. — Roma, 1968. — 24 cm, 223 p.

Cet ouvrage traite essentiellement des caractères principaux du développement de l'instruction publique durant la IV<sup>e</sup> législature. L'institution de la « scuola media » correspond à l'« explosion » du nombre des élèves. Application concrète de la loi relative à la scuola media. Législation de rénovation globale des institutions scolaires, en tant que facteurs de démocratisation.

**Ministero della Pubblica Istruzione. Comitato tecnico per la programmazione. Proposte per il nuovo piano della scuola** (Propositions pour le nouveau plan scolaire). — Libreria dello Stato. — Roma, 1971. — 28,5 cm, 259 p.

Ce rapport, connu en Italie sous le nom de « Livre jaune » est un plan de cinq ans pour la réforme de l'enseignement en Italie. C'est l'exposé de tout le devenir scolaire. Ce nouveau plan compte parmi ses objectifs principaux le droit pour tous à des études complètes indépendamment des conditions économiques particulières. Il prévoit d'amener les jeunes, dans le cadre normal des huit années d'école, à l'obtention du diplôme de la scuola media. Il est prévu, à cet effet, de prolonger d'une année la scolarité obligatoire en fixant l'âge de la scolarisation primaire à cinq ans au lieu de six ans. Il est également prévu de réduire les abandons prématurés de l'école obligatoire.

**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'historique, et dont il étudie tous les différents

aspects. C'est un recueil exhaustif, composé par une vingtaine d'experts, spécialement intéressés à la totale réalisation de la scuola media. Les analyses proposées récapitulent les aspects essentiels de la législation, les suggestions didactiques concernant les diverses disciplines et l'animation pédagogique effective de cette nouvelle structure.

**La Scuola media e i suoi problemi**, qui est la publication bimestrielle du Centro Didattico Nazionale per la scuola media, est entièrement consacrée aux problèmes de l'école moyenne. Parmi les dernières livraisons, le n° 34 (juil.-sept. 1970) traite de l'enseignement de la langue italienne, et le n° 35 présente des études sur la musique et les mathématiques.

**RÉPUBLIQUE  
DÉMOCRATIQUE  
ALLEMANDE**

**BRAUER** (Helmut), **DEUBLER** (Hans). — **Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen** (Unité et différenciation de l'enseignement). — Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1971, 389 p. — 21 cm.

Principes fondamentaux du problème de l'unité et de la différenciation de l'enseignement dans les pays capitalistes et socialistes, dans le premier et le deuxième cycle du secondaire.

**RÉPUBLIQUE  
FÉDÉRALE  
ALLEMANDE**

**BAHR** (Dieter). — **Der theoretische Wirkungsgrad einer Gesamtschule** (Le degré d'efficacité théorique d'une école globale). — In : *Pädagogische Rundschau*, 25<sup>e</sup> année, n° 7, juil. 1971, pp. 475-493.

Après avoir défini différents types de Gesamtschulen l'auteur souligne que son but essentiel c'est de permettre l'accès à l'enseignement des classes culturellement défavorisées. En théorie elles devraient multiplier les chances de passage dans les classes supérieures et donc faciliter une élévation générale du niveau d'instruction. Reste à savoir si les défavorisés tireront parti de ces facilités. Pour cela il faudrait une augmentation de l'influence pédagogique sur ces milieux.

**BECKSMANN** (Ulrich), **EDELSTEIN** (Wolfgang...). — **Lernziele der Gesamtschulen** (Finalités des écoles globales). — Klett Verlag, Stuttgart, 1969. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, ouvrage n° 12, 124 p. — 23 cm.

Finalités générales des écoles globales et finalités dans les différentes matières. Comparaison avec l'étranger.

**BUNGARDT** (Dr. Karl). — **Grund- und Organisations formen von Gesamtschulen** (Formes de base et organisationnelles des écoles globales). — Collection : Material und Nachrichtendienst, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt/M, 19<sup>e</sup> année, n° 128, janvier 1968, 75 p.

Formes de base des écoles globales en République fédérale allemande et formes d'organisation possibles. Sources et documents.

**Compte rendu des journées d'études concernant l'école globale de Münster.** — In : Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 46<sup>e</sup> année, n° 4, 4<sup>e</sup> trimestre, pp. 257-337 (voir Revue Française de Pédagogie n° 15, p. 74).

**DEHEM (Paul).** — **Équité scolaire et différenciation en Allemagne fédérale** (voir Revue Française de Pédagogie, n° 15, pp. 22-36).

Organisation externe et interne des écoles globales en Allemagne.

**Einrichtungen von Schulversuchen mit Gesamtschulen** (Création d'écoles globales à titre expérimental). — Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn, Bundesdruckerei, 1969. — 24 cm, 190 p. (voir Revue Française de Pédagogie n° 9, pp. 58-59).

Directives concernant l'introduction à titre expérimental des premières Gesamtschulen en Allemagne.

**Englisch an Gesamtschulen. Materialien und Differenzierungsmodelle für den Anfangsunterricht** (L'anglais dans les écoles globales. Matériaux et modèles de différenciation pour les débutants). — Der Hessische Kulturminister. — 21 cm, 25 p.

Critères relatifs au choix et à l'évaluation des ouvrages. Enseignement différencié de l'anglais sur une base audio-linguale.

**FROMONT (Marie-France).** — **L'introduction de l'école globale en République fédérale d'Allemagne et plus particulièrement en Hesse.** — Mémoire de maîtrise passé à la faculté des lettres et des sciences humaines de Dijon n° 1970, ronéoté, 86 p. — 29,5 cm.

Propositions des partisans de l'école globale. Réactions rencontrées. Projets officiels. Le cas de la Hesse.

**GAUDE (Peter), TESCHNER (Wolfgang P.).** — **Objektivierete Leistungsmessung in der Schule** (Mesures objectives du rendement à l'école). — Verlag Diesterweg, Frankfurt/Main, 1971, 260 p. — 23 cm.

Mesure et différenciation du rendement. Différents types de tests et de procédés. Application à l'école globale de Berlin.

**Gesamtschule : Bildung und Erziehung**, 22<sup>e</sup> année, cahier 2, mars-avril 1969, pp. 81-132 (voir Revue Française de Pédagogie n° 10, pp. 55-56).

Numéro consacré en grande partie à l'école globale et exemple de fonctionnement d'une école globale intégrée (école Britz - Buckow - Rudow de Berlin).



**HARNISCHFEGER** (Horst), **HEIMANN** (Gerhard), **SIEWERT** (Peter). — **Rechtsfragen der Gesamtschule. Lehrer und Raumbedarf in Gesamtschulen** (Problèmes juridiques posés par les écoles globales. Besoins en maîtres et en espace des écoles globales). — Klett Verlag, Stuttgart, 1970. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, ouvrage n° 13. — 23 cm, 175 p.

Problèmes juridiques et économiques posés par les écoles expérimentales, en particulier en raison de l'autonomie nécessaire à leur accorder du droit des parents. Les écoles globales sont peut-être moins coûteuses que le système actuel, en raison d'une organisation différente de l'espace. Elles ne demandent peut-être pas plus de maîtres.

**HENTIG** (H. von). — **Lernziele der Gesamtschulen** (Finalités de l'enseignement à l'école globale). — Stuttgart, Klett Verlag, 1969, 124 p. (voir Revue Française de Pédagogie n° 13, p. 73).

Ouvrage collectif dans lequel des spécialistes allemands donnent leur avis et font des suggestions sur les écoles globales.

**Die Integrierte Gesamtschule. Der einzige Weg in die Zukunft** (L'école intégrée unique, école de l'avenir ?). — In : Schriftenreihe des Hessischen Philologenverbandes. Hessen, n° 2, 1<sup>er</sup> mars, 1969.

Exposé sur l'école globale intégrée. Application à la Hesse. N'y aurait-il pas moyen de moderniser le système existant ?

**Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, 17<sup>e</sup> année, 1971, n° 1, pp. 3-91 (voir Revue Française de Pédagogie n° 19).

Historique et bilan des écoles globales aux U.S.A., au Japon, en Suède, en R.F.A., en Grande-Bretagne.

**KLAFKI** (W.), **SCHULZ** (W.), **KAUFMANN** (F.). — **Arbeitslehre in der Gesamtschule** (Introduction à un humanisme du travail dans les écoles globales). — Beltz, Weinheim, 1970. — 86 p. (voir Revue Française de Pédagogie n° 19, pp. 71-72).

L'Arbeitslehre ou introduction au monde du travail et de l'économie devrait occuper une place de choix dans les écoles globales. Réflexions sur la manière de l'enseigner.

**MASTMANN** (Horst). — **Gesamtschule. Ein Handbuch** (Ecole globale). — Wochenschau Verlag. Schwalbach bei Frankfurt/M., 1968. — 21,5 cm, 205 p.

Résultats d'un an et demi de discussion concernant l'école globale expérimentale Britz - Buckow - Rudow de Berlin.

**Musikerziehung an Gesamtschulen** (Education musicale dans les écoles globales). — In : Der Hessische Kultusminister Information Gesamtschule, mars 1970. — 21 cm, 50 p.

Finalités, contenus, modèles et évaluation de l'enseignement.

**PAPE (S.). — Strukturplan für die Grundschule der Gesamtschule B.B.R.** (Projet d'organisation du cycle élémentaire de l'école globale Britz-Buckow-Rodow (Berlin). — In : Die deutsche Schule, 61<sup>e</sup> année, cahier 10, oct. 1969, pp. 648-659 (voir Revue Française de Pédagogie, n° 11, p. 58).

**RANG (Adalbert), SCHULTZ (Wolfgang) éd. — Die differenzierte Gesamtschule.** Zur Diskussion einer neuen Schulform (L'école globale différenciée. Discussions à propos d'une nouvelle forme scolaire). — München, Piper and Co 1969, 258 p. (voir Revue Française de Pédagogie, n° 13, pp. 66-68).

Ensemble d'articles de spécialistes allemands et étrangers sur les écoles globales, leur organisation, les résultats positifs et négatifs des réalisations.

**ROBINSON (S.B.), THOMAS (H.). — Differenzierung im Sekundarschulwesen** (Différenciation dans l'enseignement secondaire). — Verlag Klett, Stuttgart, 1968, 63, 114 p. (voir Revue Française de Pédagogie, n° 11, pp. 57-58).

L'enseignement différencié en Grande-Bretagne, France, Suède, Union Soviétique et U.S.A. *Changements de structures intervenus et problèmes qu'on a voulu résoudre. Solutions à préférer.*

**ROLF (Hans G.). — Wege zur Gesamtschule.** Vorschläge für eine flexible Strategie der Schulreform (Vers l'école globale). — Collection : Material und Nachrichten Dienst der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt/M., 19<sup>e</sup> année, n° 125, 2.A., janv. 1968, 47 p.

L'école globale, but de la politique scolaire. Réflexion sur l'organisation de l'école globale.

**SCHLOMERKEMPER (Jörg). — Gesamtschule im Wettbewerb** (Les écoles globales dans la concurrence avec les autres). — In : Die deutsche Schule, 63<sup>e</sup> année, cahier n° 10, oct. 1971, pp. 628-641.

S'attendre à ce que la Gesamtschule soit « meilleure » que la Hauptschule, la Realschule, le lycée c'est faire un contresens sur sa finalité car par des contenus d'enseignement, des formes d'apprentissage, des critères d'évaluation différents, elle veut créer une société différente qui permettra l'égal accès de tous à la culture.

**SPIES (W.). — Curriculumentwicklung in der Gesamtschule** (Le développement du curriculum dans les écoles globales). — In : Die deutsche Schule, 62<sup>e</sup> année, cahier 11, novembre 1970, pp. 716-727 (voir Revue Française de Pédagogie, n° 15, p. 74).

## Enseignement supérieur.

**L'Université, l'éducation permanente et la société.** — Colloque de l'Association des Universités partiellement ou entièrement de langue française, mars 1970. — In : Revue de l'A.U.P.E.L.F., numéro spécial du 10<sup>e</sup> anniversaire, juin 1971, pp. 144-158.

Le rapport général note qu'en raison de l'évolution des sociétés contemporaines, l'Université se trouve confrontée à une série convergente de défis auxquels elle ne peut se dérober sans trahir sa mission sociale. L'obsolescence rapide qui caractérise aujourd'hui l'investissement de toute formation supérieure impose la primauté de l'apprentissage à l'autoformation c'est-à-dire celle des méthodes sur les connaissances. En d'autres termes, le système éducatif devra chercher à s'orienter en fonction de l'éducation permanente — dont la définition synthétique est à retenir : « principe organisateur de toute éducation, impliquant un système complet, cohérent et intégré, offrant les moyens propres à répondre aux aspirations d'ordre éducatif et culturel de chaque individu et conforme à ses difficultés ; permettant à chacun de développer sa personnalité toute sa vie durant, par son travail et ses activités de loisirs, compte tenu des responsabilités de tout individu à l'égard de la société ».

Reste à insérer les Universités dans ce processus compte tenu de la spécificité des milieux sociologiques, notamment de la différence entre pays industrialisés et sociétés pré-industrielles.

### **AUTRICHE**      **Réforme des études supérieures en faculté des lettres et des sciences.**

La loi fédérale du 30 juin 1971 concernant les études supérieures de lettres et de sciences modifie les deux types d'études existants :

- celles qui aboutissaient à la formation des professeurs de l'enseignement secondaire et se terminaient par un examen d'Etat et souvent par un doctorat ;
- celles qui concernaient les autres étudiants et qui conduisaient au doctorat.

Désormais on distinguera deux degrés pour tous :

- un diplôme d'orientation professionnelle ;
- le doctorat.

Les études conduisant au diplôme comprennent un ensemble d'options formé par une discipline principale et une combinaison de matières supplémentaires, selon une combinaison codifiée à l'avance, mais qui peut être modifiée avec l'accord des autorités universitaires. Elles se divisent en deux parties : une première partie formée de cours fondamentaux, une seconde partie permettant une plus grande spécialisation. Elles se terminent par un examen et la rédaction d'un mémoire et la délivrance d'un titre de maîtrise (Magister). Les études s'étendent sur 8 ou 10 semestres selon la combinaison des matières choisies et 9 semestres pour les futurs professeurs d'enseignement secondaire.

Les études de doctorat qui succèdent à la maîtrise durent de deux à quatre semestres. Elles se terminent par la rédaction d'une thèse et un examen oral.

Les études professionnelles des futurs professeurs comprennent deux parties : une première partie de quatre semestres, une seconde de cinq semestres durant lesquels l'étudiant doit donner un enseignement durant trois mois dans une école,

suivre des cours de pédagogie, assister à des séminaires sur la didactique de leurs spécialités. Leurs études s'achèvent par un examen d'université.

Une commission d'étude, dans toutes les facultés, renouvelable tous les deux ans et comprenant d'une part deux représentants des professeurs et d'autre part deux représentants, des assistants et des étudiants, élabore les détails des programmes et fait des recommandations concernant les cours, les séminaires, les examens.

Une loi concernant une réforme des études de médecine, de droit, de théologie est en préparation.

#### Bibliographie

- Informationsdienst für Bildungspolitik und Forschung, 15 oct. 1971.
- News letter, 1971, n° 5.

### CONGO KINSHASA

**STANLEY (R.W.). — A propos de la réforme de l'enseignement universitaire au Congo.** — In : Revue congolaise des sciences humaines, n° 3, juillet 1971, pp. 103-112.

Les véritables raisons du faible rendement des universités congolaises ; la plus importante : l'inadaptation du système (manque de participation active des étudiants dans le processus d'apprentissage, manque de souplesse dans les programmes d'études et de variété dans les méthodes d'apprentissage, gaspillage dû au système de promotion par année...). Présentation d'une nouvelle conception de l'université mieux adaptée au Congo : plan trimestriel de promotion par cours, programme-type, travail des professeurs.

### TIERS-MONDE

**RENARD (Marie-Jo). — L'Université du Tiers-Monde à la recherche d'une identité.** — In : Continent 2000, n° 23-24, août-sept. 1971, pp. 4-13.

La crise de l'Université dans le monde ; son inadaptation dans les pays du Tiers-Monde. Deux exemples d'intégration de l'Université : celui de Brasilia où des structures originales ont été mises en place lors de sa création en 1961, et celui de l'Algérie où une grande réforme est actuellement en cours, avec l'élaboration d'une nouvelle charte universitaire.

### UNION SOVIETIQUE

**STOVICEK (G.V.). — Aspirantura. Problemy. Syzdenia. Otbor Kandidatov. Faktor resajuseil** (Aspiranture. Problèmes. Jugements. Sélection des candidats. Facteur décisif). — In : Vestnik Vysceï Skoly, n° 7, 1971, pp. 52-55.

L'auteur préconise une sélection sévère des futurs aspirants qui vont pendant trois ans préparer la soutenance de leur thèse.

Ils doivent présenter à la commission d'aspiranture un thème de thèse actuel et d'un certain intérêt pour la recherche, et avoir préalablement préparé celle-ci sur le plan méthodologique.

## Orientation professionnelle

### UNION SOVIETIQUE

**CEBYSEVA (V.V.). — O professional'nykh psikhologiceskikh trebovasniakh** (Exigences psychologiques professionnelles). — In : Skola i Psijvodstvo, n° 7, 1971, pp. 6-8.

L'article s'insère dans une multitude consacrée au problème de l'orientation professionnelle. Mais celui-ci insiste plus particulièrement sur les qualités psychologiques requises pour exercer tel ou tel métier de haute technicité. D'autre part, l'auteur pense qu'il serait grandement utile de constituer un « plan catalogue » réunissant tous les métiers et leurs qualités requises pour mieux mener l'orientation professionnelle auprès des élèves.

**VASIL'EV (Ju. K.). — O naucnykh issledovaniakh pro professional'noi orientacii** (Recherches scientifiques concernant l'orientation professionnelle). — In : Skola i Proizvodstvo, n° 8, 1971, pp. 7-13.

Etude du problème de l'orientation professionnelle sous différents aspects : économique ; social ; psychologique ; médico-physiologique ; pédagogique, sans se détacher de l'idée que le recrutement professionnel doit strictement correspondre aux besoins économiques du pays.

## Technologie de l'enseignement

### AUSTRALIE

**WATTS (Frank). — Radio and television in Australian schools** (La radio et la télévision dans les écoles australiennes). — In : Education News, vol. 13, n° 5, oct. 1971, pp. 26-32.

En Australie, la radio est utilisée à l'école depuis 40 ans et la télévision depuis 10 ans. Dans un Etat-type, il existe chaque semaine cinq programmes de radio pour les tout-petits, six pour le pré-élémentaire, quatorze pour le primaire, huit pour le secondaire, représentant un éventail de sujets très variés. La télévision offre pendant ce temps dix programmes pour la maternelle, vingt-trois pour les classes enfantines et primaires, trente-sept pour les écoles secondaires ; chaque émission est en général transmise deux fois afin de toucher le maximum d'élèves aux emplois du temps différents. Les 72 émissions hebdomadaires ne sont donc pas toutes différentes.

### CAMEROUN

**MALET (Pierre). — L'enseignement technique au service du développement Industriel du Cameroun.** — In : Coopération et développement, n° 37, sept.-oct. 1971, pp. 11-19.

Historique rapide de l'enseignement technique au Cameroun. Formation professionnelle et enseignement ; les trois façons d'apprendre un métier : 1) la formation sur le tas ; 2) la formation dans une école ou un cours professionnel ; 3) la combinaison des deux moyens précédents.

Avantages et inconvénients de chacune de ces méthodes. La situation de l'enseignement professionnel en 1970 : les trois niveaux de formation (sections artisanales rurales, collèges et lycées d'enseignement technique). *Evolution des relations entre l'industrie et l'enseignement technique.*

## GRANDE-BRETAGNE

**JOHNSON (Frank).** — **Film television and tapeslide in University teaching** (Le film, la télévision et les diapositives dans l'enseignement supérieur). — In : *The British journal of educational technology*, vol. 2, n° 3, oct. 1971, pp. 216-228.

Le principe de base de la communication audio-visuelle est que le flux d'information visuelle et le flux d'information auditive soient étroitement liés. Le véritable enseignement audio-visuel doit se faire en présence d'un lecteur bien vivant et clair, donc sous une forme essentiellement verbale appuyée par du matériel visuel pertinent. Dans tous les cas, il faut mesurer l'efficacité des moyens en fonction du coût et se tenir au courant de toutes les nouvelles présentations des producteurs. Il persiste une rivalité regrettable entre les producteurs de film et de télévision. Il existe quelques rares rôles spécifiques de la télévision ou du film : la télévision peut seule présenter instantanément un sujet à des élèves dispersés dans plusieurs endroits. Elle peut réaliser des « play back » presque instantanés. Le film lui peut multiplier ou diviser la dimension temps grâce aux vitesses variables des caméras. On peut réaliser des coupures pour juxtaposer des images ou des sons, ce que la télévision ne fait pas en pratique. Les dessins animés sont spécifiques du film.

Les diapositives que l'on peut accompagner du son grâce à un magnétophone et un synchronisateur sont un moyen moins coûteux mais qui demande des préparations minutieuses du document.

## NORVÈGE

**LARS (Thomas Braaten).** — **Nordisk filmlaererseminar 1971** (La conférence nordique de cinéma 1971). — In : *Den Høgre Skolen*, n° 17, 1<sup>er</sup> oct. 1971, pp. 827-829.

80 pédagogues, chercheurs, représentants de cinéma, etc., des pays nordiques se sont réunis en Suède du 1<sup>er</sup> au 7 août 1971. C'est en Suède et au Danemark que les connaissances pédagogiques en matière de cinéma sont les plus développées, ce qui a incité les Norvégiens participant à la conférence à créer une Association Norvégienne pour l'Enseignement du Cinéma et de Télévision. Des problèmes de compréhension ont été soulevés par rapport à la classe sociale, l'éducation de chacun. Ont été réclames des programmes de télévision ayant directement un rapport avec notre vie de tous les jours.

**Stig Paus : Film-dokument eller medium ?** (Le Film - document ou massmedia ?). — In : *Den Høgre Skolen*, n° 17, 1<sup>er</sup> oct. 1971, pp. 824-827.

Un cours sur le cinéma fut organisé en avril 1971 par le Centre pédagogique d'Oslo. Des professeurs de l'école de base et de l'école secondaire y ont reçu une première information. Avec l'évolution de la technique, le cinéma, la télévision sont appelés à jouer un rôle grandissant dans l'enseignement. Les professeurs doivent être à même de diriger la critique de l'information donnée par les films qui sont engagés car l'objectivité n'existe plus. Les élèves doivent apprendre à discerner comment et pourquoi ils sont influencés par l'information.

**RÉPUBLIQUE  
FÉDÉRALE  
ALLEMANDE**

**SCHEFFER** (Walther). — **Unterrichtstechnologie in didaktische Sicht** (La technologie de l'enseignement considérée d'un point de vue didactique). — In : *Die deutsche Schule*, 63<sup>e</sup> année, cahier 10, oct. 1971, pp. 610-627.

Deux camps s'affrontent sur le problème de la technologie de l'enseignement : l'un qui en est resté au stade artisanal et ne se préoccupe que des moyens que la société industrielle met au service de l'enseignement, l'autre, qui sans chercher plus loin voit dans cette technologie la panacée qui permettra une rénovation de l'enseignement. Or, comme le disait déjà S.B. Robinsohn en 1967 : l'intervention des media techniques peut favoriser une évolution radicale de l'enseignement. Mais elle ne peut pas à elle seule, la déclencher. Elle ne peut pas faire éclater des structures, qui sont fermement assurées par le maintien des programmes d'enseignement. Pour pouvoir rationaliser l'enseignement il faut commencer par s'attaquer à eux. Ensuite une « technologie de l'enseignement » ou mieux une « didactique des media » pourra se développer.

**RWANDA**

**BOYE** (O.). — **L'Université radiophonique de Gitarama**. — In : *Discussion sur l'alphabétisation*, vol. II, n° 3, été 1971, pp. 67-82.

Bref aperçu géographique du Rwanda ; la scolarisation, l'Université radiophonique de Gitarama, association privée sans but lucratif ; ses origines ; les méthodes d'enseignement ; avantages sur le plan scolaire et sur le plan de l'éducation de base. Organisation (bâtiments, personnel, équipement, matériel, matériel de production et d'utilisation...). Les programmes. L'enseignement de l'agriculture. Les résultats. Le domaine para-scolaire : éducation de base des adultes, émissions radiophoniques, cinéma. Problèmes et projets : le projet C.R.A.F.A.G. (Centre rural agricole et de formation artisanale de Gitarama).

Annexe : Rapport sur l'enseignement du français à l'Université radiophonique de Gitarama.

**TCHÉCOSLOVAQUIE**

**KUBALEK** (Josef). — **Využití vyučovacích stroje kvte při skupinovém vyučování dospělých** (L'emploi d'une machine à enseigner KVTE dans l'enseignement de groupe des adultes). — In : *Učební pomůcky*, n° 10, 1970-71, pp. 153-157.

Analyse du fonctionnement de la machine, basé sur les différents modèles : le maître présente la matière verbalement, distribue des tâches, et pose des questions ; le monologue pur de l'enseignant ; une instruction accompagnée d'une image ; une présentation des réponses à choisir, avec différentes formes de correction des réponses fausses.

**SATANEK** (Alès). — **Automaty v postgraduálním studiu** (Les « automates » employés dans les études post-graduées). — In : *Učební pomůcky*, n° 10, 1970-71, pp. 148-149.

La généralisation des machines à enseigner a apporté certaines déceptions à ceux qui y voyaient un remède universel à toutes les carences. On s'est aperçu que la technique seule ne suffit pas, si le programme pédagogique n'est pas bon. Une analyse poussée des expériences de l'emploi des machines est nécessaire pour que la technique serve réellement au progrès de l'enseignement.

## UNION SOVIÉTIQUE

**LYCAGIN (G. Ja), KRASNOV (V.I.). — Televizionnye ustanovki v ucebno-m processe** (Montages télévisés dans le processus d'enseignement). — In : *Srednee special'noe obrazovanie*, n° 7, 1971, pp. 20-21.

L'article traite des montages télévisés dans une école qui dispose d'un circuit de télévision intégré. L'intérêt en est ici souligné pour présenter aux élèves des études microscopiques, ce qui évite de perdre du temps à faire des mises au point individuelles au microscope. Ces montages sont des montages faits à partir de films utilisés sur le plan industriel.

**MATJUSKIOV (A.M.). — Psikhologiceskie problemy programirovannogo obucenja** (Les problèmes psychologiques posés par l'enseignement programmé). — In : *Voprosy psikhologii*, n° 3, mai-juin 1971.

Dans cet article sont étudiés trois problèmes psychologiques posés par l'enseignement programmé qui « ont une importance capitale pour l'établissement de programmes à étudier et l'établissement des conditions d'apprentissage » : 1) Le problème d'activation du processus d'acquisition ; 2) Le problème de l'individualisation de l'enseignement ; 3) Le problème du play-back.

## VENEZUELA

**La construcción de la escuela para el uso de los medios audiovisuales** (La construction de l'école, en fonction des auxiliaires audio-visuels). — In : *Eduplan informa*, vol. 4, n° 4, 3 nov. 1971, pp. 16-17.

Adopter des projets de nouvelles constructions qui correspondent aux exigences de l'audio-visuel. Transformer les classes de type traditionnel. Introduire une certaine flexibilité dans les constructions de salles, de façon à les modifier en fonction d'expériences nouvelles.

## Formation et recyclage des maîtres

### AUSTRALIE

**Des méthodes nouvelles dans la formation des professeurs.**

Jusqu'en 1969 le programme du Diplôme de pédagogie comportait surtout un enseignement sur l'enseignement, c'est-à-dire un enseignement théorique à propos du processus pédagogique et du contexte scolaire dans lequel il se déroule. L'acte d'enseigner était avant tout présenté de façon discursive comme si l'étudiant après trois années d'études supérieures était déjà formé intellectuellement et capable de s'approprier l'expérience d'autrui par le seul effet de l'exposé sans être réellement impliqué dans l'action. Même au cours des stages pratiques de cette année de pédagogie les directeurs de stage ne cherchaient pas tellement à modifier les attitudes de l'étudiant mais seulement à apprécier l'ensemble des connaissances acquises par l'élève-maître.

En 1970 à l'occasion d'une nette diminution des étudiants inscrits pour le Diplôme de Pédagogie une expérience pédagogique révolutionnaire put être entreprise à



l'Université de Sidney sous le titre de « Plan de Développement de la Pédagogie » (« Teacher Development Project »). Cette expérience consistait à transformer les cours didactiques en un véritable enseignement pratique « de » l'enseignement par une méthode impliquant directement l'étudiant, la méthode du « micro-enseignement » déjà employée depuis plus de cinq ans dans les Facultés de Pédagogie américaines. Dans cette méthode il ne s'agit plus pour l'étudiant d'écouter un cours et d'observer des professeurs en train d'enseigner dans une véritable classe, mais d'enseigner réellement dans une sorte de laboratoire d'expérimentation pédagogique où toutes les caractéristiques sont réduites : l'élève-professeur a devant lui à peine une dizaine d'élèves et des observateurs au lieu de quarante enfants et la responsabilité totale de la classe (ce qui supprime le problème de discipline) ; la classe traditionnelle est remplacée par un petit studio doté d'une caméra qui enregistre la leçon et de tables placées en demi-cercle. La « leçon » est en fait une séquence de 10 minutes, de contenu limité, impliquant généralement une seule technique professionnelle qui ne peut être prolongée par une leçon ultérieure alors que la leçon ordinaire dure 40 minutes, suppose plusieurs techniques et peut être poursuivie au prochain cours. De plus la « micro-leçon » a un seul but et s'efforce de développer chez l'élève une ou deux aptitudes déterminées alors que dans la leçon classique les buts et les aptitudes mises en jeu sont généralement multiples.

Parallèlement à l'accent mis sur les techniques pédagogiques par l'intermédiaire du micro-enseignement on a également développé les techniques d'observation systématique du comportement de la classe, c'est-à-dire des réactions et des interactions élèves-professeurs dans leur « cadre naturel ». Un procédé fondamental consiste à se référer à une liste d'éléments de conduite déterminés et par une observation régulière (par exemple toutes les 15 secondes) pendant 10 minutes ou une leçon entière, à vérifier la fréquence d'apparition de chaque élément catalogué. On peut ainsi fournir des résultats statistiques.

Dans l'ensemble, quelles que soient les méthodes employées, révolutionnaires ou simplement évoluées, tout le pays procède à une révision de la conception traditionnelle de la formation des enseignants du niveau primaire et secondaire. Dans les nouveaux programmes, le futur professeur découvre progressivement que la capacité d'« apprentissage » de l'éduqué (l'enfant) est fonction de l'éduqué lui-même (caractère, hérédité, environnement...), de l'enseignant (aptitude à diagnostiquer les besoins de chaque enfant et à les satisfaire, aptitude aux relations humaines), du programme général (choix et méthodes de transmission du contenu, buts sur le plan éducatif) et du système scolaire (depuis l'administration générale jusqu'à l'organisation de l'unité de base, la classe). La formation du maître doit s'organiser autour de ces quatre centres d'intérêt pour que son enseignement devienne réaliste et efficace.

#### Références bibliographiques

- Owens (L.). — **Telling like it is.** — In : Education News, vol. 13, n° 5, oct. 1971, pp. 4-11.  
Smith (Sh.). — **A new program for teacher education.** — In : Education news, vol. 13, n° 5, oct. 1971, pp. 12-15.  
Sutherland (J.). — **Systematic observation of class room behaviour.** — In : Education News, vol. 143, n° 5, oct. 1971, pp. 15-17.  
**Directory of courses.** — Department of Education, 1970, chap. Pédagogie, pp. 22-24.

**FINLANDE** **HOLM** (Henry). — **Lärarutbildningen-samhällsmedveten pedagogisk träning** (La formation des professeurs - un exercice pédagogique et social). — In : *Skolnytt*, n° 22, 18 novembre 1971, pp. 712-717.

La formation des maîtres sera complètement adaptée aux besoins de la société seulement lorsqu'on aura tenu compte de la critique formulée par les actuels professeurs-élèves de la formation qui leur est donnée : orientation sociale accrue, intégration des différentes formations en une seule école ; participation accrue ; échanges accrus avec l'extérieur, ceci aux dépens de l'apprentissage pur des faits. Les pays nordiques ont tout à gagner à une collaboration dans ce sens.

**Lärarnas syn på skolan och arbetssituationen** (Comment les professeurs voient l'école et leur situation de travail). — In : *Skolnytt*, n° 20, 21 oct. 1971, pp. 667-670.

D'après une enquête menée par l'Association des professeurs suédois en Finlande, plus de 80 % des professeurs sont entièrement d'accord sur le but de l'enseignement tel qu'il est formulé dans le plan scolaire : « communiquer des connaissances, exercer les talents des élèves, contribuer à l'évolution des élèves en des hommes harmonieux ». L'accord est moins total quant aux possibilités d'atteindre ces buts. Un tiers des professeurs considèrent que les locaux ne sont pas suffisants ou suffisamment équipés, c'est dans les grandes villes que les conditions sont jugées les moins bonnes.

**GRANDE-BRETAGNE** **STEVENS** (Auriol). — **Centres for action** (Des centres actifs). — In : *The Times educational supplement*, 17 déc. 1971, pp. 14-15, ill.

L'une des créations les plus intéressantes quoique fort peu commentée dans la littérature pédagogique est celle des « Centres de Professeurs » qui se développent depuis quelques années dans les circonscriptions scolaires. L'utilité de ces Centres a été mise en évidence par le Comité James mais leur organisation et la nature de leurs activités restent très hétérogènes comme le démontre cet article qui décrit six Centres pris au hasard parmi les 520 existant. Il existe tout un éventail de styles depuis la réunion amicale « autour d'une tasse de thé » jusqu'aux véritables séminaires de recherche et de mise au point de nouveaux programmes. En particulier le Centre de Stapleford (Cambridgeshire) se consacre à la mise en application du projet Nuffield de Mathématiques. Ce sont d'ailleurs les responsables du Projet Nuffield qui ont imposé la création de centres de Professeurs dans les circonscriptions-pilote.

**ITALIE** **SINISTRERO** (V.). — **Formazione permanente degli insegnanti al consiglio d'Europa** (La formation permanente des enseignants au Conseil de l'Europe). — In : *Orientamenti Pedagogici*, juil.-août 1971, pp. 683-702.

La conception de l'éducation permanente présentée par le Conseil de l'Europe : celle-ci doit faire face à une société en évolution constante, qui refuse de tendre toujours vers la sélection, et qui ne peut indéfiniment secourir ou laisser de côté ceux dont la formation est insuffisante : il faut donc une continuité dans l'éducation,

après les études, tendant à une innovation systématique. Cela suppose une conception toute différente de ce que doit être l'enseignant.

**RÉPUBLIQUE  
FÉDÉRALE  
ALLEMANDE**

**HURRELMANN** (Klaus). — **Der schwierige Weg zum « pädagogischen Experten »** (Le chemin du maître pour devenir expert en pédagogie « est semé d'embûches »). — In : Die deutsche Schule, 63<sup>e</sup> année, cahier 11, nov. 1971, pp. 690-705.

Les obstacles que la société oppose à une formation approfondie des maîtres provient de son désir de maintenir ses privilèges. Elle refuse de former des maîtres autonomes et émancipés qui pourraient mettre en question les privilèges et les modèles de pensée en vigueur et éduquer des élèves à l'émancipation.

**VENEZUELA**

**Preparación del personal docente en el uso de los medios audio-visuales** (Formation des maîtres en vue de l'utilisation des moyens audio-visuels). — In : Eduplan informa, n<sup>o</sup> 4, vol. 4, 3 nov. 1971, pp. 13-16.

La pédagogie des moyens audio-visuels doit être incluse dans les programmes des écoles normales. Il faut également créer un Département audiovisuel dans chaque Ecole Normale, ainsi que dans les centres de perfectionnement pédagogique. Ce département serait dirigé par un spécialiste de l'audio-visuel.

## Docimologie

**NORVÈGE**

**Sorteringsapparater** (Les appareils de tri). — In : Den Høgre Skolen, n<sup>o</sup> 18, 15 oct. 1971, pp. 854-855.

Tant que l'école constituera une chaîne dans le mécanisme de sélection, elle sera obligée d'opérer une sorte de tri pour pourvoir les postes supérieurs. Les notes constituent un « appareil de tri » qui a l'avantage au moins d'être publiquement avoué. Le résultat d'une suppression des notes dans le système d'élection de fait qui existe actuellement, serait le favoritisme, le hasard au profit des gens ayant des relations et de l'argent.

**SUÈDE**

**Betygsbatten ingen försvar för relativa betyg** (Le débat sur la notation ne défend pas les notes relatives). — In : Skolvärlden, n<sup>o</sup> 36, 10 déc. 1971, p. 4.

Le groupe de travail chargé par la direction scolaire d'examiner les problèmes de notation a conclu à la préférence d'un système de notes par rapport au but à atteindre tout en préconisant une échelle de notes glissante incompatible avec les notes par rapport au but. Cette ambiguïté dans les conclusions a relancé le débat sur les notes. Il ne faut pas pour autant supposer que l'opinion préconise un retour à l'ancien système de notes par rapport au groupe comme semble le faire le ministre de l'Éducation nationale. Le nouveau débat envisage même la suppression des notes.

**Frivilliga betyg** (Des notes volontaires). — In : Skolvärlden, n° 31, 5 nov. 1971, p. 26.

Pour remédier aux sentiments d'échec éprouvés par les élèves ayant toujours des notes faibles, il serait bon de laisser à l'élève la liberté de choisir s'il veut être objet d'une appréciation sous forme de notes ou non ; ceci dispenserait les élèves faibles d'une contrainte inutile et pourrait éventuellement les stimuler à un effort accru. Par ailleurs la contradiction entre le système de notes individuelles et le travail en groupe doit être soulignée.

**Ukä kritiskt mot den nya merituärderingen** (La chancellerie de l'Université critique les nouveaux critères de mérites). — In : Skolvärlden, n° 36, 10 déc. 1971, pp. 18-20.

Tant que la note « Très bien » ne reflète pas des normes unitaires d'une faculté à l'autre, il semble dangereux de s'en servir comme critère pour l'entrée à l'École de Hautes Etudes pour professeurs. En effet, au lieu d'avoir comme effet une limitation du temps d'études, il aura pour effet une prolongation. Les étudiants préfèrent étudier à fond la matière en vue d'une bonne note, plutôt que de passer rapidement l'examen et poursuivre des études.

#### TCHÉCOSLOVAQUIE

**VRBA** (Vladislav). — **S rounavani klasifikaci koeficientem korelace** (La comparaison des notations par le coefficient de corrélation). — In : Pedagogika, n° 5, 1971, pp. 763-767.

Le calcul du coefficient de corrélation entre plusieurs modèles de notation et une notation de base (normative) montre que cette quantité permet effectivement de comparer les notations. De cas typiques il découle que : 1) un simple transfert des élèves dans une catégorie de notation entraîne une légère baisse de la valeur du coefficient de corrélation ; 2) une baisse considérable de la valeur du coefficient de corrélation peut avoir pour conséquence un renversement local de la notation.

#### UNION SOVIÉTIQUE

**DMITRIEVA** (M.S.). — **Kriteri doljny byt' gluboko obosnovany** (Les critères doivent être fondés). — In : Vestnok Vysseï skoly, n° 6, 1971, pp. 25-29.

Cet article s'inscrit dans une série consacrée aux critères de réussite et aux notes. Elle commente et critique la proposition de T.D. Sokovaev d'introduction d'un « exposant quantito-qualitatif de réussite ».

**POLITKIN** (F.N.), **KHMYLOV** (P.N.). — **Zalog uspekha samostojatel'nost** (L'impôt de la réussite - le travail personnel). — In : Vestnok Vysseï Skoly, n° 5, 1971, pp. 67-70.

Deux candidats de sciences historiques exposent quelques points de méthodologie. La méthode fondamentale, disent-ils, passe par un travail personnel de la part des étudiants sur les textes, et dans ce sens les séances de séminaires jouent un grand rôle. Il faut souligner ce point essentiel, dès les premières séances, et tout au long de l'année avoir des possibilités de vérification d'une part de ce travail personnel et d'autre part des travaux donnés à faire à tous en dehors des cours, qui sont pratiquement la condition sine qua non de poursuite de l'étude entreprise.

## Psycho-pédagogie, recherche pédagogique

### AUSTRALIE

**BULLIVAN (B.M.). — Curriculum development. A field for applied research** (Evolution des programmes. Un domaine de la recherche appliquée). — In : N.I.C.S.S.E. Bulletin, n° 6, sept. 1971, pp. 1-4.

Le Projet pour les Programmes de sciences sociales mis au point en 1969 par le Conseil australien de la Recherche pédagogique a eu pour but d'aider ceux qui se consacrent à la recherche, au développement, à l'enseignement dans le domaine de l'*histoire, géographie, instruction politique, civique*.

L'évolution sociale est un facteur inhérent à notre monde contemporain, la composition culturelle et ethnique de l'Australie change également. On cherche à tenir compte des points de vue des enfants eux-mêmes qui sont influencés par le milieu où ils vivent. La recherche doit désormais être centrée sur les besoins spécifiques des enfants grâce à des études de cas dans des groupes scolaires localisés.

### AUTRICHE

**SEEL (Dr Helmut). — Die Vorversuche 1970-71 für die Schulversuche der Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen** (Les pré-expérimentations concernant les expériences scolaires des années 1970-71 pour les écoles des jeunes de 10 à 14 ans). — In : Erziehung und Unterricht, 121<sup>e</sup> année, cahier 8, oct. 1971, pp. 530-536.

La quatrième loi d'organisation scolaire de 1971 introduit pour la première fois en Autriche des expérimentations scolaires pour préparer une éventuelle réforme ou d'éventuelles innovations pédagogiques.

### ETATS-UNIS

**BOTTEL (Helen). — Do drag racers really need to know how to read** (Les retardés doivent-ils vraiment apprendre à lire ?). — In : American Education, vol. 7, n° 8, oct. 1971, pp. 3-7.

*Que peut-on faire d'un enfant de onze ans perturbateur et hostile à l'école, destiné à devenir un manoeuvre non spécialisé ?* Après des tests on place l'enfant dans un centre qui utilise ses propres sujets d'intérêt pour lui faire apprendre à lire (par exemple le vocabulaire automobile). L'élève apprend aussi à raconter des événements à l'aide d'un magnétophone ensuite il écrit. Le centre de lecture-écriture décrit ici est celui de Yuba County, il sert à la fois à l'enseignement curatif et aux recherches psycho-médicales.

**CREMIN (A. Lawrence). — Curriculum-making in the United States** (L'élaboration du curriculum aux Etats-Unis). — In : Teachers College record, vol. 73, n° 2, déc. 1971, pp. 206-220.

Le terme de curriculum employé d'abord par les pédagogues anglais, désigne l'ensemble du programme que suit un élève pendant sa scolarité secondaire ou universitaire (par exemple le curriculum de la « High School » ou de la faculté de médecine).

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle des éducateurs « progressistes » prirent conscience de l'accumulation des sujets enseignés identiquement à un auditoire hétérogène. L'une

des idées fondamentales qui présida à la « révolution du curriculum » au XX<sup>e</sup> siècle fut que l'on devait multiplier les options possibles pour adapter le programme-type aux individualités. Le second principe lancé au début du siècle par Harris et repris par Taylor est que l'élaboration des programmes doit devenir une véritable science que les responsables de l'éducation doivent étudier rationnellement.

**FENTON** (Edwin). — *Inquiry techniques in the new social studies* (Les techniques d'investigation dans les nouvelles sciences sociales). — In : *The high school journal*, vol. LV, n° 1, oct. 1971, pp. 28-40.

C'est à partir de 1963 que les universités reçurent des subsides pour entreprendre des projets de renouvellement de l'enseignement historique dans les écoles primaires et secondaires. On a constaté que les livres n'enseignaient pas l'histoire des Etats-Unis et de la civilisation contemporaine mais une partie arbitrairement tronquée de celle-ci. Les livres conventionnels présentent un cours d'histoire étalé sur une année alors que des « mini-cours » d'un mois ou deux seraient beaucoup plus profitables.

Les objectifs d'un cours d'histoire doivent être : 1) de développer l'esprit constructif de l'élève face à l'apprentissage ; 2) de développer chez l'élève une image de soi positive ; 3) de porter l'élève à exprimer sa réponse personnelle aux questions humaines fondamentales ; 4) de développer l'aptitude de l'élève à vivre dans un monde en constante évolution technique ; 5) d'apprendre aux élèves à faire des enquêtes, à réaliser des plans ; 6) d'enseigner un contenu historique, ce dernier objectif restant très important mais n'étant plus comme autrefois exclusif.

**SPICKER** (Howard H.). — *Intellectual development in early childhood education* (Le développement intellectuel de l'enfant dans sa première jeunesse). — In : *The education digest*, vol. XXXVII, n° 2, oct. 1971, pp. 34-38.

Le programme Head Start avait suscité un enthousiasme général qui cessa brusquement quand les critiques constatèrent que ce programme n'avait pas amélioré sensiblement les aptitudes des enfants défavorisés ni empêché les échecs scolaires au niveau élémentaire.

Mais il ne faut pas condamner pour autant tous les programmes pré-scolaires qui diffèrent largement tant en qualité qu'en contenu. Les modèles de programmes en projet placent l'accent soit sur le développement cognitif ou sur le développement des perceptions et mouvements soit sur le développement des connaissances académiques. On s'efforce de voir si les programmes ont une action limitée (comme les cours d'été) ou une action de longue durée (une année scolaire).

## ITALIE

**BASSI** (A.). — *Lo sviluppo psicologico del fanciullo e le attività espressive figurative* (Le développement psychologique de l'enfant et les activités d'expression figurative). — In : *Scuola di base*, n° 5, 1971, pp. 9 à 13.

Le point de vue d'un psychologue sur l'apport des activités d'expression figurative pour la personnalité de l'enfant. Panorama de la littérature traitant du dessin enfantin et de son interprétation possible.

**NORVEGE** **Mønsterplan for grunnskolen** (Un plan servant de modèle pour l'école de base). — In : Den Høgre Skolen, n° 16, le 15 sept. 1971, pp. 782-784.

Le Plan qui vient d'être proposé pour l'école de base par le ministère de l'Education nationale tient compte de certaines propositions faites par l'Association des professeurs agrégés à savoir : 1) éviter un enseignement trop individualisé ; 2) liberté donnée à chaque école pour organiser son enseignement en fonction des buts ; 3) la place donnée aux matières pratiques et esthétiques.

Le Plan a toutes les chances de réussir si le Parlement veut consacrer suffisamment d'argent au projet et si les professeurs trouvent leur place à l'école de base au même titre que le matériel.

**POLOGNE** **WALEZYNA** (Jadwiga). — **Naurowe podstawy nauczania poczynkowego** (Les bases scientifiques de l'enseignement élémentaire). — In : Zycie Szkoły, n° 7-8 (291-292), juillet-août 1971, pp. 1-10.

L'enseignement élémentaire comme fondement du système scolaire. Ses bases scientifiques à la lumière des changements dans la vie sociale. Définition de ses traits essentiels. Contenu et conception méthodique de l'enseignement élémentaire.

Conditionnement psychologique de l'enseignement élémentaire. Crise de certaines parties du savoir psychologique. Accélération du développement mental. Problème des enfants particulièrement doués.

Nouveaux problèmes de l'enseignement élémentaire. Occupations extra-scolaires. Analyse des buts et des tâches de l'école socialiste dans le processus de la connaissance de la réalité. Comment activer les attitudes intellectuelles, morales et sociales des enfants ?

**REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE** **AMMEN** (Alfred). — **Summerhill - Versuch einer soziologischer Analyse der Sozialisierung in Summerhill**. (Summerhill, essai d'analyse sociologique de socialisation à Summerhill). — In : Die deutsche Schule, 63° année, cahier 12, déc. 1971, pp. 798-811.

D'après l'auteur le sens de Summerhill serait de développer chez l'enfant l'aptitude à se diriger lui-même d'après les besoins de son propre développement. Ces enfants proviennent de la couche moyenne bourgeoise. Leurs parents ont une attitude positive envers les normes de l'école qui ne fait que réaliser leurs aspirations potentielles que les contraintes de la société les empêchent de manifester. Les enfants dès leur naissance ont été élevés plus ou moins selon ces normes qu'à l'école ils trouvent plus clairement affirmées. En éduquant des élèves de ce milieu Summerhill a évité une confrontation avec la société réelle. Elle vit dans la fiction. C'est pourquoi il serait prudent de ne pas généraliser trop vite les résultats de cette expérience.

**BECKER** (Hellmut). — **Bildungsforschung und Praxis** (Recherche pédagogique et pratique). — In : Neue Sammlung, 11° année, cahier 5, sept.-oct. 1971, pp. 412-430.

L'examen critique de l'activité déployée depuis dix ans par l'Institut pour la recherche pédagogique de Berlin montre comment, malgré la qualité de son travail, l'institut a manqué son objectif. Il travaille pour ainsi dire en vase clos. Les résultats de ses

recherches ne sont connus ni des professeurs, ni des parents d'élèves, ni des parlementaires qui traitent de politique culturelle. Ils n'ont aucune influence sur l'enseignement. Les publications de l'Institut sont trop savantes pour avoir une grande audience parmi un public non initié. Aussi l'auteur propose-t-il de créer aux U.S.A. des centres de dissémination pédagogiques. La réforme de l'enseignement nécessite le concours de tous : enseignants, parents, élèves puisqu'il s'agit de prendre sans cesse des décisions et de collaborer en vue d'objectifs à atteindre. Ces centres qui demanderaient un personnel hautement qualifié pourraient être spécialisés dans certains problèmes. Ils offriraient au personnel enseignant qui y travaillerait le lien entre la recherche et l'enseignement.

**Curriculum** (Plan d'études). — In : *Bildung und Erziehung*, 24<sup>e</sup> année, cahier 5, sept.-oct. 1971, numéro spécial.

Le numéro est divisé en quatre parties : la première examine les principes sur lesquels repose le curriculum : H.S. Broudy fait remarquer que le curriculum dans l'acception actuelle est fondé sur les performances, ce qui n'est pas sans danger car le comportement créatif n'est pas encouragé. J. Schwab traite de la transposition dans le curriculum de la science du comportement. D. Lenzen évoque le problème de la taxonomie dans la construction du curriculum. J. Zimmer se demande de quelle manière « critères » et « théories » peuvent déterminer la construction d'un curriculum en prenant exemple sur le curriculum pré-scolaire auquel l'exigence de compétence et d'autonomie sert de cadre de référence.

Puis l'article envisage les orientations fondamentales dans la construction de curricula pour différents domaines. En prenant l'exemple de la pédagogie, discipline envisagée dans les lycées, Peter Menck montre le rapport entre les objectifs déterminés par des procédés historico-herméneutiques et l'analyse empirique de phénomènes pédagogiques concrets. On y voit une collaboration avec les enseignants. R.S. Fox préconise le laboratoire de travail. F. Achtenhager et G. Wienold proposent l'utilisation de critères significatifs dans l'élaboration de séquences d'enseignement dans le domaine des langues. D'autres propositions sont parties pour une formation polytechnique et l'enseignement des mathématiques.

Dans la troisième partie, les problèmes débattus concernent les procédures et les stratégies relatives à la construction des curricula. G.A. Beauchamp essaie de clarifier les questions institutionnelles et de procédure. J. Owen décrit les centres pédagogiques anglais, véritables laboratoires pour les curricula, lieu de réflexion, points de dissémination et d'information. H. Tütken essaie de décrire un processus de construction à partir de curricula étrangers. H.J. Niederrerr voit dans l'enseignement la source de l'amélioration et de la « découverte » du curricula.

La quatrième partie est consacrée aux recherches à l'étranger : U.S.A., U.R.S.S. et R.D.A. Ces deux derniers pays éprouvent un malaise face au rapport non clarifié qui existe entre le fondement idéologique, le développement scientifique et la dimension didactique.

Dans un prochain numéro, il devrait être question du développement des curricula en Allemagne.

**HERRMANN** (Ulrich). — *Planung der Hochschulreformplanung* (Planification de la planification de la réforme de l'enseignement supérieur). — in : *Zeitschrift für Pädagogik*, n° 5, 1971, pp. 665-682.

La loi fédérale oblige les Länder et les universités à établir dans les prochaines semaines des plans de développement s'étendant sur plusieurs années. Les minis-



tères et les administrations ne sont pas préparés à cette tâche et disposent d'un personnel insuffisant. Pour y remédier il faudrait commencer par planifier les efforts à ce niveau. Divers problèmes empêchant une planification fructueuse et que quelques universités ont déjà rencontrés sont examinés.

**WULF (C.). — Internationale Kooperation bei der Curriculumentwicklung.** (Coopération internationale à propos du développement du curriculum). — In : Zeitschrift für Pädagogik, n° 5, 1971, pp. 631-647.

Depuis 1968, l'Unesco s'efforce de susciter le développement de centres spécialisés dans la recherche sur le curriculum dans les divers pays et à l'échange d'information et la coopération internationale. L'article cité fait un compte rendu du séminaire de six semaines qui s'est tenu en 1971 en Suède.

#### **TCHECOSLOVAQUIE**

**PESINOVA (Hana).** — **Ke strukture schopnosti** (Les structures des aptitudes). — In : Pedagogika, n° 4, 1971, pp. 601-606.

On a employé le test 1-S-T d'Amthauer pour examiner 250 élèves des différentes écoles de Prague. Les données acquises ont été soumises à une analyse factorielle. Par la suite on s'est orienté vers l'étude du contenu psychologique de ces facteurs, et ceci non seulement en vue d'une évaluation des chances de réussite dans les différentes activités cognitives, mais également en vue d'un épanouissement global de l'enfant.

#### **UNION SOVIETIQUE**

**BEL'TJUKOV (V.I.). — K probleme vospriyatia ustroï reči** (Problème de la perception du langage oral). — In : Voprosy psikhologii, n° 4, 1971, pp. 33-41.

Cet article est consacré au problème de la perception du langage oral chez les sourds ; le but étant de les insérer dans une vie normale à la fin de leurs études secondaires. Le plus difficile est le côté impressif du langage, il faut donc qu'ils remplacent la perception auditive des phonèmes, de l'intonation par une perception visuelle.

L'article est consacré à la perception par la lecture d'après les lèvres du locuteur. Est-ce que cette perception visuelle est suffisante pour la reconstitution de la chaire parlée ?

**CVETKOVA (L.S.). — K voprosie o metodakh obsledovani a detei s redorajvitiem reči** (Méthodes d'examen des enfants ayant un développement incomplet de la parole). — In : Defektologia, n° 3, 1971, pp. 13-17.

L'examen des enfants ayant un développement différent de la norme doit être mené de façon systématique et précise. Pour ces enfants précisément qui ont un développement anormal de la parole, les recherches dont l'article rend compte prouvent que ces enfants sont handicapés à l'origine sur le plan de l'appréhension des choses. Par conséquent, il convient de vérifier la vue, le toucher, l'ouïe, etc. sans l'usage de la parole pour trouver les causes et arriver à l'association directe normale chose-mot.

**GIPPENREITER (S.U. B.), SMIRNOV (S.D.). — Urovni sledjascikh dvizenii glaz i zritel'noe vnimanie** (Niveaux de mouvements des yeux suivant un objet et attention visuelle). — In : Voprosy psikhologii, n° 3, mai-juin 1971.

L'article est consacré à l'étude des mouvements des yeux quand le sujet accomplit divers exercices pour détecter le pouvoir d'attention. La première partie résume les caractéristiques qualitatives de ces mouvements se fondant sur des études déjà menées auparavant. La seconde partie au contraire retrace une étude expérimentale qui conduit les auteurs à ceci que les types de mouvements sont déterminés par les différents niveaux neurologiques. A., B., C, selon N.A. Bernstein.

**JAKIMANSKAJA (I.S.). — O nekotorykh putjakh diagnostiki rajvitea prostranstvennogo myslenia skol'nikov** (Quelques moyens de diagnostiquer le développement de la pensée spatiale des élèves). — In : Voprosy psikhologii, n° 3, mai-juin 1971.

L'article analyse la spécificité de la pensée spatiale et sa fonction dans différents secteurs d'activité, en particulier dans les métiers à caractère technique. Il donne une classification des formes du matériel visuel, et rend compte de la recherche dans ce secteur qui permet elle-même d'établir des procédés de diagnostic du développement de « cette pensée spatiale ».

**KOROTAJEV (B.I.). — Metody poznanja v ucebno-m processse** (Méthodes de connaissance dans le processus d'enseignement). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 9, sept. 1971, pp. 25-33.

L'auteur préconise une excitation de l'activité de perception, et ceci en vue d'une prise en charge personnelle des élèves dès les plus petites classes dans différents domaines d'enseignement. Il insiste sur l'existence de deux côtés contraires et en même temps complémentaires : le côté sensitif, et le côté rationnel, ainsi que sur l'importance que revêt le fait d'enseigner aux enfants ce qu'on pourrait appeler « une logique pure » qu'ils doivent ensuite utiliser aussi bien en mathématiques que dans les disciplines littéraires (exemples donnés pour l'arithmétique et la dissertation).

**MARKOVA (A.K.). — Usvoenie skol'nikami kommunikativnoë funkcionirovanie jazyka** (Assimilation par les élèves de la fonction de communication de la langue). — In : Voprosy psikhologii, n° 4, 1971, pp. 21-31.

L'auteur pense qu'il est nécessaire d'inscrire dans les programmes scolaires l'aspect communicatif du langage. Les exercices s'y rapportant (exemples donnés dans l'article) ont pour but de montrer le langage comme adéquat à l'exposé d'un problème et à la situation de communication.

**SUKOVA (N.S.). — O samostojatel'nom formirovanii grammatičeskogo stroja reči u detej obščim nedorajvitiem** (Formation indépendante de la construction grammaticale du langage chez les enfants ayant un développement général incomplet dans ce domaine). — In : Defektologia, n° 3, pp. 64-68, 1971.

Les expériences menées sur 150 enfants de deux à sept ans montrent que le développement de leur langage vient d'un agrammatisme que les enfants dépassent normalement à l'âge de deux-trois ans, même s'ils ont un vocabulaire riche, ils ignorent toute construction grammaticale ; d'autre part, on remarque des fautes de cas et de genres.

## Planification, démocratisation de l'enseignement

### ESPAGNE

**La educación en el Plan de Desarrollo económico y social** (L'éducation dans le Plan de développement économique et social). — In : *Didascalia*, n° 16, nov. 1971, pp. 5-10.

La décade 1960-1971 doit être caractérisée par une profonde transformation du système éducatif espagnol. En 1980, l'enseignement doit offrir une nouvelle dimension, ouvrant de nouveaux horizons à l'intégration sociale. En 1980, plus de cinq millions d'enfants bénéficieront de l'enseignement gratuit implanté par la loi générale d'Education.

Durant l'année 1968-1969, 2 800 000 élèves ont bénéficié de l'enseignement gratuit, c'est-à-dire seulement 60 % de ceux qui auraient dû suivre la scolarité obligatoire.

Toujours d'après le 3<sup>e</sup> Plan, en 1980, toute la population scolaire âgée de six à quatorze ans bénéficiera de l'enseignement général de base, entièrement gratuit. La formation professionnelle de premier degré sera également gratuite. L'intégration sociale étant une des clés de la réforme pédagogique, le caractère obligatoire et gratuit de l'enseignement général de base durant la période 1970-1980 sera étendu à toute l'Espagne.

En 1980, on devrait arriver à la situation suivante :

niveaux scolaires	taux de scolarité
1. — pré-scolaire (2-5 ans) .....	39,4
2. — enseignement général de base (6-13 ans) .....	99,5
3. — baccalauréat unifié et polyvalent (14-16 ans) .....	70,0
4. — orientation universitaire (17 ans) .....	40,4
5. — enseignement supérieur :	
• 1 <sup>er</sup> cycle (18-20 ans) .....	25,0
• 2 <sup>e</sup> cycle (21-22 ans) .....	10,0
• doctorat (23-24 ans) .....	4,1
6. — formation professionnelle :	
• 1 <sup>er</sup> degré (14-15 ans) .....	22,5
• 2 <sup>e</sup> degré (17-18 ans) .....	20,0
• 3 <sup>e</sup> degré (21 ans) .....	4,0

L'inter-relation entre les différents niveaux constitue une des principales caractéristiques du nouveau système d'enseignement. La formation professionnelle cessera d'être un enseignement spécial, en marge du système traditionnel, pour communiquer, par l'intermédiaire de tout un réseau de passerelles, avec les différents cycles et niveaux.

### FRANCE

**JALLADE (J.P.). — La planification de l'éducation en France.** Une critique. — In : *Revue économique*, n° 3, mai 1971, pp. 450-475.

Il s'agit d'une évaluation critique de la planification de l'éducation en France, telle qu'elle a été pratiquée à l'occasion du VI<sup>e</sup> Plan. A propos de la détermination des besoins en main-d'œuvre qualifiée, il est montré que les hypothèses prévisionnelles sont mal adaptées à la situation française et ne peuvent, en tout état de cause, remplacer certaines données statistiques inexistantes et qui seraient cependant indispen-

sables. Quant aux calculs de la Commission de l'Enseignement scolaire, effectués en termes de stocks et non de flux, ils ne peuvent apporter que des renseignements marginaux sur le développement de l'offre de qualifications par le système d'enseignement. Comment l'Intergroupe « Formation-Promotion professionnelle » aurait-il pu, dans ces conditions, veiller efficacement à l'équilibre entre besoins et ressources ? Viennent enfin quelques suggestions, notamment sur la nécessité de supprimer, dans la planification, le fâcheux divorce entre le quantitatif et le qualitatif.

**NORVEGE** **BASTIANSEN (Otto).** — **Demokratiet i uddannelsesystemet** (Le système d'enseignement et la démocratie). — In : *Den Høgre Skolen*, n° 18, 15 oct. 1971, pp. 855-862.

Le système d'enseignement qui régnait il y a une trentaine d'années ne s'est pas beaucoup modifié dans son fond : nous reconnaissons l'école primaire qui devait préparer le peuple à rencontrer Dieu (et effectuer un travail utile en attendant) ; l'école secondaire qui préparait les jeunes pour l'université ; l'université qui formait des élites ; et les écoles spécialisées qui formaient les classes moyennes utiles à la société. L'école secondaire pourrait peut-être tirer bénéfice des expériences faites à l'université en matière de démocratisation : élection du proviseur, participation de gestion des élèves.

**PARAGUAY** **Informe del primer seminario nacional sobre desarrollo educativo** (Rapport du premier séminaire national concernant le développement éducatif). — In : *Educadores, Revista latinoamericana de educación*, n° 89, sept.-oct. 1971, pp. 456-481.

Le séminaire, après avoir analysé les documents de travail préparés par le ministère, a donné de l'enseignement secondaire la définition suivante : « l'enseignement secondaire établit la transition entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur ; il a comme finalité la formation intégrale des élèves, leur permettant de remplir leur rôle dans la société ».

En ce qui concerne l'enseignement général de base (*educación general básica*) il est actuellement divisé en deux cycles (un cycle primaire et un cycle basique). La durée totale de cet enseignement est de neuf ans, mais l'enseignement des six premières années devrait être gratuit et obligatoire. Ceci devrait être appliqué de façon progressive.

Voici les recommandations du séminaire à ce sujet :

- a) l'enseignement général de base doit donner aux élèves une culture générale permettant leur développement intégral. Ce niveau d'enseignement est l'indispensable palier avant la poursuite d'études supérieures différenciées ;
- b) il serait préférable d'offrir une culture générale de base de neuf ans, de caractère continu, plutôt que de la fractionner en deux cycles ;
- c) cet enseignement doit faciliter la continuité et l'enchaînement des programmes ;
- d) il évite les problèmes d'ordre psychologique et pédagogique en facilitant la transition entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire de second cycle ;
- e) il correspond aux désirs d'une grande partie de la population qui considère comme insuffisante une formation de six ans ;
- f) il favorise une meilleure structuration des programmes d'orientation pédagogique.

**SUEDE**

**LINNER** (Bengt). — **Skenlösning på demokratiproblemet** (Une solution de pure apparence au problème de la démocratie). — In : *Skolvärlden*, n° 36, le 10 déc. 1971, pp. 10-11.

Toutes les écoles viennent de recevoir un ouvrage intitulé « Volonté de collaboration », travail effectué par une commission à la demande de la direction scolaire. Selon l'auteur qui rend compte de l'avis de ses collègues dans une école de base à Malmö, il s'agit là de directives ayant pour but d'instaurer une démocratie formelle à l'image de la société à l'école, mesures parachutées d'en haut pour dévier et canaliser le mécontentement à l'école. Les professeurs et les élèves doivent avoir une attitude critique vis-à-vis des solutions imposées par l'administration scolaire qui parle beaucoup du « sentiment de participation » indiquant par l'expression même qu'il ne s'agit pas d'une véritable démocratie.

## Stages, colloques, conférences

**FRANCE**

**Journées d'études sur l'éducation comparée.**

Du 22 au 25 novembre 1971 se sont tenues au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, à l'initiative de J. Beaussier, de l'Université de Paris V, et sous la présidence de Jean Auba, des journées d'études sur l'éducation comparée. Des fonctionnaires, des chercheurs et des professeurs français et étrangers participaient à ces débats. Le stage devait faire le point de l'éducation comparée en France et être plus directement centré sur l'innovation pédagogique dans le second degré. En fait des questions de fond telles que : qu'est-ce que l'éducation comparée, quels sont ses objectifs et ses méthodes, ont dominé le débat.

Deux travaux, l'un de L. Geminard, directeur de l'I.N.R.D.P. et intitulé « Formation des professeurs des enseignements techniques et professionnels en Europe » ; l'autre présenté par F. Bacher, chef du service de recherche de l'I.N.O.P., et intitulé « L'enquête de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement sur l'enseignement des sciences en classe terminale », ont servi de base aux discussions.

M. Debesse, de l'Université de Paris III, fait remarquer que l'éducation comparée est relativement nouvelle en France. Le premier cours qu'il a donné à Strasbourg ne date que de vingt ans. Mais la recherche dans ce secteur se développe. Le portrait du chercheur en éducation comparée est évoqué : doit-il être un doctrinaire qui impose des normes, se demande L. Geminard, ou doit-il essayer avant tout de comprendre comment les choses fonctionnent ? Qui décidera des expériences à tenter : le chercheur ou le pédagogue ? W.D. Halls, de l'Université d'Oxford, pense que la culture constitue le plus important facteur d'explication et que seuls les pays possédant des cultures similaires peuvent être comparés et leurs innovations échangées. Mais le plus grand nombre des assistants, comme R. Holmes, de l'université de Londres, et R. Delchet, de l'université de Paris III, sont persuadés de l'interdisciplinarité obligatoire de l'éducation comparée. Le chercheur de cette discipline doit travailler en équipe.

L'éducation comparée est-elle une science ayant des méthodes spécifiques ou se situant au carrefour des sciences sociales et des sciences humaines, ne doit-elle pas emprunter des méthodes aux unes ou aux autres, selon les cas ? Pour M. Debesse, son originalité réside dans la méthode comparative. La comparaison entre un grand nombre de pays sert pour ainsi dire d'expérimentation. Les difficultés que rencontre l'éducation comparée tiennent d'une part au nombre des variables qui doivent être manipulées et pondérées pour rendre compte de la réalité et du vécu, d'autre part au tâtonnement où se trouvent encore les sciences de l'éducation qui n'ont pas amassé une expérience suffisante pour lui offrir une aide efficace.

## FICHES ANALYTIQUES

CDU 373.552 (44)

VIA

VIAL (J.). — *L'école moyenne française et les groupes de niveaux.*  
— In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, avril-mai-juin 1972,  
p. 5.

L'école moyenne française est une structure nécessaire mais une problématique complexe. Historique des C.E.S. Leurs difficultés pécuniaires et pédagogiques. Les réticences des enseignants, des syndicats et des familles envers les classes pratiques et de transition. Vers les écoles sans classes. Mais l'élève souffre de l'inexistence d'un relais organique entre l'établissement et lui. D'où l'intérêt des groupes et sous-groupes de niveaux à méthodes et moyens différenciés.

371.214

LAN

LANDSHEERE (G. de). — *Une méthodologie de la construction des programmes scolaires.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, avril-mai-juin 1972, p. 14.

La construction d'un plan d'étude dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, comme dans tout système d'action éducationnelle planifié, comporte 4 aspects : 1) la définition des finalités et des exigences ; 2) la mise au point des méthodes et des instruments ; 3) l'évaluation de l'efficacité de ces méthodes et de ces instruments ; 4) la formation adéquate des maîtres. C'est donc une œuvre complexe qui ne peut naître de la méditation d'un groupe d'experts, mais qui doit être élaborée par des organismes permanents s'appuyant sur un réseau de centres de pédagogie expérimentale.





37.014.3 (4)

KAL

KALLEN (D.). — *L'égalité des chances dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 19, avril-mai-juin 1972, p. 22.

L'objectif de l'égalité des chances qui domine la politique éducative des pays européens a fait naître, depuis dix ans, une multitude déconcertante de réformes de structures et de programmes, ainsi que des mesures compensatoires dans le premier cycle secondaire. Différents modèles d'organisation sont apparus : junior high school (Amérique du nord), école de base de 9-10 ans (pays scandinaves), comprehensive school (Grande-Bretagne), Gesamtschule (Allemagne), école moyenne (Italie). Mais il serait nécessaire de développer les échanges d'idées et d'expériences avec les pays socialistes.

37.014.3 (430.1)

BEC

BECKER (H.). — *Contre la sélection : la planification en République fédérale d'Allemagne.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 19, avril-mai-juin 1972, p. 32.

La République fédérale d'Allemagne prépare une refonte complète de son système d'éducation. Genèse de ce renouveau. Fonctions des différents conseils scientifiques créés à cet effet. Le plan de réforme. Nécessité d'un changement d'attitude et de mentalité pour favoriser la mise en place des nouvelles structures et des nouveaux contenus de l'enseignement.



37.01 : 335 (510)

VAN

VANDERMEERSCH (L.). — *Politique et pédagogie dans la réforme chinoise de l'enseignement.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, avril-mai-juin 1972, p. 41.

Les principes de la réforme chinoise de l'enseignement ne datent pas de la révolution culturelle, mais du « grand bond en avant ». La pensée pédagogique de Mao Zedong est essentiellement politique. Cette réforme est commandée par une réévaluation des fins de l'éducation qui subordonne la transmission des connaissances à la transformation des mentalités. Elle exploite toutes les possibilités de l'élan révolutionnaire national contre l'influence persistante des traditions bourgeoises, et ne peut être jugée qu'en perspective, car elle s'insère dans une idéologie d'ailleurs mise en œuvre avec un radicalisme à peu près unique dans l'histoire.

373.552 (44)

VIA

VIAL (J.). — *French middle school and not graded groups.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, April-May-June 1972, p. 5.

French middle school is a necessary structure but rouses many problems. The history of C.E.S. Their financial and pedagogical difficulties. The reticences of teachers, trade-unions and families towards the practical and transition classes. The prospect of schools without classes. The objection that the pupil suffers from the lack of an organized relation between the school and himself. Then the interest of not graded groups and undergroups with differentiated methods and means.



371.214

LAN

LANDSHEERE (G. de). — *A methodology for the elaboration of school curriculum.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, April-May-June 1972, p. 14.

The elaboration of a plan of studies in the first cycle of secondary education, as in every planned educational system, has four aspects : 1) the definition of aims and requirements ; 2) the setting up of methods and instruments ; 3) the evaluation of the efficiency of these methods and instruments ; 4) the convenient teacher's training. Then it appears that it is a complicated task which cannot be only the result of the thoughts of an experts' group, but has to be elaborated by permanent organizations getting their strength from a system of centers of experimental pedagogy.

37.014.3 (4)

KAL

KALLEN (D.). — *The equality of chances in the first cycle of secondary education.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, April-May-June 1972, p. 22.

The aim of the equality of chances, which is the main aspect of the educational politics in European countries, generated, during the last ten years, an incredible amount of structural and programmes reforms, and also compensatory arrangements, in the first secondary cycle. Various patterns of organization appeared : junior high school (North America), 9-10 year basic school (Scandinavia), comprehensive school, Gesamtschule, scuola media, etc. But it is essential to develop the exchanges of ideas and experiments with the socialist countries.



37.014.3 (430.1)  
BEC

BECKER (H.). — *Against selection : educational planning in German Federal Republic.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, April-May-June 1972, p. 32.

The German Federal Republic is preparing a complete reform of its educational system. Genesis of this renewal. Objects of the different scientific councils founded in this context. The plan of reforms. The necessary change of attitude and mentality so as to help the setting up of new structures and contents of education.

37.01 : 335 (510)  
VAN

VANDERMEERSCH (L.). — *Politics and pedagogy in the Chinese reform of education.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, April-May-June 1972, p. 41.

The principles of the Chinese reform of education do not come from the cultural revolution, but from the « big straight forward jump ». Mao Zedong's pedagogical thought is chiefly political. This reform is ordered by a new valuation of the aims of education, the acquisition of knowledge depending on the transformation of minds. Every opportunity of the national revolutionary impulse is used against the continuous influence of the middle-class traditions. Then this reform is to be judged only in this context, as it is inserted within an ideology which is moreover worked up with a radicalism practically unique in history.





373.552 (44)

VIA

VIAL (J.). — *La escuela media francesa y los grupos de niveles.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, abril-mayo-junio 1972, p. 5.

La escuela media francesa es una estructura necesaria para un problemático complejo. Histórico de los C.E.S. Sus dificultades pecuniarias y pedagógicas. Las reticencias de los educadores, de los sindicatos y de las familias respecto a las clases prácticas y de transición. Hacia las escuelas sin clases. Pero el alumno sufre de la inexistencia de un órgano intermediario entre el establecimiento y él. De donde el interés de los grupos y subgrupos de niveles con métodos y medios diferenciados.

371.214

LAN

LANDSHEERE (G. de). — *Una metodología de la construcción de los programas escolares.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, abril-mayo-junio 1972, p. 14.

La construcción de un plan de estudio en el primer ciclo de la segunda enseñanza como en todo sistema de acción educativa planificado comporta cuatro aspectos : 1) la definición de las finalidades y de las exigencias ; 2) la puesta a punto de los métodos y de los instrumentos ; 3) la valuación de la eficacia de estos métodos y de estos instrumentos ; 4) la formación adecuada de los maestros. Es, pues, una obra compleja que no puede nacer de la meditación de un grupo de expertos, pero que ha de ser elaborada por organismos permanentes que se apoyan sobre una red de centros de pedagogía experimental.



37.014.3 (4)

KAL

KALLEN (D). — *La igualdad de suertes en el primer ciclo de la segunda enseñanza.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, abril-mayo-junio 1972, p. 22.

El objetivo de igualdad de suertes que domina la política educativa de los países europeos hizo nacer, desde diez años, una multitud desconcertante de reformas de estructuras y programas, lo mismo que medidas compensatorias en el primer ciclo secundario. Diversos modelos de organización han aparecido : junior high school (América del norte), escuela de base de los 9-10 años (países escandinavos), Comprehensive school, Gesamtschule, escuela media, etc. Pero sería necesario desarrollar los intercambios de ideas y experiencias con los países socialistas.

37.014.3 (430.1)

BEC

BECKER (H.). — *Contra la selección : la planificación en República federal alemana.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, abril-mayo-junio 1972, p. 32.

La República federal alemana prepara una refundición completa de su sistema de educación. Génesis de esta renovación. Funciones de los diversos consejos científicos creados con este efecto. El plan de reforma. Necesidad de un cambio de actitud y de mentalidad para favorecer la colocación de las nuevas estructuras y de los nuevos contenidos de la enseñanza.



37.01 : 335 (510)  
VAN

VANDERMEERSCH (L.). — *Política y pedagogía en la reforma china de la enseñanza.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 19, abril-mayo-junio 1972, p. 41.

Los principios de la reforma china de la enseñanza no fechan de la revolución cultural pero del « gran salto adelante ». El pensamiento pedagógico de Mao Zedong es esencialmente político. Esta reforma es motivada por una reevaluación de los fines de la educación que subordina la trasmisión de los conocimientos a la transformación de las mentalidades. Explota todas las posibilidades del impulso revolucionario nacional contra la influencia persistente de las tradiciones burguesas, y no puede ser juzgada más que en perspectiva, porque se inserta en una ideología puesta en obra, además, con un radicalismo casi unico en la historia.

373 552 (44)  
ВЯЛ

ВЯЛЬ (Ж.). — *Французская средняя школа и группы разных уровней.* — Из: *Ревю франсез де педагожи*, № 19, апрель - май - июнь, 1972 г., стр. 5.

Французская средняя школа — необходимая структура, но и сложная проблематика. История коллежей среднего образования. Их денежные и педагогические трудности. Намеренное отношение преподавателей, синдикатов и семей к так называемым «практическим и переходным» классам. На пути к бесклассным школам. Но учащийся страдает отсутствием органической связи между собой и училищем. Оттуда интерес к группам и подгруппам разных уровней с дифференцированными методами и средствами.



371 214

ЛАН

ЛАНДШЕР (Г. де). — Методология построения учебных программ. — Из: Революция французской педагогики, № 19, апрель - май - июнь, 1972 г., стр. 14.

Построение учебного плана в первом цикле среднего образования, как во всякой системе воспитательного планированного действия, имеет 4 вида: 1) определение конечных целей и требований; 2) разъяснение методов и средств; 3) оценка производительности этих методов и средств; 4) подходящая подготовка учителей. Итак, это сложное творчество, возникновение чего невозможное из размышления группы экспертов, но которое должно быть выработанным постоянными организациями опирающимися на сеть центров экспериментальной педагогики.

37 014 3 (4)

КАЛ

КАЛЛЕН (Д.). — Равенство в шансах в первом цикле среднего образования. Из: Революция французской педагогики, № 19, апрель - май - июнь, 1972 г., стр. 22.

Из равенства шансов, цель, которая руководит воспитательной политикой в европейских странах уже десять лет зародилось удивительное множество структурных и программных реформ как и дополнительных решений. Появились различные организационные образцы: Джюньер Гай Скул (Северная Америка), девяти-десятилетняя основательная школа (Скандинавия), Конпрегенсив Скул, Гезамт-Шул, средняя школа и т. д. Но было бы необходимо развивать обмен мнениями и опытом с социалистическими государствами.





37 014 3 (430 1)  
ВЕК

ВЕКЕР (Г.). — Против отбора: планификация в Немецкой Федеративной Республике. — Из: Ревю франсез де педагожи, № 19, апрель - май - июнь, 1972 г., стр. 32.

Немецкая Федеративная Республика prepares полное переустройство своей воспитательной системы. Происхождение этого возобновления. Функция разных научных советов созданных с этой целью. План реформы. Необходимость перемены поведения и склада ума, чтобы содействовать установлению новых структур и нового содержания образования.

38 01 335 (510)  
ВАН

ВАНДЕРМЕРШ (Л.). — Политика и педагогика в китайской реформе образования. — Из: Ревю франсез де педагожи, № 19, апрель - май - июнь, 1972 г., стр. 41.

Основы китайской реформы образования не относятся к времени «культурной революции», а к времени «скачка вперед». В основном педагогическая мысль Мао Цзе-дун политическая. Эта реформа вызвана переоценкой целей воспитания, которая подчиняет передачу знаний перемене склада ума. Она использует все возможности национального революционного стремления против длительного влияния буржуазных традиций, и судить о ней можно только в перспективе, ибо она вписывается в идеологию принимаемую с чуть не единственным радикализмом в истории.



**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 - **NEVERS** - C.D.D.P., Ecole du Château
- 06 - **NICE** - C.R.D.P., 117, rue de France
- 30 - **NIMES** - C.D.D.P., 10, Grand'Rue
- 45 - **ORLÉANS** - C.R.D.P., 55, rue Notre Dame de Recouvrance
- 75 - **PARIS** - S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four (6°)
- 66 - **PERPIGNAN** - C.D.D.P., 24, rue Emile Zola
- 86 - **POITIERS** - C.R.D.P., 6, rue Sainte-Catherine
- 51 - **REIMS** - C.R.D.P., 36, rue Boulard
- 35 - **RENNES** - C.R.D.P., 92, rue d'Antrain
- 76 - **ROUEN** - Saint-Clément - C.R.D.P., 92, rue Saint-Julien Cédex 2029
- SAINT-DENIS** (La Réunion) - C.D.D.P., rue de la Victoire - B.P. n° 710
- 42 - **SAINT-ÉTIENNE** - C.D.D.P., 16, rue Marcellin-Allard
- 67 - **STRASBOURG** - C.R.D.P., 5, Quai Zorn
- 65 - **TARBES** - C.D.D.P., rue Georges-Magnoac - B.P. 205
- 31 - **TOULOUSE** - C.R.D.P., 3, rue Roquelaine
- 37 - **TOURS** - C.D.D.P., 1, rue Gutenberg

**sempen**

SERVICES D'ÉDITION ET DE VENTE DES PUBLICATIONS  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

