

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

N° 22 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1973

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**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 DEBIESE, *inspecteur général de l'Instruction publique.*
Robert DEBRE, *de l'Académie de médecine.*
Bernard GAUTHIER, *directeur général de l'Enseignement, des études et de la recherche au ministère de l'Agriculture et du développement rural.*
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 THOMAS, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique.*
Raymond WEIL, *directeur délégué aux Enseignements élémentaire et secondaire.*

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 PEDAGOGIQUES

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS Cedex 05 - Tél. : 325-41-64

Abonnement : S.E.V.P.E.N., 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS Cedex 05 - Tél. : 326-36-92

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

(liste des adresses en p. 3 de couverture)

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

Gaston BERGER

*“L’Homme moderne
et son éducation”*

N° 22 - JANVIER - FEVRIER - MARS 1973

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES



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^{me} Viviane ISAMBERT JAMATI, *maître de conférence à l'U.E.R. de sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.*

MM. Robert LAVAU, *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 MAJAL, *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 de 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^{me} Olga WORMSER-MIGOT, *chef de département à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

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

M^{lle} Suzanne AUDEBERT, *documentaliste à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

PREMIERE PARTIE

P. Dehem	La réforme du second cycle secondaire en Allemagne fédérale	p. 5
W.-D. Halls	Nouvelles tendances dans l'éducation des jeunes en Angleterre	p. 16
R. Girod	Les adolescents sous-instruits dans les sociétés industrielles de l'Ouest	p. 21
J.-C. Castagnos	Aspects socio-économiques de la coopération culturelle française au Maroc	p. 36
C. Géronimi	L'avenir de l'éducation en Afrique	p. 42

DEUXIEME PARTIE

Notes critiques	p. 50
Notes bibliographiques	p. 71
A travers l'actualité pédagogique	p. 78
Index des articles parus en 1972	p. 137

PREMIERE PARTIE

LA REFORME DU SECOND CYCLE SECONDAIRE EN ALLEMAGNE FEDERALE

L'Allemagne fédérale réforme son enseignement à tous les niveaux : Elle tente de remédier au sous-développement de son enseignement pré-scolaire. Elle modernise son premier degré en supprimant notamment les classes uniques. Elle expérimente sur une large échelle un système d'établissement secondaire de premier cycle destiné à accueillir tous les enfants en assurant à chacun l'enseignement approprié à ses facultés et à ses besoins sans le condamner à une orientation prématurée et limitative. Elle tente de remédier à l'inadaptation du second cycle qui, sous sa forme traditionnelle, prépare aussi mal à la vie qu'à l'Université, ce qui lui vaut d'être vigoureusement contesté par une proportion croissante de ses usagers. L'Allemagne n'a pas connu de mai, c'est-à-dire de révolte d'étudiants contaminant d'abord les lycéens, puis les professeurs, les intellectuels et les ouvriers. Elle n'est pas, au demeurant, le pays des révolutions réussies, mais celui des « révolutions d'en haut » qui rendent les autres superflues, disait Goethe, et qui servent parfois à perpétuer l'ancien régime. Hæcker notait, plus d'un siècle après Goethe, que « si les choses qui doivent être faites ne sont pas faites par ceux

qui devraient les faire, elles le seront par d'autres, et autrement ».

C'est donc pour éviter que les élèves cassent tout dans leurs lycées et ailleurs que les pédagogues et les administrateurs tentent de leur procurer des lycées où ils puissent vivre sans avoir envie de tout casser. Une publicité, parue en octobre 1971, de l'Office de presse du Gouvernement Fédéral montre un marmot allumant un pétard à forme de cigare entre les dents d'un bourgeois béat et se termine par ces mots : « Nous voulons empêcher que la bombe scolaire éclate. » Le risque existe que cette tentative échoue, surtout si elle a lieu sous le signe de la démagogie. Mais là où, comme chez nous, rien n'est fait ou presque pour remédier à l'inadaptation des lycées, les chances sont très grandes qu'ils ne vieillissent fort mal avant de périr un jour plus ou moins proche.

Il semble que la réforme du cycle supérieur (destinée à sauver littéralement les meubles en jetant par-dessus bord un lest poussiéreux) préoccupe prioritairement les milieux bourgeois — qui sont bien naturellement les plus intéressés à ce que les lycées ne sombrent pas — tandis que la social-démocratie conçoit cette cure de rajeunissement des lycées comme un élément d'une refonte totale de l'enseignement, qui doit s'attaquer par priorité au cycle moyen, dit aussi secondaire de 1^{er} cycle. Les lycéens gauchistes réclament cette refonte totale et soupçonnent la social-démocratie de ne pas la vouloir assez radicale. Certains d'entre eux se disent hostiles à toute réforme limitée au second cycle parce qu'elle ignore ou inverse à leurs yeux l'ordre des priorités et parce qu'ils y voient un os destiné à les faire taire. Il est vrai que c'est parmi eux que le mécontentement est le plus grand et que, par la nature des choses, il s'exprime avec le plus de force et c'est dans les lycées aussi qu'il est le plus aisé d'appliquer des remèdes peu coûteux — ne serait-ce que parce que les élèves des classes supérieures sont à peine tentés de réclamer des réductions d'effectifs : par l'effet d'une érosion au demeurant peu démocratique, les effectifs en Allemagne s'amenuisent traditionnellement à mesure qu'approche le baccalauréat...

PLACE DU SECOND CYCLE DANS L'ENSEIGNEMENT.

Il est nécessaire de préciser la place du cycle supérieur (Oberstufe) que les modernistes préfèrent appeler cycle secondaire II (Sekundarstufe II) dans l'enseignement allemand et celle de sa réforme par rapport à la refonte générale des différents degrés.

Depuis 1920, tous les écoliers allemands sont rassemblés, pendant les quatre premières années de leur scolarité, soit, normalement, de 6 à 10 ans, dans le degré primaire (Grundstufe, appelée aussi par les modernistes

Primarstufe) de l'enseignement. A Berlin depuis 1948, depuis 1959 dans les écoles où sont appliquées les recommandations du Plan-cadre (1), les enfants demeurent ensemble encore deux ans dans un « cycle de promotion et d'observation » (Förder- und Beobachtungsstufe) également appelé cycle d'accueil (Eingangsstufe). C'est donc après quatre ou six ans de scolarité commune que les voies divergent. Certains fréquentent jusqu'à la 9^e année de leur scolarité (donc selon le cas pendant 5 ou 3 ans) l'enseignement court (Hauptschule), d'autres jusqu'à la 10^e année l'enseignement moyen (Mittelschule, Realschule), d'autres pendant 9 ou 7 ans, soit jusqu'à la 13^e année de leur scolarité, l'enseignement secondaire (Gymnasium, Oberschule).

Conformément aux recommandations du Comité allemand pour les questions d'éducation et d'enseignement (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen), jusqu'en 1965 l'une des rares instances compétentes sur le plan fédéral pour les questions scolaires, instance malheureusement dénuée de tout pouvoir, certains Länder sont en train de se donner une 4^e année d'enseignement court. On peut dire dès lors que, aux 6 années d'enseignement commun (Grundstufe + Eingangsstufe) succède un cycle moyen (Mittestufe) différencié de quatre ans, que couronne à son tour, mais pour une minorité, un cycle supérieur (Oberstufe, Sekundarstufe II) qui prépare en 3 ans les lycéens aux études supérieures.

Un courant réformateur de plus en plus puissant prétend, dans le cycle moyen, abolir la différenciation par types d'écoles (Dreigliederung) et substituer, à la répartition des élèves entre 3 voies d'inégale longueur, une différenciation interne progressive par niveaux et par options. Cet enseignement polyvalent intégré (integrierte Gesamtschule) est déjà expérimenté dans des écoles de plus en plus nombreuses, surtout dans les quartiers périphériques de grandes cités à gouvernement social-démocrate (Berlin, Hambourg, Francfort, Dortmund, Gelsenkirchen, Brême). C'est un des chevaux de bataille de la SPD.

Là où se sont imposées ces trois réformes (degré d'accueil, 10^e année d'enseignement court, cycle moyen intégré), il y a donc, après 6 années d'enseignement indifférencié (qui seront 7 lorsque la scolarité obligatoire débutera, selon le vœu du Bildungsrat, un an plus tôt), 4 années de différenciation progressive et, pour une minorité sélectionnée au terme de ce processus, 3 années supplémentaires : le cycle terminal des lycées. Une revendication radicale des réformistes est d'intégrer dans ce cycle l'enseignement professionnel. Pourtant, vu

l'extrême diversité des professions, ce « cycle supérieur polyvalent » (Gesamtschuloberstufe) ne serait réalisable que pour des districts de 300 000 habitants.

Ce n'est pas pour demain. En attendant, c'est-à-dire probablement pour longtemps, la Gesamtschule, si elle s'appropriait ce cycle supérieur, en excluerait une grande partie des élèves, ce qui contredirait sa dénomination. Il est plus logique d'extraire de l'école unique à la fois les enseignements préprofessionnels et l'enseignement pré-universitaire ; au surplus, cela rend plus aisé de donner à ces enseignements une structure adaptée à l'âge de leurs usagers. Pourtant, s'il n'est pas possible, au moins dans l'immédiat, d'intégrer matériellement cette propédeutique (Kollegstufe, une 3^e dénomination du cycle terminal) dans des établissements polyvalents, elle ne devrait pas isoler des institutions d'enseignement qui accueillent les autres jeunes ayant accompli leur scolarité obligatoire. Dans son plan de réforme de 1970 (Strukturplan), le Bildungsrat, successeur depuis 1966 du Deutscher Ausschuss, un peu moins dénué d'autorité, proclame la nécessité de constituer comme une unité différenciée toutes les branches des enseignements préprofessionnel et préuniversitaire (2). Un élément au moins doit être commun à tout second cycle secondaire : chaque jeune doit acquérir « une connaissance rationnelle du monde social, en particulier du monde du travail, et les bases linguistiques de la communication dans tous les domaines de la vie qui sont importants pour lui » (3). Il n'est pas admissible que certaines catégories sociales soient privées par l'école des conditions de leur émancipation (4).

LA RÉFORME DU SECOND CYCLE.

La réforme scolaire qui s'accomplit en Allemagne a lieu essentiellement sur trois terrains : tandis que s'édifie le cycle moyen commun, les deux branches de l'enseignement qui le prolongent sont modernisées : l'enseignement professionnel dans le sens d'une préparation moins étriquée à la profession et à la formation permanente, l'enseignement préuniversitaire dans le sens d'une meilleure préparation aux études supérieures, l'un et l'autre dans le sens d'une meilleure préparation aux responsabilités humaines et civiques. Si la gauche et les syndicats sont surtout préoccupés des deux premiers terrains, la bourgeoisie, nous l'avons dit, s'intéresse davantage à celui qui demeure son fief : l'enseignement préuniversitaire. Et les usagers de ce secteur sont mieux placés que ceux des autres secteurs pour clamer leur

(1) Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens.

(2) Deutscher Bildungsrat. Strukturplan für das Bildungswesen ; pp. 159 sq.

(3) Ibid. p. 166.

(4) Ibid. p. 165.

mécontentement : jusqu'à 15 ans, on supporte mieux d'être traité en gamin et on est, quand on proteste, difficilement pris au sérieux par l'opinion. Soumis à un régime bien plus « répressif » que les lycéens, les apprentis commencent seulement, agités par des éléments lycéens et universitaires, à sortir de leur séculaire résignation ; et les élèves de l'enseignement professionnel à plein temps n'ont pas tout à fait les mêmes raisons que les lycéens de se sentir frustrés : ils ne fréquentent plus une école conçue pour des enfants, et si leurs études les préparent, selon le jargon gauchiste, à être exploités, au moins les préparent-elles avec quelque efficacité à leur avenir professionnel, tandis que les lycéens ne sont même pas sûrs de trouver une place en faculté. La force des lycéens est d'être bourgeois (on les écoute), minoritaires (on peut les gêner) et assez à l'écart encore du système pour s'agiter parfois avec retentissement (on les entend) ; ils n'ont pas attendu 1968 pour renverser des tramways et conquérir un droit à la co-gestion que leurs ultras méprisent comme les nôtres vomissent la participation. Et même un ministre aussi progressiste que le ministre des cultes de la Hesse réserve, dans son plan de développement scolaire de 1970 (5) au seul second cycle secondaire les bienfaits de l'apprentissage de la codétermination et de l'autodétermination.

En dépit des idées reçues et de certaines rechutes — 1933-1945 — l'enseignement secondaire allemand était loin d'encaserner les lycéens au même point que les lycées napoléoniens. Pas de murs d'enceinte, pas de concierge-cerbère, pas de surveillants et, pour les professeurs, une beaucoup moindre facilité pour punir. Lorsque, en 1945, les Premières se remplirent de vétérans de la guerre : unijambistes, aveugles, écartés pendant des années de leurs études et largement initiés à la vie, il apparut clairement que, à la reprise en mains, allait succéder une étape de mise à jour... et de contestation. Assistant en Sarre en 1946, j'ai eu des élèves plus vieux que moi ; on racontait qu'à Sarrebruck des lycéens mécontents avaient jeté dans la Sarre un de leurs maîtres. En 1971, les plus âgés des lycéens ont, s'ils ont redoublé une ou deux classes, 20 ou 21 ans et sont par conséquent électeurs. On songea un moment à supprimer la dernière année. Mais cela n'aurait remédié au mal qu'en partie et les bacheliers n'en auraient pas été mieux préparés. Il était sûrement préférable de mieux utiliser les trois années du cycle supérieur, d'en faire une véritable transition vers la faculté.

LA MISSION PROPÉDEUTIQUE DU LYCÉE.

Voici comment, dès 1949, l'Université de Fribourg se représentait la mission propédeutique d'un lycée :

(5) Hessen 80. Schulentwicklungsplan I.

« La culture ne résulte pas d'un savoir encyclopédique ou tendant à l'être. Il est illusoire de prétendre à une formation totale et cela autorise à sélectionner sans trop de scrupules les domaines qui sont les plus propres à constituer un ensemble et à les enseigner avec une chaleur qui les fasse vivre... Une des tâches principales du lycée est d'enseigner le travail intellectuel. Il faut exiger de l'élève, à mesure du développement de ses énergies, sans défaillance : ordre, clarté de la pensée, concentration intellectuelle et sens du devoir à accomplir. Il doit apprendre à surmonter les difficultés et à mener à bien des tâches, qu'elles stimulent ou non son ardeur. Mais il est parfaitement suffisant que cette discipline soit exercée dans quelques matières principales... C'est pourquoi il est proposé que seules trois ou quatre matières soient pratiquées avec cette intensité... Un esprit productif trouve profit à ce qu'une discipline rigoureuse ne soit pas exclusive de possibilités de choix ; il faut qu'il puisse prendre ce qu'il peut réellement intégrer à sa vie » (Gutachten der Universität Freiburg in Breisgau zur Reform der Höheren Schule) (6).

Cette spécialisation de la formation individuelle était déjà réclamée par Goethe : « Bien savoir une chose et la bien exercer donne plus d'instruction que cent choses possédées à moitié. » « Le temps est venu des spécialisations. Heureux celui qui le comprend... Dans cette seule chose qu'il fait comme il faut, il voit l'image de tout ce qui se fait comme il faut. »

Dès 1950, l'Odenwaldschule avait conformé à ces exigences la structure de son second cycle : chaque élève pouvait, parmi les matières offertes, en sélectionner quatre auxquelles s'ajoutait, sous le nom de « Gesamtunterricht » (enseignement décloisonné) une réflexion commune sur les problèmes méthodologiques rencontrés dans chaque domaine particulier. Depuis 1956, chaque élève se constitue une combinaison équilibrée qui est le « centre de gravité » de son effort. La réglementation officielle concernant les passages de classe et les examens force l'Odenwaldschule à imposer à ses élèves l'étude de certaines matières pour lesquelles ils n'ont pas opté librement : allemand, une langue étrangère, mathématiques, religion, étude du milieu, éducation physique. La direction de l'école aspire à être délivrée de ce carcan et à pouvoir accorder à ses élèves une liberté plus grande encore de concentrer leur effort. — Les matières choisies peuvent être étudiées suivant des modalités différenciées. Les élèves peuvent étudier à titre facultatif des matières qui ne figurent ni parmi le « noyau » obligatoire, ni parmi leurs options. Des matières techniques (Werkfächer) sont offertes comme options facultatives.

(6) Cité in : W. Schäfer, W. Edelstein. Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel - das Beispiel Odenwaldschule, p. 43 sq.

tives. Depuis 1970, dans le cycle supérieur, la classe d'âge est abolie. L'élève choisit librement son menu parmi un vaste catalogue de cours — ce choix incluant d'ailleurs celui du professeur. Il peut parvenir plus ou moins rapidement à un aboutissement (Abschluss) plus ou moins poussé de ces cours et ces aboutissements acquis successivement constituent par addition des combinaisons dont la valeur dépend du nombre et de la qualité des éléments qui les composent. Le baccalauréat ne subsiste à titre d'examen ponctuel que dans la mesure où il n'a pas été acquis par anticipation.

La faculté d'opter et d'éliminer ne doit pas, aux yeux des responsables de l'Odenwaldschule, conduire à une spécialisation prématurée en vue d'une profession déterminée : l'élève ne doit être frustré ni de la possibilité réelle de corriger son choix, ni de celle de s'adapter ultérieurement aux conditions mouvantes de sa profession.

LES ADMINISTRATIONS BOUGENT.

Les ministres des cultes décidaient en septembre 1960 (Saarbrücker Rahmenvereinbarung) de réorganiser le second cycle. « La réduction du nombre des disciplines obligatoires et la concentration des thèmes didactiques permettront d'approfondir l'enseignement et favoriseront l'éducation chez les élèves de l'autonomie et de la responsabilité intellectuelles. » — L'accord prévoyait la mise en application immédiate de ces décisions et notamment la mise en service en 1965 d'un baccalauréat assoupli. Curieusement, c'est cette réglementation, voulue libérale, qui oppose en 1971 les plus grands obstacles aux efforts pour moderniser le cycle terminal, et fournit les plus efficaces alibis à l'immobilisme.

Un an plus tard, les ministres précisaient la fonction du cycle terminal, destiné pour eux à faire connaître et comprendre à l'élève « les origines et les contenus fondamentaux de notre univers, afin qu'il puisse se décider librement et responsablement à satisfaire ses exigences impératives » (damit er sich für ihre verpflichtenden Forderungen in Freiheit und Verantwortung entscheiden kann) — formulation nébuleuse qui peut signifier que l'école doit rendre les élèves capables de vouloir ce que leur impose la société. « L'élève doit être initié propédeutiquement à des méthodes scientifiques et apprendre, en conformité avec son âge, à traiter de manière autonome et judicieuse des objets et des problèmes d'expérience, de connaissance, et de jugement. » Plus encore que sur la concentration des disciplines, l'accent est mis sur la concentration à l'intérieur de chaque discipline ; il importe moins d'acquérir des notions nombreuses que l'aptitude à en acquérir de nouvelles, et particulièrement dans le cadre d'un travail de groupe.

Le « Strukturplan » de 1970 confirme cette évolution,

sans malheureusement, vu le caractère consultatif du Bildungsrat, pouvoir abolir dans ce qu'elles ont de limitatif les décisions de Sarrebruck. « L'enseignement du cycle secondaire II ne peut dispenser un savoir encyclopédique. L'étudiant devra donc, par un agencement approprié de son noyau de disciplines et par le choix judicieux de disciplines et de domaines d'activité additionnels, concentrer son travail sur des terrains particuliers et se constituer ainsi des centres de gravité » (7), ce qui permet « d'individualiser son curriculum par l'apprentissage systématique et approfondi des formes de pensée scientifique » (8).

La conférence des ministres des Cultes des Länder (KMK) est en train de mettre au point une nouvelle convention-cadre qui permettra la généralisation progressive des efforts de novation entrepris à titre expérimental dans plus de 200 établissements.

SUR LE TAS.

Ces expériences, plus ou moins spontanées et plus ou moins ambitieuses, sont décrites dans un volume que vient de publier le Bildungsrat (9) et qui contient également les textes élaborés par certains des ministères. Presque toutes ces expériences tendent à un aggiornamento destiné à réconcilier les élèves avec l'école, laquelle est, note-t-on à Berlin (39), plus qu'il n'est inévitable un lieu de découragement et d'échec (ein Ort der Unlust). L'école demande à l'élève de s'insérer dans une structure préexistante, qu'il ne peut ajuster à sa mesure (202, 241). La cogestion lycéenne (Schülermitverwaltung) ne fait qu'associer les élèves à des décisions qui se transforment pour chacun d'eux en structures préétablies. Elle est, pour les gauchistes, un moyen d'associer les victimes de la répressivité scolaire à cette répressivité ; — elle est, pour les réformateurs, une pseudo-solution qui ne procure nullement aux élèves l'occasion de prendre eux-mêmes les décisions qui les concernent. Supprimer les contraintes institutionnelles qui freinent la spontanéité et l'activité, individualiser l'enseignement, élargir la sphère à l'intérieur de laquelle l'élève a la liberté et la responsabilité de ses décisions : telle est, pour un lycée de Düsseldorf (222) la solution. Cette individualisation ne doit pas revêtir la forme d'une affectation autoritaire à des groupes constitués d'après le critère du talent présumé ou des résultats acquis (223, voir aussi 303). On a, là où a été tentée cette répartition

(7) Strukturplan, p. 165.

(8) Ibid., p. 171.

(9) Deutscher Bildungsrat. Reform der Sekundarstufe II. — Les appels de note en marge entre parenthèses dans le texte renvoient à la pagination de l'ouvrage.

autoritaire en groupes de niveau, retrouvé sous une forme aggravée les écueils de la classe traditionnelle (202 sq) et on s'est convaincu de la supériorité du libre-choix.

LE MODÈLE DE BUXTEHUDE.

Les expériences s'ordonnent grosso modo autour de deux conceptions :

La première fait résulter l'assouplissement du curriculum individuel exclusivement de la liberté donnée à l'élève de choisir, dans le cadre d'un programme commun, parmi des cours parallèles mais consacrés à des thèmes différents celui qui répond le plus à ses intérêts. Les classes, parfois les niveaux d'âge sont abolis au moins pour les matières où existe cette liberté de choix. Ce système fut appliqué pour la première fois en 1966 au lycée de Buxtehude, en Basse-Saxe. Il ne touche guère aux fameuses dispositions réglementaires relatives aux examens et au statut des disciplines. Tout au plus la direction de la Kleist-Schule à Berlin, qui a repris ce modèle, souhaite-t-elle l'abaissement à 18 ans de la majorité légale (43) — réforme qui a été entretemps réalisée.

LES EPIGONES DE L'ODENWALDSCHULE.

L'autre conception est celle qui a trouvé sa réalisation la plus ancienne et la plus parfaite à l'Odenwaldschule. On a, dans cette école qui a été notamment, avant la lettre, la première Gesamtschule, conscience d'avoir anticipé et préfiguré toutes les réformes qui s'accomplissent aujourd'hui çà et là, le plus souvent de manière partielle. On n'y ménage pas les reproches au modèle de Buxtehude qui concède, en dehors d'une perspective bien définie, « à des élèves fatigués par la répressivité de l'école et devenus électoralement majeurs » (10) une liberté illusoire de choix fondés sur des engouements passagers. La vraie liberté ne peut être que la faculté pour l'élève de choisir en vertu d'une juste appréciation, et des objets de son choix, et de lui-même et de ses besoins. C'est à peine si les écoles où on s'efforce d'introduire les conquêtes de l'Odenwaldschule ont droit à plus d'indulgence : elles n'ont, du modèle, adopté que des éléments et l'ont dénaturé en accordant aux élèves plus de liberté qu'ils ne sont préparés à en assumer sans s'égarer ; c'est qu'elles ont inversé l'ordre des priorités en voulant rénover le cycle terminal avant d'y avoir préparé les élèves par un cycle moyen constitué en Gesamtschule. Critique à laquelle souscrivent souvent ceux qui éprouvent sur le tas la difficulté d'opérer tar-

divement et sans transition suffisante le passage « entre la détermination par autrui et l'autodétermination ».

Mais que gagne-t-on à laisser ce passage s'accomplir encore plus tardivement et plus brutalement, lorsque le lycéen devient étudiant ? C'est cette transition qu'il faut ménager en donnant à l'élève « la possibilité, tout en conservant un noyau de disciplines de culture générale, de choisir des centres de gravité selon ses goûts, ses talents, ses aptitudes et les études qu'il veut faire » (260). Le système actuel de « branches » solidifie trop tôt les options (242) et doit faire place à l'individualisation du curriculum.

Comme à l'Odenwaldschule, l'élève choisit le ou les centres de gravité de l'enseignement qu'il reçoit. A la Humboldtschule de Berlin (46 sq), à la Herderschule de Kassel (131), à la Gesamtschule de Gelsenkirchen (230 sq), il s'agit d'un centre de gravité unique qui peut être n'importe laquelle des disciplines prescrites ou aussi être choisie en dehors de l'éventail réglementaire. Cette matière fait l'objet d'une étude qui peut et souvent doit être partielle, mais doit être suffisamment poussée pour rendre possible une véritable initiation aux méthodes scientifiques (47). Le plan d'éducation pour Berlin (38) de même que les instructions du Ministère de Basse-Saxe (153) prévoient deux matières d'initiation. A Cologne, à la Königin-Luise-Schule (253 sq) et au Gymnasium Kreuzgasse (260 sq), l'élève choisit deux centres de gravité. A Bochum (91), il s'en donne quatre. L'arrêté du Ministère de Rhénanie-Palatinat instituant l'expérience du « cycle propédeutique de Mayence » (Mainzer Studienstufe) prévoit (318) un noyau constitué de quatre matières dotées chacune de 4 heures et pouvant faire l'objet d'un approfondissement dans le cadre d'un cours supplémentaire doté de 2 heures (Leistungskurs) qui n'est en aucune manière un cours de soutien et représente la partie spécifiquement propédeutique de l'enseignement. M. Klein, qui dirige l'expérience à Altenkirchen, estime que ce noyau de quatre disciplines est encore excessif et ne permet pas une concentration suffisante ; il plaide pour sa réduction à trois disciplines dotées chacune de 5 heures, suppléments non-compris (11). Ses suggestions seront retenues, lui a-t-il été assuré, au terme de l'actuelle expérimentation.

A Bieberstein (113) comme à la Max-Planck-Schule de Düsseldorf (229), l'élève détermine le nombre de ses centres de gravité. A Unna, ceux-ci, au nombre de quatre, lui sont imposés (histoire contemporaine, anglais, art littéraire, biologie) (308 sq). En Rhénanie-Palatinat, le choix n'est pas tout à fait libre puisque le noyau doit se composer obligatoirement de 4 heures d'allemand et de 4 heures de 3 disciplines choisies parmi : les langues

(10) Schäfer-Edelstein. Probleme... p. 92.

(11) Document interne.

enseignées dans l'établissement, les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie. Tout élève dont le noyau ou exclurait les mathématiques ou ne comprendrait pas au moins une langue et une science autre que les *mathématiques devrait étudier ces matières au titre de « discipline du complément »*. Dans le cas contraire, il doit prendre comme discipline de complément une des matières qui ne figurent pas dans son noyau et peut en prendre une ou plusieurs autres. M. Klein juge cet assouplissement du canon traditionnel encore insuffisant et regrette que l'allemand, de par sa situation privilégiée de *matière fondamentale obligatoire, demeure un handicap pour ceux qui ne peuvent guère en attendre d'effet formateur alors qu'ils obtiennent ailleurs des résultats honorables (11)*. Si son enseignement veut se situer au niveau qui convient pour un cours de noyau, la présence de ces élèves y est gênante.

Le Strukturplan (13) insiste sur la cohérence que doit présenter le curriculum individualisé. Le choix du centre de gravité doit inspirer celui des compléments. Et on note à Cologne (257) : « Une pleine et entière individualisation n'est pas praticable, non seulement parce que la société y est défavorable, mais aussi parce que l'individu doit être mis en mesure d'apprendre à s'orienter dans la société et à s'adapter aux conditions qu'elle lui offre. »

DISCIPLINES COMMUNES.

C'est pourquoi ces matières s'ajoutent à un secteur commun obligatoire qui comprend par exemple pour la Rhénanie-Palatinat :

2 heures de religion. Cet enseignement, rappelons-le, est, en Allemagne, obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans, et pour les élèves qui n'usent pas du droit qu'ils ont alors de s'en dispenser et qui est la première étape de leur majorité civique, il continue à être sanctionné au même titre que les matières secondaires. L'arrêté du Ministère (318) oblige les élèves dispensés à suivre un cours de philosophie. A Altenkirchen, pour l'ensemble des deux années d'ores et déjà concernées par l'expérience, il est offert 5 cours de religion évangélique, 3 de religion catholique, 3 de philosophie. Chacun est libre de fréquenter le cours de l'autre confession et il est largement fait usage de ce droit (voir aussi 122).

2 heures d'art d'agrément avec option disciplinaire.

2 heures d'éducation physique avec option disciplinaire. Il est parfois stipulé que, au cours de leur cycle propédeutique, les élèves doivent avoir opté pour différentes disciplines sportives et que ces disciplines ne devront pas être uniquement des jeux.

(11) Document interne.

(13) Strukturplan, p. 173.

5 heures d'étude du milieu (Gemeinschaftskunde) se décomposant en : histoire, géographie, instruction civique (Sozialkunde). M. Klein souhaite que les élèves puissent approfondir une ou deux de ces matières en renonçant éventuellement, par périodes, aux autres. Fréquemment, il est offert des possibilités d'option thématique pour chacune de ces matières ou certaines d'entre elles.

Selon les possibilités locales, des cours facultatifs peuvent être offerts.

INDIVIDUALISATION DU RYTHME ET DES « ABOUTISSEMENTS ».

Il est souvent possible aux élèves, dès qu'une considération méthodologique ne s'y oppose pas, d'opter pour un cours destiné à une année d'âge différente. Certains cours sont offerts aux élèves des trois années du cycle. Le Strukturplan (14) prévoit la dissolution des années d'âge et cette disposition est déjà réalisée çà et là (134, 217, 307) ou bien son application est imminente ou réclamée (157, 232, 277, 286). Dans les matières où le passage d'un cours à l'autre implique une progression, celle-ci a lieu annuellement, semestriellement ou trimestriellement pour chaque discipline ; le cours des études est donc à la fois différencié et individualisé (110, 289, 291, 307). Le redoublement est condamné (157, 358) ou supprimé (360). Les meilleurs élèves peuvent parvenir plus vite à l'examen terminal (137, 144, 157). Celui-ci doit pouvoir être acquis par étapes (114, 187, 226, 371) et ultérieurement complété. Certains établissements font déjà l'expérience de ce système (144, 289). Il est même envisagé de ne faire passer l'examen que dans les cas où il n'est pas certain que l'élève ait suivi avec succès les différents cours (249) ou bien s'il juge que ses professeurs ont sous-estimé ses résultats (250). Le parchemin décerné finalement au candidat n'établit pas son adéquation à une norme préétablie, mais dessine son profil intellectuel (60). L'« Ecole-Laboratoire » de Bielefeld, qui se prépare sous la direction de Hartmut von Hentig, comprendra un cycle de 4 années et remplacera le baccalauréat par « une transition didactique de la culture générale aux études spécialisées » qui mettra l'étudiant au niveau généralement requis au bout de 4 semestres — d'où un gain de temps d'un an (211).

DES ÉLÈVES RESPONSABLES.

La liberté d'option donnée aux élèves est généralement motivée par l'espoir de susciter une disponibilité accrue (68, 84, 222, 243, 251, 257) et d'éduquer chez les

(14) Ibid., pp. 168 sq ; 172.

élèves la faculté d'agir sous leur propre responsabilité (43, 94, 188, 222, 241, 249, 251, 300). Les initiateurs de la réforme à la Kleistschule voient le principal mérite de leur expérience dans cette occasion donnée à l'élève de découvrir la frontière entre son autonomie et les décisions inévitablement prises hors de lui ; la réforme « institutionnalise le conflit à l'école ». Ce conflit n'est pourtant démocratique et fécond que si élèves et professeurs ont une information complète sur ses données (40). Les choix de l'élève doivent être éclairés par une information constante, guidés par des conseillers et des orientateurs spécialisés et par un « tuteur » qu'il choisit parmi ses professeurs. Et, répétons-le, il est souhaitable que le cycle moyen des lycées prépare progressivement l'élève à ces responsabilités (91, 99, 260, 268). Tant que ce ne sera pas le cas, il est souhaitable que la 11^e classe opère prudemment la transition (60, 110). Mais même si le cycle moyen prépare le suivant, il y aura changement de style, et certains souhaitent que le cycle terminal matérialise son originalité en se séparant du cycle moyen (186, 211, 245, 285).

A ce choix de leur curriculum ne se limite pas l'élargissement de la sphère d'autonomie des élèves. Pour commencer, ils ont été parfois associés à la préparation de la réforme (91, 142, 256, 321). M. Klein aime rappeler à ses élèves qui lui reprochent de les avoir entraînés dans les incertitudes de l'expérimentation qu'ils n'ont pas lieu de s'en plaindre : une réforme qui leur eût été octroyée toute faite n'eût pas été la leur.

Il n'est guère question, au long de ces 394 pages, de punitions. Les conflits, lit-on çà et là, doivent se régler ouvertement (294). Une école de Hambourg note qu'« une des expressions du droit des élèves à la codétermination consiste en ce que toutes mesures allant au-delà de la discussion sont condamnées et abandonnées comme étant superflues et contraires à l'esprit de la réforme » (96).

Dans certains établissements, les notes sont l'objet d'un accord entre élèves et professeurs (195), mais M. Klein refuse que la note soit le résultat d'un marchandage et rappelle que, devant l'administration et les tribunaux administratifs, le professeur est seul responsable des notes qu'il met.

Le professeur est là pour préparer les élèves à se passer de lui. Son rôle est de s'effacer progressivement. Les élèves prennent des initiatives à l'intérieur même du groupe de travail. Dans plusieurs lycées, ils rédigent un mémoire sur un sujet de leur choix.

LE CHOIX DU PROFESSEUR.

Souvent, l'élève choisit son professeur. La sympathie de l'élève pour un maître, le sentiment qu'il a de trouver

sous sa direction ce qu'il ne trouverait pas sous celle d'un autre peuvent même déterminer ses options en faveur d'une matière ; mais il s'agit là d'un phénomène marginal. Lorsque sont offerts plusieurs cours de contenu thématique différent, l'option pour le thème peut s'accompagner d'une option pour le professeur ; et lorsque les cours parallèles sont thématiquement indifférenciés, l'élève choisit uniquement le professeur.

Dès 1825, Goethe notait que, « en tous lieux, on n'apprend que de qui on aime » et qu'il importe que « celui dont nous voulons apprendre soit conforme à notre nature ». Hartmut von Hentig (15) voit dans l'option pour le professeur « un important moyen de soulager et de détendre nos écoles ». Il n'y a pas lieu de craindre que les élèves optent en masse pour les maîtres les plus indulgents, car toute démagogie est désamorcée dès que les exigences sont généralement ramenées à un niveau raisonnable. Il est bon pour les maîtres d'être confrontés à un véritable critère du succès. Enfin, il n'y a pas de maîtres bons ou mauvais absolument, mais, « l'un est meilleur pour moi, l'autre pour toi ».

Le Strukturplan (16) prévoit le choix entre cours thématiquement et méthodiquement différents mais passe sous silence le choix du professeur. Au contraire, les Recommandations de 1969 sur les écoles polyvalentes (17) voient dans ce choix, même s'il comporte le risque d'être dicté parfois par « de vagues sentiments de sympathie ou d'antipathie », un moyen de permettre aux élèves d'esquiver « les difficultés individuelles de coopération qui ont souvent tendance à se durcir et à faire obstacle à la motivation réciproque de l'enseignant et de l'enseigné ».

Je ne connais pas de textes où des collectivités d'enseignants aient réclamé cette réforme, alors que le choix du chef d'établissement par le personnel et les élèves est fréquemment souhaité, et il ne semble pas non plus que les organisations d'élèves fassent grand écho à ce qui est plus un besoin qu'une revendication de la base. Les maîtres en ont d'autant plus de mérite à avoir, localement, entendu cet appel muet. En l'entendant, ils escomptent une amélioration des motivations et des résultats (68, 222, 251) ; ils espèrent travailler désormais dans un climat de confiance qui leur fait généralement défaut aujourd'hui (179) ; les groupes seront moins disparates (223) ; les élèves coopéreront d'une manière plus autonome (84) ; ils auront un maître dont la méthode leur paraît répondre à leurs besoins (379) ; les rapports maître-élève seront assainis, libérés de leur caractère

(15) Hartmut von Hentig. *Systemzwang und Selbstbestimmung*, p. 168.

(16) Strukturplan, p. 172.

(17) Deutscher Bildungsrat. *Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*, p. 65.

affectif, sans être cependant dépersonnalisés (45, 66, 179, 223). L'intérêt pourra se concentrer sur ce qu'on fait, les rapports et conflits interpersonnels cessant d'entretenir une atmosphère de subjectivité (93, 243). L'élève comprendra que ce n'est pas le maître, mais la chose enseignée qui compte (101). Il apprendra à choisir, à faire usage de son droit d'autodétermination en fonction de ses intérêts et des réalités, à assumer ses responsabilités (43, 94, 188, 222, 251, 300), ce qui est un élément du processus de démocratisation (188) ; il désapprendra à jouer passivement son rôle de consommateur et deviendra capable de choix critiques, « d'employer les ressources de son imagination à l'amélioration de la société » (241) ; il apprendra à « se désempêtrer des structures préfabriquées » (249). Moins ambitieusement, le ministère de Rhénanie-Palatinat met l'accent sur la préparation aux choix auxquels est confronté l'étudiant dès qu'il quitte le lycée (321) et M. Klein observe que « le choix du maître et du sujet est un entraînement essentiel qui peut par la suite faire économiser des semestres entiers » (325).

Il faut que, avant les élections, les élèves soient informés des thèmes proposés, soit par circulaire, soit au cours d'une assemblée plénière, et il est souhaitable que les maîtres présentent également leur méthode : un élève actif par exemple a le droit de savoir chez qui cette activité trouvera un emploi (379).

Un problème matériel surgit dès que la répartition des élèves n'est plus décidée autoritairement : n'y aura-t-il pas des groupes inégalement étoffés ? Les enseignantes de la Königin-Luise-Schule préfèrent accepter ces inégalités que de donner aux élèves l'impression que leur choix n'est pas respecté ; « seules de très rares élèves ont dû à ce jour renoncer à voir l'un ou l'autre de leurs vœux réalisés » (258). Dans la plupart des établissements, les groupes sont de grandeur égale ; aucun ne doit dépasser de plus de six élèves l'effectif du moins peuplé (100). Leur importance numérique moyenne varie suivant les établissements et les matières ; comme minimum on cite 6 (40), 12 (239) ; comme maximum 20 (239), 30 (252).

Les élèves émettent plusieurs votes dans un ordre de préférence décroissante et sans jamais être amenés à émettre autant de votes qu'il y a de candidats, ce qui leur assure au moins la possibilité d'un vote négatif (165, 217, 252). Selon les établissements, la désignation des élèves qui doivent renoncer à leur premier, voire à leur second choix, est l'affaire du conseil d'enseignement (63, 165, 297), du conseil de classe (217), d'une commission mixte (45, 67, 91, 252, 372, 383, 388) ou des seuls élèves (97, 99, 325, 334) ; il arrive que des élèves se désistent spontanément (74, 313) ou sous l'effet de la persuasion administrative (100, 276). Souvent, c'est le sort qui décide en dernier ressort (70, 91, 97, 100, 223, 249, 300, 337).

A Brème, les professeurs estiment parfaitement légitime que les élèves préfèrent l'option pour une personne à celle pour un thème (60), mais en pratique, ils leur offrent seulement la possibilité d'un choix majoritaire auquel s'ajoute la faculté de quitter un cours après l'élection du professeur. On imagine que ce système engendre plus de frustrations qu'il n'en fait disparaître. A Porz (303) où on n'ignore pourtant pas que la personnalité du professeur stimule ou éteint l'ardeur au travail, l'élève choisit son groupe avant la désignation du professeur...

Chaque élève a droit à l'accomplissement de la moitié au moins de ses choix (65), si possible de tous ses premiers choix sauf un au maximum (179), d'au moins deux de ses premiers choix (45). Le cas échéant, il est accordé une priorité aux élèves qui désirent ne plus avoir un professeur (97). A Blankenese, on a adopté un système de critères qui accorde 3 points aux élèves désirant changer de professeur, 2 à celles qui ont dû antérieurement renoncer à un choix, 1 à celles qui ont les plus mauvais résultats (99). A la Kleist-Schule, on a observé que les élèves, spécialement les plus engagés politiquement, se désistaient spontanément en faveur des élèves scolairement moins brillants (41) et il est parfois admis que ces élèves ont droit à une priorité (166). Dans certains établissements, il est même tenu compte des vœux des enseignants (40, 165 sq)...

Le professeur qu'a choisi l'élève participera au jury de baccalauréat (239, 373). A la Kleistschule, le jury se compose, hors le président et le directeur de l'établissement, uniquement des professeurs élus par le candidat (40). On comprend qu'il soit souvent accordé, là où la classe d'âge est abolie, une priorité aux élèves proches de l'examen (179, 372). Et que, dans certains établissements, les choix soient définitifs quelques semestres avant l'examen (188, 251, 312, 334). Ou encore que les élèves ne doivent changer qu'une fois de professeur (312). Ailleurs au contraire, on prescrit aux élèves de changer de professeur au moins une fois dans chaque matière (249). Souvent, le choix est renouvelable au début de chaque unité (152) et parfois corrigible en cours d'unité (344). Même là où la possibilité de choix n'est pas limitée, on note que les élèves restent généralement fidèles à leurs professeurs (219).

Les premiers choix sont réalisés ici dans la proportion de 65 à 100 % (304). Ailleurs, on n'a dû refuser à chaque élève qu'un premier choix sur 6 en moyenne (46) ; ailleurs encore 5 % (193), 10 % (245), 10,4 % (201), 17 % (166) ou 20 % seulement (188) des élèves ont dû se replier sur leur second choix. Ou encore 8,7 % seulement sur le second et 3,1 % sur le troisième (298). A Lübeck, sur 63 élèves ayant eu à choisir 6 professeurs, 9 ont vu tous leurs premiers choix satisfaits, 44 cinq de leurs premiers choix, 9 quatre seulement ; un seul n'a vu que 3 de ses

premiers choix satisfaits (383). Par contre, dans un lycée de Cologne, on dit n'avoir pas voulu imposer à tout prix une répartition égale, mais avoir dû tout de même « restreindre fortement l'authenticité des élections » (252). A Wolfhagen, où on n'a pas trouvé de remède à l'inégalité des groupes, on n'enregistre de groupes trop nombreux que dans la proportion de 4 sur 98 (146 sq).

MOTIFS DE CHOIX.

On note ici et là que les choix sont déterminés principalement par la personne du professeur (73, 79, 105, 219, 235, 252, 304, 373) ; mais on pense ailleurs que les motifs objectifs jouent un rôle égal (63) ou supérieur (313, 345) ; que la fluctuation des voix réunies par chaque professeur atteste que le vote va plus à son programme qu'à lui-même (180). Au Birklehof, on estime qu'un vote négatif s'adresse au programme, un vote positif à la personne (10). On observe ailleurs que, tant que les programmes imposeront aux professeurs des contenus semblables (nécessité qui n'est d'ailleurs pas ressentie partout aussi impérieusement), on ne pourra choisir que le maître (89) ; j'ajoute : et sa méthode ; et c'est pourquoi je ne pense pas comme M. Klein qu'il faille renoncer au choix là où seul le maître en est l'objet.

Un établissement note qu'aucun professeur n'a fait l'objet d'un ostracisme (Abwahl) (304) et un autre n'a enregistré ce phénomène qu'une seule fois, s'agissant d'une débutante inconnue (46). A Gelsenkirchen, des professeurs ont eu peu de voix, mais ont pu constater que les élections ultérieures accusaient une hausse de leur cote (235). A Opladen (298), un sondage a établi que les élèves ont été (ou croient avoir été) déterminés par des raisons principalement personnelles dans la proportion de 87 % en religion évangélique, 39 % en religion catholique, 19 % en allemand, 13 % en instruction civique, 26 % en anglais, et 42 % en musique.

La manière de noter du professeur joue un rôle d'autant plus grand (41, 146, 166) qu'il fait partie du jury de l'examen et que le numerus clausus pratiqué par de nombreuses facultés peut provoquer l'éviction des candidats mal notés. Les élèves suivent « la ligne de moindre résistance » (161) ou vont jusqu'à constituer des groupes de cancren chez des professeurs que, « le plus souvent à tort, ils supposent indulgents » (65). D'autres observateurs estiment que les mêmes maîtres sont considérés par les uns comme indulgents, par les autres comme sévères, ce qui assure un certain équilibre (10). On note d'ailleurs à Hilden (245) que les élèves ne suivent pas toujours la voie de la facilité. A Steinatal, on estime que le problème serait résolu si on possédait des critères objectifs et unitaires de notation (141). On se réjouit parfois que la préoccupation de la note garantisse une certaine stabilité des groupes (277).

Le choix théoriquement libre du professeur crée, dès qu'il est contrarié, des frustrations. Et si on a, à Brème, le sentiment que les élèves acceptent ces déceptions, reconnaissant que le possible a été fait (68), à Buxtehude, lycée qui a dramatiquement essuyé les plâtres, on a constaté chez les élèves dont l'attente avait été déçue des attitudes d'opposition allant jusqu'au refus de travailler (166). On diagnostique pourtant une amélioration de l'atmosphère et on note que les élèves ne veulent à aucun prix renoncer à cette conquête. A la Kleistschule également, les élèves voient dans le choix du professeur la pièce maîtresse d'une réforme (qui à vrai dire, là comme à Buxtehude, se réduit pratiquement à cela) et préféreraient un groupe où les 45 élèves d'une année d'âge s'entasseraient chez le même professeur à un groupe de proportions raisonnables dirigé par un incapable (41). En gros, tous les intéressés paraissent satisfaits. Une consultation a montré curieusement, à Wolfenbüttel, que de 50 élèves consultés 11 trouvent que le nouveau régime les prépare moins bien mais qu'un seulement souhaite son abandon ; que 19 seulement trouvent le nouveau régime meilleur, mais que 45 veulent le reconduire et 28 l'étendre à d'autres matières (180). Les parents sont également satisfaits et les professeurs découvrent les bienfaits d'un régime qui leur permet de descendre de leur piédestal d'infaillibilité.

NOUVEAUX DROITS ET NOUVELLES LIBERTES.

Ce serait trop peu si l'activité coopérative des élèves se limitait à voter une fois tous les 3 ou 6 mois pour leurs maîtres. Ils sont associés aux décisions pédagogiques et contribuent à l'établissement des sujets de cours (40, 67, 991, 165, 215, 372, 388). Ils assument certaines tâches administratives et se donnent leur règlement (325). Le Sturkturplan (18) souhaite qu'ils s'élaborent avec leurs maîtres un planning à long terme. Ils sont appelés à contrôler et à promouvoir la réforme (129, 137, 237, 297, 321). On constate parfois un certain dépérissement des organes officiels de la cogestion (Schülermitverwaltung) au profit d'organismes nés spontanément dans le cadre de la réforme (46).

Des élèves jugés dignes de choisir leurs cours et leurs professeurs sont-ils présumés aptes à décider responsablement si leur assistance à ces cours est indispensable ? Les conceptions vont d'un solide conservatisme (toute absence doit être justifiée — il n'est pas dit par qui) (337) au laxisme des Augustines de Hagen qui ont aboli l'obligation d'assister à la classe et estiment que le sentiment d'être libre de manquer est un des éléments qui permettent aux lycéens de se sentir à égalité de

(18) Strukturplan, p. 175.

droits avec les jeunes ouvriers — dont il n'est pas précisé s'ils ont aussi cette faculté. Les parents sont pourtant informés des absences et il semble que la pression familiale soit efficace — à moins que ce soit le sentiment du devoir — puisque les Augustines se montrent pleinement satisfaites du résultat (236 sq). Chez les Ursulines de Dorsten, les élèves, en 1968-1969 prévenaient le professeur de leurs absences, sans devoir les motiver ; on y a depuis renoncé même à cette formalité et on se borne à comptabiliser (217). On y observe aussi (219) de même que les professeurs de Gelsenkirchen (232) que les absences sont pour les élèves un moyen de situer leurs centres de gravité. On note à Francfort (124) que les bons élèves ont presque intérêt à travailler chez eux. A Hambourg, le professeur décide lui-même si l'assistance à son cours est obligatoire (101). Parfois, on rattrape les élèves au tournant au moyen des notes (168) et cette pression est efficace si on en juge par l'exemple de Wolfhagen où la fréquence des absences a diminué (147). A Altenkirchen, le manque d'assiduité peut entraîner jusqu'au redoublement (326). A la Königin-Luise-Schule (259) et à Eckernförde (373), on observe que la vie professionnelle ne connaît généralement pas l'assiduité facultative et on note à Eckernförde (373) comme à Altenkirchen (326) qu'il est réaliste de décharger les élèves d'avoir à s'imposer eux-mêmes des obligations nécessaires mais pénibles. — Le plus souvent, les élèves justifient eux-mêmes leurs absences de courte durée. Parfois, cette procédure est subordonnée à l'accord préalable des parents. La classe étant abolie, le contrôle a lieu au moyen de cahiers de cours, tenus généralement par le professeur.

BILAN.

Nombreux sont ceux qui observent que les élèves sont mal préparés à user de leurs nouveaux droits et j'ai entendu un groupe de lycéens d'Altenkirchen traiter — sans pour autant le rejeter — de cadeau empoisonné l'octroi d'un système d'autodétermination qui les écrase. L'un d'eux écrit dans le journal du lycée que la réforme tente l'impossible en voulant réaliser à la surface d'un système inchangé une oasis de modernisme apparent. Cette critique rejoint celle que W. Edelstein (19) fait aux tentatives qui négligent de donner au cycle propédeutique le soubassement nécessaire : à l'Odenwaldschule par contre, affirme-t-il, « le cycle supérieur polyvalent est le prolongement d'un cycle moyen polyvalent différencié et intégré. Ses libertés d'option n'ont pas pour

conséquence, comme dans le modèle libéral, d'exposer des individus mal avertis à des choix aberrants qui amoindrissent leurs chances, mais de promouvoir, dans un système perméable et libéré des contraintes et des barrières de la sélection, tous les élèves à travers un cycle moyen polyvalent jusqu'à l'aboutissement du cycle secondaire ». La réforme du cycle moyen est souvent réclamée (91, 260, 268). — A l'autre extrémité du cycle propédeutique, les formes traditionnelles du baccalauréat (256, 260, 268, 277, 289, 299) d'une part, le *numerus clausus* de l'autre (264, 266, 268) sont ressentis comme des obstacles qui doivent être éliminés pour permettre à la réforme de s'épanouir. Entre un cycle moyen qui ne commence que localement à se transformer et une université malthusienne, l'installation du cycle propédeutique ne se justifie que parce qu'il faut bien que la réforme commence par un bout.

Nous avons vu que les ministres des cultes songeaient à assouplir les réglementations qui restreignent les possibilités d'individualisation du curriculum. En attendant, les établissements sont inégalement audacieux pour utiliser la liberté que leur laissent les textes, voire en éprouver l'élasticité. Apparemment sollicitée, la Conférence des Ministres des Cultes a modifié localement les règlements (226). A Gelsenkirchen, on a obtenu (231) du Ministère de Rhénanie du Nord que toute matière, quel que soit son statut officiel, soit reconnue comme matière à part entière pour tout élève qui l'a choisie pour centre de gravité — ce qui a permis entre autres choses de lancer une nouvelle discipline : l'informatique. A l'opposé, un lycée de Cologne (264 sq) a intoxiqué ses élèves au point que ceux-ci, redoutant que la réforme diminue leurs chances devant le *numerus clausus*, en ont demandé l'abandon — sans doute pour faire pression sur les facultés...

L'accueil des usagers — élèves et parents — dépend en grande partie de la conviction de ceux qui, localement, réalisent les réformes. Le plus souvent, il semble fort bon. Les élèves critiquent la réforme, mais y sont très attachés. Quelques professeurs grognent, mais dans la plupart des établissements, il ne tient qu'à eux de renoncer à enseigner dans le cycle supérieur. Ce que les responsables des expériences redoutent, c'est qu'elles soient handicapées ou condamnées par les conditions matérielles défectueuses. L'intendance suit lentement. Il faut des locaux et une cantine pour accueillir les élèves auxquels on ne peut offrir un large éventail d'options qu'en étirant l'emploi du temps sur toute la journée. Il faut un appareil administratif inconnu à ce jour dans un lycée allemand pour contrôler les groupes multiples et mouvants.

(19) *Probleme...* p. 93.

Dans certains établissements, on a déchargé de quelques heures les professeurs associés à l'expérience. Dans d'autres, on regrette de n'avoir pu le faire. Des subventions ont été accordées par certains ministères et paraissent parfois insuffisantes. Certains chefs d'établis-

sements sont fiers pourtant de constater que la réforme ne coûte rien (205, 249).

Paul DEHEM,
agrégé d'allemand
assistant à la faculté de Lyon II.

NOUVELLES TENDANCES DANS L'ÉDUCATION DES JEUNES EN ANGLETERRE

Peut-être a-t-on consacré par le passé trop d'attention à l'éducation des enfants doués aux dépens de la grande majorité des jeunes qui eux quittent l'école à l'âge de 15 ou 16 ans. La promotion d'une élite dont les études ont pour but l'accès à l'enseignement supérieur a été plus facile à réaliser que le développement de structures et de programmes pour les élèves dont l'orientation scolaire est moins certaine, mais qui néanmoins représentent, suivant les pays, entre 60 % et 80 % du groupe d'âge. Il n'y a pas eu assez de crédits consacrés à cette catégorie d'élèves. En Angleterre, le **Newsom Report** (1963) qui traitait de l'éducation de l'enfant moyen et même de l'enfant médiocrement doué, souhaitait que soit augmentée la proportion du budget national consacrée à cette catégorie d'élèves. La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (portant à 11 le nombre total d'années d'études) qui entrera en vigueur à partir de la prochaine rentrée, souligne la nécessité d'adapter de façon nouvelle les programmes destinés à ceux qui quitteront l'école le plus tôt possible. Les deux ou trois dernières années de scolarité devraient constituer pour le jeune adolescent une sorte de « pont » entre le monde

de l'enfance et celui des adultes, entre l'acquisition des connaissances et son occupation future.

L'enseignement secondaire pour tous — et non seulement pour ceux sélectionnés pour le lycée à la fin de l'école primaire — est devenu général en Angleterre en 1945, après le vote au Parlement du célèbre **Education Act** de 1944. En pratique cette mesure n'apportait au début que très peu de changements, surtout pour ceux qui, âgés de plus de 11 ans, avaient été placés dans les classes de fin d'études élémentaires. Le simple changement d'appellation, d'« élémentaire » à « secondaire », ne signifiait aucunement un changement soudain d'enseignants, d'établissements ou de programmes. Dans le climat économique difficile de l'après-guerre, l'enseignement ne s'améliorait que lentement. Les vieux bâtiments datant des débuts de l'enseignement obligatoire (après 1870) furent peu à peu remplacés par de nouveaux locaux abritant les écoles secondaires modernes, nouvelle alternative aux lycées traditionnels. Des changements dans les programmes survinrent encore plus lentement. Aujourd'hui encore une des grandes innovations souhaitées pour tous, l'étude des langues vivantes (surtout le français) n'est pas étendue à tous les élèves. Mais la volonté de changer, d'accorder une plus grande égalité de chances, existait déjà et existe encore.

En effet, où en est la démocratisation de l'enseignement en Angleterre ? Le critère reste toujours le pourcentage d'enfants de travailleurs manuels qui accèdent à l'enseignement supérieur. Entre 1964 et 1970, le rapport entre les enfants d'ouvriers non qualifiés et les enfants de cadres supérieurs accédant à l'enseignement supérieur est de 1/17. (Il est intéressant de constater que, quoique la disproportion soit manifeste, les classes dirigeantes ne paient toujours que cinq fois plus d'impôts que les ouvriers. Ceci signifie que les classes pauvres sont en train de subventionner l'éducation des enfants de classes aisées, phénomène qui n'est pas passé inaperçu aux yeux des sociologues engagés). Il faut dire cependant que quelques progrès ont été enregistrés : alors qu'en 1928 les enfants de travailleurs non manuels avaient six fois plus de chances d'accéder à l'université que les enfants de travailleurs manuels, en 1970 cette proportion n'est plus que de 4 à 1. D'ailleurs l'Angleterre a encore et toujours la plus forte proportion de fils d'ouvriers dans ses universités parmi tous les pays d'Europe occidentale. Il n'en reste pas moins que la majorité des jeunes adolescents qui ne sont pas inscrits dans un établissement du type « lycée » avant l'âge de 13 ans proviennent le plus souvent des couches économiquement peu privilégiées de la population, donc de familles dites « non-éducogéniques ». D'où la nécessité de redoubler d'efforts pour améliorer leur enseignement.

Le véritable problème a été esquivé ces dernières années et, c'est par contre, ce qu'on a appelé le faux

problème des structures, problème qui a d'ailleurs été politisé, qui a dominé les débats. L'ancien système, qui prévoyait une sélection à 11 ans, orientait les enfants vers deux types d'établissements bien différents, — d'une part la **grammar school** (ou lycée) qui restait l'établissement prestigieux ouvrant la voie aux meilleures carrières, mais réservé à environ 20 % de la population scolaire, et d'autre part, la **secondary modern school**, nouvelle institution créée par la loi de 1944, à laquelle accédait le reste. A cause de la décentralisation du système scolaire en Angleterre, vers les années 65 il existait beaucoup de variantes locales de cette organisation schématique. Par la circulaire 10/65 (de 1965) le gouvernement travailliste essaya de généraliser ce qui existait déjà un peu partout, c'est-à-dire l'école polyvalente, dite école « *comprehensive* ». Le ministre travailliste exigea dans sa circulaire que chaque autorité locale fasse le nécessaire pour permettre la réorganisation de l'enseignement secondaire sur le principe de la polyvalence. L'autorité locale avait, dans le cadre de ce principe, toute liberté d'organiser ses établissements secondaires comme elle le voulait. Ainsi pouvait-elle choisir une école polyvalente allant de 11 à 18 ans ; ou pour deux établissements, l'un hébergeant les jeunes de 11 à 13 ans et l'autre les élèves de 14 à 18 ans. Le changement pouvait également s'effectuer à l'âge de 16 ans. Il y avait même d'autres possibilités, pourvu que le principe de la **comprehensiveness** soit respecté. Il n'était pas question d'ailleurs d'instaurer une polyvalence « à la suédoise », c'est-à-dire avec des classes hétérogènes. Ainsi, même dans les établissements les plus progressistes, des systèmes par « niveaux » ou par groupes mobiles furent adoptés qui séparaient effectivement les moins intelligents à l'élite ; même ceci paraissait anathème à quelques conservateurs. En fait un des premiers actes du gouvernement conservateur élu en 1970 fut de révoquer la circulaire précédente en promulguant une autre circulaire (10/70) expliquant ses idées sur la polyvalence. Mais l'attitude en général de la nouvelle administration fut plus réservée : elle ne prenait pas position, mais laissait le libre choix aux autorités locales. Fait remarquable, depuis lors, la tendance générale va vers l'acceptation de la polyvalence, même par les administrations locales aux mains des conservateurs. (Mrs. Thatcher, ministre de l'Education, a déclaré que, parmi les centaines de propositions de réorganisations soumises à son approbation depuis 1970, et dont la plupart demandaient une réorganisation dans le sens de la polyvalence, elle n'en avait rejeté qu'une cinquantaine). *Un autre argument de poids, c'est qu'un ensemble d'établissements polyvalents coûte beaucoup moins cher que ceux de l'enseignement secondaire traditionnel, surtout s'il s'agit d'écoles d'environ 1 500 élèves.*

Traditionnellement en Angleterre, une école de cette grandeur n'est guère acceptable. On a coutume de dire

qu'une école dont les élèves sont trop nombreux pour que le directeur puisse appeler chaque élève par son nom n'est pas viable, — et on a estimé à 800 le nombre raisonnable d'élèves. On a toujours estimé le contact personnel entre les enseignants et leurs élèves comme étant un élément précieux pour la formation du caractère et pour le développement de la personnalité — contact créé par des moyens affectifs plus que par des moyens intellectuels. Avec ces énormes écoles, le rôle dit « *pastoral* » de l'enseignant est mis en danger. On est parvenu cependant à une solution. Considérons, par exemple, le cas d'un établissement d'environ 1 500 élèves groupant tous les jeunes de 13 à 16 ans. Ils sont divisés verticalement en 10 « sections » d'environ 150 élèves, mais ces divisions n'ont rien à voir avec les recoupements horizontaux, c'est-à-dire par classes d'élèves du même âge. A la tête de chaque division ainsi créée se trouve un professeur principal qui, en plus de son enseignement ordinaire, a la charge « *pastorale* » des élèves de sa section. Il est assisté dans sa tâche par dix « tuteurs », également enseignants, qui ont à surveiller quinze élèves chacun. Il s'agit de donner à la section un esprit de groupe afin que les élèves se sentent faisant partie d'une unité. Ainsi cette section se réunit tous les jours pendant une demi-heure — par exemple, pour célébrer le culte religieux qui, selon la loi anglaise, doit être toujours pratiqué au début de chaque journée scolaire, à moins que les parents refusent d'y laisser participer leurs enfants. En même temps c'est au niveau de la section que sont organisées les activités extrascolaires — clubs, groupe théâtral, soirées amicales, sorties en groupe et équipes sportives qui participent à des matches contre d'autres sections. Ainsi espère-t-on encourager à la fois l'esprit de groupe — ce fameux « *team spirit* » et l'émulation. D'ailleurs l'individu ne se sent pas perdu dans une « foule solitaire » ; au sein de la section à laquelle il appartient il garde sa propre identité, fait d'importance primordiale pour le jeune adolescent. Mais les désavantages d'un tel système sont évidents. Les divisions ainsi créées sont arbitraires et, au début du moins, artificielles : l'élève, puisqu'il n'a pas de choix, peut se trouver isolé, séparé de ses véritables amis, ses camarades de classe du même âge. Egalement les enseignants auxquels ce rôle « *pastoral* » est confié n'ont pas la formation professionnelle essentielle pour remplir cette fonction. Les temps sont révolus où le professeur, souvent célibataire, consacrait volontiers tout son temps — parfois jusqu'à 15 heures par jour — à ses « ouailles », comme le faisaient autrefois les maîtres dans les **public schools** les plus prestigieuses. Pour la masse des enfants qui ne passent que 5 à 6 heures par jour en milieu scolaire, ce système de divisions ne peut être qu'un palliatif et non pas une solution réelle. L'enseignant n'est pas en vérité in loco parentis. Comme il est fréquent lorsqu'il s'agit de l'enseignement, le principe de « l'efficacité » financière se

trouve opposé à celui de l'efficacité pédagogique, qui devrait tout de même primer.

Malgré ceci, la construction d'écoles ayant un grand nombre d'élèves a élargi l'éventail des options parmi lesquelles le jeune adolescent peut choisir. D'ailleurs la structure polyvalente peut apporter des bienfaits sociaux considérables. Depuis la généralisation de l'enseignement secondaire, le malaise social éprouvé par les jeunes peut être expliqué en partie par la défaillance de ceux qui ont été leurs éducateurs. A cet égard on peut déplorer la mentalité qui est courante de nos jours dans le monde du travail. L'ancienne sélection à 11 ans effectuait un tri parmi les enfants, séparant le bon grain de l'ivraie, les privilégiés et les sous-privilégiés, selon le type d'établissement secondaire vers lequel ils étaient dirigés. Entre les patrons et les ouvriers il existe aujourd'hui un abîme, entre ceux qui ont et ceux qui n'ont pas bénéficié d'un enseignement privilégié. Pour reprendre leurs propres termes, entre « eux » et « nous » le fossé reste à combler. L'école polyvalente pourra avoir pour tâche d'empêcher ce clivage entre deux jeunesse qui, à cause des circonstances, s'ignorent le plus souvent.

Cette fonction sociale de l'école est devenue récemment plus importante. Les recherches de Basil Bernstein et de ses collègues ont démontré que les handicaps intellectuels sont souvent fonction des handicaps sociaux, en particulier l'impossibilité de communiquer qui est la caractéristique la plus frappante du jeune adolescent peu doué. Alors que l'enfant de milieu bourgeois apprend un langage caractérisé par ce que Bernstein appelle un « code élaboré », dans lequel une pensée précise s'accompagne de l'usage exact d'un vocabulaire juste, le code linguistique du fils d'ouvrier est restreint, imprécis, caractérisé par l'usage des gestes, de l'intonation et même de la posture pour communiquer des pensées simples ou des besoins concrets. Ce désavantage verbal s'accroît au cours de la vie scolaire pour les enfants provenant des milieux peu favorisés. Ils n'ont même pas la possibilité de prendre contact avec leurs camarades qui ne souffrent pas de ce handicap, car ils sont placés soit dans une section inférieure, soit dans un tout autre établissement. De plus l'ambiance même de l'école empêche les enfants des couches sociales dites « inférieures » de s'identifier avec celle-ci. Les programmes, que ce soit leur contenu apparent ou leur contenu latent, leur semblent se rapporter seulement à ceux qui se préparent à des occupations « bourgeoises ». Les valeurs dominantes de l'école leur paraissent également bourgeoises. Il en résulte une haine de l'école, attitude souvent adoptée par les parents eux-mêmes. Le **Plowden Report** (1968) soulignait déjà ce fait : « La variation de l'attitude des parents est un facteur beaucoup plus important pour les résultats des enfants que n'importe quel autre. » Il ne suffit pas de stimuler la capacité intellectuelle des

jeunes d'aujourd'hui, il faut également gagner leur confiance.

On espère que la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans donnera à l'école le temps nécessaire pour accomplir cette tâche difficile. Depuis très longtemps des projets sont à l'étude. Il a fallu d'abord surmonter la pénurie d'enseignants et élever le niveau de leur compétence professionnelle. Dans l'espace de deux ou trois ans la situation a été transformée : dès cette année, 15 000 nouveaux enseignants sortiront des écoles normales et des instituts universitaires. D'ailleurs, sur le total des professeurs déjà en fonction, 20 % ont maintenant une licence. Le rapport professeur/élève a été réduit à 1/22. L'expansion de l'enseignement supérieur et — ce dont nous ne pouvons guère nous féliciter — la situation actuelle du marché de l'emploi où les autres débouchés ouverts aux licenciés se font rares, sont les deux facteurs favorables à l'accroissement de la profession. Une seconde condition indispensable à la prolongation de la scolarité était de fournir des crédits d'équipement supplémentaires. Sur une période de trois ans le ministère a versé aux autorités locales des subventions s'élevant à £ 125 millions destinées à la construction de nouveaux bâtiments. Par rapport au budget annuel pour l'éducation (dépassant maintenant £ 2 500 millions par an, c'est-à-dire environ 13 % du budget national) cette somme n'est pas énorme, mais les autorités locales ont eu carte blanche pour la dépenser. Ainsi quelques-unes ont construit des bâtiments spéciaux pour les jeunes de 15 à 16 ans, séparés du reste de l'école. Ces bâtiments peuvent inclure des ateliers, un laboratoire de sciences, des pièces réservées à des séminaires ou à des discussions par petits groupes, une salle d'étude et une petite bibliothèque, ou encore une cantine. D'autres bâtiments sont réservés à des travaux pratiques, par exemple : la décoration d'un appartement, les travaux ménagers, la puériculture, etc. En même temps les autorités ont créé dans chaque localité des « centres d'enseignants » — il en existe actuellement 480. Ces centres deviennent des lieux de rencontre pour les professeurs : c'est là qu'ils peuvent discuter de leurs problèmes avec leurs collègues, consulter la nouvelle documentation pédagogique ou emprunter les nouveaux moyens d'enseignement, audiovisuels ou autres. La B.B.C. a d'ailleurs monté toute une série de programmes sur la prolongation de l'enseignement et destinés aux professeurs. On espère que ces mesures pratiques faciliteront la période de transition et que l'on évitera ainsi les erreurs qui ont été commises lorsque la scolarité a été prolongée de 14 à 15 ans en 1947.

Cependant tout le monde est d'accord pour admettre que le point crucial reste la réforme des programmes pour les moins doués. Il est reconnu que garder tous les élèves dans le milieu scolaire jusqu'à 16 ans peut être inefficace ; il s'agit surtout de motiver des jeunes dont la

carrière scolaire n'a été jusqu'alors qu'une série d'échecs. C'est dans ce domaine que les innovations prévues ont été concentrées. On s'est d'ailleurs préalablement informé pour savoir si ceux qui avaient quitté l'école à l'âge de 15 ans auraient accepté d'y rester plus longtemps si la loi les y avait obligés. Dans une enquête faite en 1967 on a demandé à un groupe de jeunes sur le point de quitter l'école s'ils avaient l'intention de poursuivre leurs études plus tard dans un établissement à temps partiel. Les résultats ont été assez décevants : 50 % des garçons de 15 ans et 66 % des filles ont déclaré ne pas en avoir l'intention. Il est fort possible que leur attitude ait été conditionnée par celle de leurs parents, dont 85 % eux aussi, avaient quitté l'école le plus tôt possible.

Il était également intéressant de savoir quels étaient, selon ces mêmes élèves, les objectifs de l'enseignement. On leur a donc posé la question, ainsi qu'à leurs parents et à leurs professeurs. Elèves et parents étaient d'accord sur l'importance, par ordre décroissant, des objectifs suivants :

1. Leur donner une formation qui leur permettrait de trouver un emploi agréable.
2. Leur enseigner ce qui serait directement utile pour leur occupation future.
3. Leur indiquer les débouchés possibles.
4. Leur permettre de passer des examens.

Par contre, pour les enseignants, l'enseignement devait développer la personnalité des élèves et leur donner un sens des valeurs. L'opposition est frappante entre les élèves et leurs professeurs. Cette enquête a démontré clairement le besoin d'approches nouvelles surtout en ce qui concerne le contenu des programmes.

Ceci s'est révélé être la fonction du **Schools Council**. Cet organisme quasi-officiel a été créé en 1964, subventionné à la fois par le ministère de l'Education et par les autorités locales il en est cependant indépendant. De hauts fonctionnaires et quelques inspecteurs généraux s'occupent de sa gestion administrative, mais le contrôle est exercé par un conseil où sont représentées toutes les grandes organisations professionnelles qui touchent à l'éducation, y compris les syndicats. Par un réseau de commissions pédagogiques, au sein desquelles siègent une majorité d'enseignants, le Schools Council s'occupe de la réforme des programmes et des examens, il est à l'origine de projets qu'il confie à des équipes de chercheurs dans les universités et ailleurs. Ces travaux portent chacun sur un seul problème ; à la fin des recherches les résultats sont publiés ainsi que de nouveaux matériaux pédagogiques à l'usage des écoles. Mais le Schools Council (comme le ministère) n'a aucun pouvoir pour faire adopter quoi que ce soit dans les écoles. Il faut préciser que la nature décentralisée du système anglais signifie

que les autorités locales sont autonomes, mais elles travaillent en étroite collaboration avec le pouvoir central. De plus, le directeur de chaque école et même dans une certaine mesure, l'enseignant dans sa classe sont seuls responsables de leur enseignement. En effet, à part l'instruction religieuse, qui par la loi de 1944 doit légalement faire partie du programme dans toutes les écoles d'Etat, aucune discipline n'est obligatoire. Il faut ajouter tout de même que les contraintes imposées par les examens de toutes sortes — et l'Angleterre comme la France souffre de « l'examinite », pour reprendre le mot d'un ministre français — limitent cette liberté. Donc les programmes expérimentaux élaborés sous l'égide du Schools Council peuvent être adoptés ou non, suivant les écoles. Il en résulte qu'il faut toujours et à tout moment convaincre les enseignants de la valeur des innovations.

Au cours des dernières années, en prévision de la prolongation de la scolarité obligatoire, le Schools Council a porté ses efforts sur l'amélioration des programmes pour le jeune adolescent. Les projets qui ont été réalisés, ou qui sont sur le point d'être achevés, sont soit unidisciplinaires, soit pluridisciplinaires, soit même interdisciplinaires. En latin, un projet a été étudié afin de produire des matériaux et de découvrir des méthodes qui aideront les élèves à lire plus facilement le latin, et aussi à se familiariser avec le « background » culturel de l'Antiquité. Un cours a été développé, basé sur les dernières découvertes de la linguistique théorique, et on utilise les méthodes audiovisuelles. En langues vivantes, un projet commencé grâce à la Nuffield Foundation a été poursuivi par le Schools Council. Des cours de français, d'espagnol, de russe et d'allemand pour les enfants de 8 à 13 ans auront été complétés par des cours semblables pour les jeunes de 13 à 16 ans. L'accent est mis sur la compétence orale ; chaque cours est accompagné d'une série de matériel audiovisuel ; il existe également tout un répertoire de tests diagnostics, dits « de niveau », pour l'évaluation des progrès de l'élève. Le projet pour les mathématiques, appelé « Mathématiques pour la majorité des élèves » renverse jusqu'à un certain point l'ordre pédagogique traditionnel car il prend comme point de départ les applications courantes des mathématiques dans la vie de tous les jours ; en examinant ces applications les élèves « découvrent » les principes mathématiques dont elles dépendent. Une grande place est faite au travail de groupe ; le **team-teaching**, avec la participation des professeurs des diverses disciplines utilisant les mathématiques, est également recommandé. Le Nuffield Secondary Science Project souligne également le même principe : l'approche est expérimentale plutôt que théorique. Huit thèmes ont été choisis, chacun subdivisé en plusieurs sujets

d'intérêt. Selon ses motivations et sa compétence l'élève étudiera des thèmes tels que « La terre et sa place dans l'univers », « L'interdépendance des choses vivantes » ou « La continuité de la vie ». Autant que possible l'étude de ces thèmes sera liée à la considération des problèmes du monde moderne, tels que le problème de la pollution ou la croissance de la population. L'objectif final est tout de même de permettre à l'élève de déduire les concepts scientifiques de base. Un autre projet du même genre est celui de la technologie, qui concerne l'application de la science dans l'industrie. Là aussi l'approche est faite par thèmes qui doivent être actuels : ainsi une documentation, une « enveloppe » d'information pour l'élève et le professeur, a été publiée sur la « logique et l'ordinateur », accompagnée de travaux pratiques à faire. Ce projet offre un très grand intérêt lorsqu'on considère le désintéressement presque général de la jeunesse mondiale en matière de technologie. Un dernier projet, également unidisciplinaire, mais qui est tout à fait hors du cadre usuel et qui a suscité l'intérêt des milieux les plus divers, s'occupe de l'éducation morale. C'est un domaine qui, jusqu'à présent, a été fort négligé : on assumait, presque sans y réfléchir, que l'instruction religieuse obligatoire pour tous les élèves, sauf ceux dont les parents s'opposaient à cet enseignement, (très peu en fait) *inculquerait automatiquement le sens de la morale*. Mais vivant dans ce qu'un écrivain a appelé « l'ère post-chrétienne » anglaise, il est évident que le domaine de la morale ne peut plus être négligé à l'école. Les responsables ne veulent ni endoctriner, ni indiquer *quelles sont les attitudes morales « correctes »* ; ils cherchent cependant à faire apprécier aux élèves le fait qu'ils auront des décisions morales à prendre, et qu'ils devront être à même d'évaluer, au préalable, les diverses considérations nécessaires à de telles décisions.

Les principaux projets pluridisciplinaires et interdisciplinaires — et pour le moment la distinction faite entre les deux n'est pas précisée — concernent les « humanités ». En effet, le plus grand projet s'intitule tout simplement le **Humanities project**. Son but est de « faciliter à chacun l'accès à un patrimoine culturel complexe, de lui fournir les moyens de contrôler sa propre vie et de définir ses rapports avec les diverses communautés auxquelles il appartient, ainsi que d'approfondir sa compréhension et sa sensibilité en ce qui concerne les autres humains ». En d'autres termes, il s'agit de stimuler sa compréhension, son pouvoir de discrimination et de jugement dans le domaine des relations personnelles. Le contenu du cours consiste en une réflexion sur les grandes questions qui devraient concerner l'élève en tant qu'individu et futur membre de la société adulte. Ainsi toute une série « d'enveloppes » de matériaux a été publiée sur « la guerre et la société », « la famille »,

« les rapports entre les sexes », « la pauvreté », « la vie dans les grandes villes », « la loi et l'ordre public », « les rapports entre les races ». Ces problèmes controversés exigent l'impartialité du professeur : dans les discussions en groupe qu'il préside, il doit rester neutre. Quoique les élèves connaissent les vues politiques, morales ou religieuses de leur professeur, l'expérience a prouvé qu'ils tiennent beaucoup à ce qu'il « ne prenne pas parti ». Après examen des résultats de ce projet dans les écoles où il a été expérimenté, on en a tiré des conclusions intéressantes sur les écoles elles-mêmes : on a constaté, par exemple, que ce cours ne réussit pas dans une école trop rigide organisée ou dans une école dont les structures sont autoritaires.

Bien sûr, les critiques de ces projets ne manquent pas. On prétend que le contenu intellectuel des programmes a été trop réduit, on déplore le fait qu'ils n'exigent pas beaucoup de connaissances, ce qui entraîne les élèves à formuler des spéculations trop vagues, sans aucune base solide, enfin on craint que la qualité de l'enseignement ne soit dévaluée. Ce reproche de manque de contenu intellectuel peut se justifier mais la tradition anglaise de l'enseignement, contrairement à celle de nombreux pays, n'admet pas que le rôle de l'école soit purement ou surtout intellectuel. On ne croit pas que l'apprentissage à l'art de bien penser puisse engendrer automatiquement des attitudes morales et sociales appropriées. La mission historique de la « public school » — ces établissements privés qui ont fleuri dans l'Angleterre victorienne — était d'abord de former le caractère et la personnalité. L'absence d'idées sur la façon de préparer les adolescents à la vie au XXI^e siècle est particulièrement évidente. La prolongation de la scolarité obligatoire donne à l'Angleterre une chance unique qu'elle ne doit pas manquer : on pourra rompre le joug des programmes traditionnels et faire éclater des structures périmées. Le temps seulement démontrera si le système éducatif anglais a réussi sa propre réforme. En comparaison avec la révolution qui a déjà été accomplie dans l'enseignement primaire et avec celle qui est en cours dans l'enseignement supérieur, l'enseignement secondaire est en retard, surtout en ce qui concerne le premier cycle. La réforme du premier cycle servira de catalyseur à la réforme totale du système d'enseignement secondaire. Mais toute réforme demandant au moins une génération pour s'accomplir, on ne pourra en évaluer vraiment le succès avant l'an 2000.

Dr W.D. HALLS,

Département des sciences de l'éducation.
Université d'Oxford.

LES ADOLESCENTS SOUS-INSTRUITS DANS LES SOCIÉTÉS INDUSTRIELLES DE L'OUEST

Chaque génération de jeunes se divise en somme en trois grands groupes, du point de vue du niveau d'instruction : ceux qui dépassent le degré moyen de l'enseignement (disons, pour être plus précis : le niveau correspondant à la plus haute classe du cycle des études obligatoires); ceux qui atteignent ce niveau, mais s'arrêtent là dans leurs études; ceux qui entrent dans la vie pratique sans avoir jamais atteint ce même niveau.

C'est de ce troisième groupe que nous nous occuperons ici, en parlant, pour le désigner, des adolescents « sous-instruits » (les « dropouts » des Anglo-Saxons).

Ce qualificatif a été adopté en l'occurrence, faute d'une expression consacrée qui serait meilleure. Le groupe des « sous-instruits » ainsi compris ne se confond pas avec celui des « moins doués », quoique les deux se recouvrent en partie. Il y a des « sous-instruits » qui n'ont pu achever le cycle normal des études obligatoires pour des raisons indépendantes de leurs aptitudes ou de leurs motivations (par exemple, parce que les écoles de leur région ne comportaient pas tous les degrés correspondant à ce cycle d'études).

D'autre part, le groupe des adolescents présentant un niveau moyen d'instruction comprend des sujets peu doués, qui ont atteint ce niveau avec peine en redoublant éventuellement une ou plusieurs classes. Parmi les jeunes qui font des études plus poussées — dans les écoles techniques, à l'université, etc. — certains ont également de la peine à suivre et sont particulièrement exposés aux échecs. Ils manquent de dispositions pour le genre de travail qui leur est demandé. Il est entendu que dans beaucoup de cas, c'est la conception même des programmes d'études qui n'est pas raisonnablement adaptée aux centres d'intérêt et au niveau intellectuel des élèves.

D'ailleurs, il y a aussi des « sous-instruits » à tous les niveaux de l'échelle du savoir, si l'on prend les mots dans leur sens le plus général. Toute personne qu'un manque quelconque de connaissances entrave à un moment donné dans ses activités professionnelles, familiales, politiques, etc., est sous-instruite, au fond. A ce titre, aucun de nous n'échappe à ce handicap. Combien de philosophes sont analphabètes en mathématiques, combien de physiciens sont embarrassés par un manque d'information historique, combien d'agriculteurs techniquement compétents par l'absence de formation comptable, etc. ? Nous ne cessons d'apprendre pour nous mettre autant que possible en mesure de résoudre des problèmes que la vie nous pose et qui nous dépassent d'abord, c'est-à-dire de combattre notre sous-instruction. L'école doit préparer à cette tâche de Sisyphe, dans toute la mesure où l'un de ses buts principaux est d'apprendre à apprendre.

Tout cela nous rappelle simplement que la sous-instruction est chose relative. C'est par rapport aux nécessités d'une tâche donnée qu'un individu est sous-instruit, ou par rapport aux activités inhérentes à un certain statut professionnel et social prises globalement, ou par rapport aux normes plus ou moins précises qui expriment l'idée qu'un groupe quelconque se fait des degrés d'instruction que doivent présenter ses membres, selon la nature (spécialité) et le niveau (chef, subordonné) de leurs fonctions, etc. Dans ce qui précède, en proposant de considérer que les adolescents sous-instruits sont ceux qui n'ont pas atteint la plus haute classe du cycle obligatoire avant de passer à la pratique, je me suis référé implicitement à une norme de ce genre, qui correspond au sentiment d'une large partie de l'opinion. En effet, les lois sur l'obligation scolaire définissent ce que les autorités compétentes estiment être l'instruction de base que tout jeune membre de la collectivité devrait posséder au minimum pour être bien préparé à la vie. L'ensemble de la population partage plus ou moins nettement cette idée. Certains milieux ne se soucient cependant guère d'exiger énergiquement de leurs enfants

qu'ils acquièrent cette instruction de base en sa totalité. Au XIX^e siècle, une partie de la paysannerie et des classes ouvrières, notamment — qu'encourageaient d'ailleurs en cela de nombreux notables ruraux et beaucoup de chefs d'entreprises —, a mis longtemps à comprendre la nécessité de retarder l'entrée des enfants au travail. Cette situation se retrouve actuellement dans les pays du tiers monde. En dernière analyse, la « sous-instruction » propre aux pays industriels résulte (sous-instruction due à des déficiences organiques ou à une insuffisance locale de l'équipement scolaire mise à part) d'une forme nouvelle de ce même état de choses : dans les milieux les plus défavorisés, le besoin d'instruction est souvent insuffisamment ressenti.

Cependant, tout le mouvement de la civilisation moderne tend constamment à décaler vers le haut le niveau d'instruction que tout adolescent doit atteindre au minimum sous peine d'être considéré comme insuffisamment éduqué.

Nous ferons d'abord quelques remarques au sujet de cette élévation progressive du minimum à atteindre. Ensuite, je donnerai certaines indications sur l'évolution du volume des groupes des adolescents sous-instruits et sur sa composition (origines sociales, aspirations, motivations, aptitudes intellectuelles) avant de passer au problème de l'évaluation des conséquences de la sous-instruction d'une partie de la jeunesse.

Le sujet étant très vaste, nous nous limiterons à des données provenant principalement des Etats-Unis, de France et de Suisse, c'est-à-dire de pays qui sont parmi les plus industrialisés de l'Ouest.

ÉLÉVATION PROGRESSIVE DU MINIMUM A ATTEINDRE.

Aux Etats-Unis, la scolarité obligatoire va, dans la majorité des Etats, jusqu'à la 16^e année. Mais il est de plus en plus communément admis que tout adolescent normal doit accomplir entièrement la « high school » (qui s'achève, en principe à 17-18 ans) et même, si possible, fréquenter pendant 2-3 ans un établissement d'enseignement supérieur (« college »). Selon des observations effectuées en 1967, 28,8 % des hommes et femmes âgés alors de 25-29 ans avaient été ou étaient encore étudiants d'un « college » (y compris degrés supérieurs des universités) et, en outre, 43,7 % avaient accompli la « high school » jusqu'au bout, mais sans avoir été plus loin, soit un total de 72,5 % (1). Les autres (27,5 %) constituent le groupe des « dropouts », jugés

incomplètement adaptés à la vie moderne. De nombreux travaux sont consacrés aux difficultés de ces « dropouts » et des programmes de politique sociale importants ont pour but de leur venir en aide.

Or, au début du siècle, seule une minorité atteignait (et, éventuellement, dépassait) la classe terminale de la high school. La grande majorité des jeunes s'arrêtait avant cette classe, le plus souvent bien en dessous, comme nous le verrons un peu plus loin.

Il ne serait sans doute pas tout à fait exact de dire que ce qui était naguère réservé à une élite est aujourd'hui jugé indispensable à la masse. En effet, l'enseignement secondaire américain a multiplié les programmes à finalité plutôt pratique pour répondre aux besoins de ses effectifs élargis.

De plus, dans certaines écoles des quartiers populaires, fréquentées par des élèves ayant dans leur grande majorité une attitude peu scolaire, les exigences réelles de l'école sont considérablement abaissées en pratique, afin d'éviter une proportion par trop élevée d'échecs chaque année. Ces redoublements généralisés seraient, en effet, source de conflits avec les familles et l'administration scolaire (2). D'ailleurs, aux Etats-Unis, la tendance générale est d'éviter les redoublements et de faire passer chaque année à peu près tous les élèves au degré supérieur de façon presque automatique (3). Cependant, malgré ces faits, dans l'ensemble l'élévation du niveau d'instruction de la masse des adolescents est considérable aux Etats-Unis, de décennie en décennie.

En France, pour prendre un autre exemple, il est prévu qu'en 1970, plus de 75 % des jeunes feront des études post-primaires. La proportion était de 2 % au début du siècle (4). La limite de la scolarité obligatoire a été reportée de 14 à 16 ans.

Voici l'âge de fin d'études de trois générations d'hommes (pour les femmes, la répartition est très semblable) choisies à titre d'exemples dans un tableau établi d'après le recensement français de 1954 (5) :

(2) Riessman, F. — *The culturally deprived child*, New York Harper, 250 p., 1962, p. 22.

Sexton, Patricia C. — *Education and Income*, Viking Press, New York, 298 p., 1961, p. 25.

Rand, Christopher. — *The Porto Ricans*, New York, 171 p., 1958, p. 111.

(3) Jaccard, Pierre. — *Sociologie de l'éducation*, Paris, Payot, 254 p., 1962, p. 111.

(4) *Rapport d'enquête sur la jeunesse française*, ministère de la Jeunesse et des Sports, 549 p., Paris, 1966-1967, p. 221.

(5) Données extraites d'un tableau plus complet, présenté par M. E. Malinvaud dans le rapport de l'O.C.D.E. sur le *Facteur résiduel et le progrès économique* qui sera cité plus loin.

(1) *Educational Attainment* : March 1967, Current Population Reports, Series P-20. N° 169, février 1968, Washington, Bureau of the Census, 22 p.

Age de fin d'études	Année de naissance		
	Avant 1890	1900- 1909	1930- 1940
	En %		
0 - 10 ans	9,0	4,5	0,4
11 - 12 ans	33,1	28,4	2,3
13 ans	19,2	24,6	6,2
14 ans	12,2	15,4	49,0
15 - 16 ans	5,5	6,7	12,6
17 - 18 ans	4,0	4,8	12,5
19 et plus	3,3	3,8	8,5
Non déclaré	13,7	11,8	8,5
Total	100,0	100,0	100,0

Dans les autres pays industriels, des tendances analogues se font jour, quoique moins prononcées.

Ainsi, la plupart des adolescents « sous-instruits » d'aujourd'hui ont poussé leurs études plus loin que la majorité des personnes qui ont fait leurs études il y a un demi-siècle environ. Voici d'ailleurs quelques données, empruntées aux statistiques américaines :

Parmi les personnes qui ont atteint l'âge de 20 ans vers 1910 (6), 65,2 % n'ont pas dépassé les degrés primaires au cours de leurs études (et, en outre, 11,6 % ont fréquenté la high school, mais sans atteindre la classe terminale), soit au total 76,8 % de « dropouts » au sens actuel. Or, le groupe des « dropouts » de 1967, mentionné tout à l'heure, ne comprend que 10,1 % de sujets n'ayant pas dépassé l'école primaire (plus 17,4 % qui ont accompli des études secondaires inférieures), soit 27,5 % au total. Parmi les personnes ayant achevé leurs études vers 1930, celles qui n'ont pas dépassé l'école primaire représentaient encore 43,4 % du total, aux Etats-Unis (en outre 19,4 % des membres de ce groupe d'âge ont effectué des études secondaires incomplètes, ce qui fait 62,5 % de « dropouts » selon les critères d'aujourd'hui). (Données relatives aux hommes et femmes qui étaient âgés de 40-44 ans en 1950, date du recensement.)

La section suivante contient encore d'autres données complémentaires sur cette même évolution.

Dans ce qui précède, notre but était simplement de mettre en évidence que, du fait de la montée générale du niveau culturel de la population, la limite à atteindre pour éviter de demeurer dans un état de sous-instruction

(6) Selon données relatives aux personnes qui étaient âgées de 60-64 ans en 1950, US Census of Population (1950), Vol. II, Characteristics of Population, Part 1, US Seminary, P - C 1, 486 p., Washington, p. 236.

relative se déplace sans cesse vers le haut. La proportion des sous-instruits complets (illettrés et semi-illettrés) tend, dans les pays où cette évolution est déjà le plus avancée, vers un minimum très difficilement compressible (déficients graves). Le groupe des sous-instruits relatifs, en revanche, comprend une fraction assez importante de la jeunesse. Comme le seuil minimal à atteindre en principe s'élève continuellement, et qu'une certaine proportion des adolescents ne parvient pas à l'atteindre, par suite de handicaps multiples, dont nous parlerons plus loin, cette sous-instruction relative d'une fraction de la jeunesse est un phénomène qui ne peut être évité. Il ne disparaîtrait que dans le cas limite d'une société ayant éliminé toutes les inégalités, biologiques, sociales et psychiques, et ayant ouvert à tous les portes de la plus haute culture. Alors, chaque individu atteindrait le sommet de la connaissance. Dans les sociétés industrielles réelles, l'élite qui se rapproche de ce niveau, par la voie d'études de très haut degré, s'élargit. Une autre partie de la population, la plus vaste, suit à une distance appréciable, tout en atteignant des degrés de plus en plus élevés d'instruction. Cette majorité est elle-même suivie par une arrière-garde, qui progresse aussi (sous réserve des cas pathologiques), mais sans parvenir à combler tout son retard.

Pour étudier convenablement l'évolution du volume de cette arrière-garde, il faudrait donc tenir compte de l'élévation du seuil minimal à atteindre. A cette fin, il faudrait même ne pas se contenter des règlements sur la scolarité obligatoire (qui peuvent être en retard ou en avance sur la réalité), mais essayer de déterminer les normes de fait qui guidaient les jugements de la grande majorité de la population, à propos de ce seuil, à différentes époques successives. C'est là en tout cas la méthode qui serait à adopter pour des analyses à long terme (sur l'évolution survenue de 1850 ou de 1900 à aujourd'hui, par exemple). Pour l'étude de l'évolution à court terme (disons, au cours d'une dizaine d'années), il n'est pas trop arbitraire, sans doute, de négliger ce déplacement du seuil à atteindre. En un tel laps de temps, ce seuil ne change pas trop sensiblement, en général. Dès lors, par rapport à un même minimum, servant de point de repère fixe, l'évolution du volume du groupe des jeunes sous-instruits peut être déterminée, si des données statistiques appropriées le permettent. C'est cette optique simplificatrice qui sera adoptée dans la section suivante. Le mouvement à court terme ainsi mesuré traduit en pratique l'élévation progressive du minimum à atteindre : la partie de la jeunesse qui n'atteint pas le minimum choisi comme point de repère allant en diminuant, ce minimum tend peu à peu à ne plus être considéré comme acceptable pour les élèves normaux.

J'ajouterai encore que je prendrai en règle générale la limite supérieure du cycle des études obligatoires

pour définir le seuil minimal à atteindre, ce qui constitue une simplification supplémentaire.

ÉVOLUTION QUANTITATIVE A COURT TERME.

Adoptant la perspective qui vient d'être indiquée, essayons de nous faire une idée de l'évolution à court terme du nombre des adolescents sous-instruits.

Rares sont les pays avancés qui publient des statistiques systématiques sur le niveau d'instruction des personnes qui n'ont pas accompli tous les degrés obligatoires. Les organisations internationales s'efforcent de favoriser la suppression des lacunes de ce genre. (Voir, par exemple : Statistiques de l'enseignement. Conférence des statisticiens européens. N° 10. Nations Unies. ST/CES/10. 1967, 143 p.). En général, les autorités pédagogiques de ces pays semblent considérer que, depuis longtemps, en ce qui les concerne, les cas de ce genre sont devenus très exceptionnels. En fait, il n'en est rien. Le nombre des sous-instruits demeure partout important. Cependant, il semble visiblement tendre à diminuer (par rapport à des normes d'évaluation fixes, toujours quelque peu arbitraires, comme nous l'avons noté plus haut).

Aux Etats-Unis, voici les tendances enregistrées depuis 1950 environ :

Proportion des « dropouts » dans quelques groupes d'âge jeunes, aux Etats-Unis, en 1967

Age en 1967	Non scolarisés	Etudes primaires seulement (degrés 1-8 des études)	Etudes secondaires incomplètes (degrés 9-11 des études)	Total (a)
18 - 19 ans ...	0,2	5,2	—	—
20 - 24 ans ...	0,4	7,5	16,5	24,4
25 - 29 ans ...	0,4	9,7	17,4	27,5
30 - 34 ans ...	0,4	13,0	18,4	31,8

(a) Les chiffres indiqués expriment le pourcentage de chaque catégorie de cas, par rapport au total des hommes et femmes du groupe d'âge indiqué.

Exemple : parmi les hommes et femmes de 30-34 ans résidant aux Etats-Unis en 1967, 13 % avaient fait seulement des études primaires. Selon rapport P. 20, N° 169, déjà cité.

Pour le groupe d'âge de 18-19 ans, dont beaucoup de membres étaient encore à la high school, seuls sont indiqués le pourcentage des sujets ayant passé à la pratique à partir des degrés primaires et celui des non scolarisés.

Les personnes qui avaient 30 à 34 ans en 1967 ont achevé leurs classes obligatoires vers 1950. Le tiers d'entre elles, à peu près, entrait dans la catégorie des

« dropouts ». Cette proportion était tombée à un peu moins du quart pour les personnes de 20-24 ans en 1967, dont les études obligatoires s'étaient achevées vers 1960.

Les données, encore partielles, relatives aux jeunes de 18-19 ans, qui ont atteint l'âge de la fin des études obligatoires en 1966 environ, montrent que cette évolution se poursuit. Elles indiquent ainsi que la composition des groupes des sous-instruits change rapidement, du point de vue du degré exact d'instruction qu'ils ont atteint. Les « dropouts » qui n'ont pas dépassé les degrés primaires sont de moins en moins nombreux, et, dans ce groupe, les plus fortement sous-instruits sont de moins en moins nombreux aussi :

Age en 1967	Non scolarisés	Etudes primaires seulement		
		1-4 degrés	5-7 degrés	8 degrés
18 - 19 ans ...	0,2	0,3	2,3	2,6
30 - 34 ans ...	0,4	1,4	5,1	6,5

(Selon rapport P. 20, N° 169, déjà cité.)

Certaines sources françaises permettent de noter également une amélioration. Les statistiques ordinaires qui sont publiées en France au sujet des niveaux d'instruction ne peuvent guère être utilisées pour l'étude de notre problème. Toutes les personnes qui ne possèdent aucun diplôme d'études sont rangées en une seule catégorie. Il serait indispensable de distinguer au moins entre sujets ayant terminé leurs études dans une classe primaire, sans obtenir le certificat final (certificat d'études primaires, qui est décerné au 8° degré) et sujets qui, ayant bifurqué vers l'enseignement secondaire (au 6° degré), y ont fait des études plus ou moins poussées sans toutefois aboutir à un diplôme.

Cependant, les observations faites sur les militaires, au moment du recrutement, combient en partie cette lacune. Sur cette base, les sujets qui ont le certificat d'études primaires et qui n'ont pas atteint ou dépassé un niveau comparable dans les filières secondaires, forment une catégorie spéciale. La proportion des militaires n'ayant pas atteint (ou dépassé) le niveau du certificat d'études primaires était, en 1963, de 27 % (illettrés 1,2 %, études primaires incomplètes 25,8 %). Par rapport à l'année précédente, un progrès notable pouvait être constaté. En 1962, les illettrés représentaient 2 % des recrues, tandis que 31 % de celles-ci n'avaient pas poussé leurs études au moins jusqu'au niveau du CEP (soit 33 % au total) (7).

(7) Rapport d'enquête sur la jeunesse française, 549 p., La Documentation française, Paris, 1967, p. 41. Précisions sur les définitions utilisées, tirées de documents du ministère des Armées.

Pour ne citer qu'un seul exemple se rapportant à l'évolution en cours dans les régions typiques du Sud et de l'Est de l'Europe, qui sont moins industrialisées que les pays qui nous intéressent directement dans ce travail, considérons la Grèce. En 1961, 30 % des personnes de 20-24 ans n'avaient pas accompli tout le cycle des études obligatoires (c'est-à-dire 6 degrés d'études primaires). Parmi les personnes de 25 à 29 ans, la proportion de ces cas était encore de 44 %. Les sujets ayant accompli les 6 degrés primaires sans plus formaient les 40 % des personnes de 20-24 ans. Donc, malgré une forte amélioration, cette génération jeune n'avait malgré tout, dans la proportion de 70 %, qu'une instruction très sommaire (8).

Les quelques indications qui suivent ne permettent pas de mesurer des changements. Elles peuvent cependant être utiles à titre complémentaire.

En Grande-Bretagne, des enquêtes faites en 1956-1958 sur les jeunes soldats ont montré que 16 % d'entre eux (aviation non comprise) avaient un niveau de connaissances tout à fait inférieur à celui que devrait présenter tout jeune homme qui a accompli normalement ses classes obligatoires. Il ne s'agit pas là d'une statistique relative aux titres scolaires, mais des résultats de tests (calcul, langue) très simples (9).

A Genève, une étude longitudinale a permis de suivre la carrière scolaire, puis professionnelle et universitaire de toute une génération. Celle-ci, âgée actuellement de 25-26 ans, a terminé ses études obligatoires (à 15 ans révolus) en 1958. Le cycle des études obligatoires s'achève normalement, dans le canton de Genève, au 9° degré et autant que possible dans une école secondaire inférieure plutôt que dans l'enseignement primaire terminal. Celui-ci tend à être réservé à des élèves ayant peu d'aptitudes scolaires. Il est apparu que cette génération se répartissait comme suit, du point de vue du niveau d'instruction :

Ont passé à la pratique à l'issue des classes primaires spéciales (pour élèves incapables de suivre l'enseignement ordinaire) ou sans avoir dépassé le 7° degré de l'enseignement primaire ordinaire : 18,5 % ; du 8° degré primaire : 9,5 % ; du 9° degré primaire : 4,0 % ; du 8° degré secondaire : 12,5 %. En un sens rigoureux, cette génération comprend donc 44,5 % de jeunes qui n'ont pas atteint le minimum requis par les normes actuelles de la collectivité considérée. Si l'on

retranche de ce total les sujets ayant achevé leurs études au 8° degré primaire ou secondaire, ou au 9° degré primaire, il reste tout de même un contingent représentant près de 20 % de la génération en cause. Celle-ci ne comprend que des jeunes ayant achevé leurs études obligatoires dans le canton de Genève. Les travailleurs étrangers n'y sont donc pas compris (10).

Notons que seulement 13,5 % des enquêtés se sont arrêtés dans leurs études au 9° degré secondaire. D'autres, très nombreux (42,0 %) ont accompli des études plus poussées (techniques, commerciales, universitaires) (10).

Il est donc vrai, à la fois, en l'occurrence, que la sous-instruction demeure importante et que la proportion des jeunes qui font des études semi-longues ou longues est considérable. Cela montre combien il peut être faux de vouloir déduire le niveau d'instruction d'une population, comme cela se fait souvent, des normes relatives à la scolarité obligatoire ; trop d'adolescents, ou bien n'atteignent pas le seuil minimum que déterminent ces normes, ou bien le dépassent.

Ce qui précède montre, entre autres, que si le problème de la sous-instruction se pose dans tous les pays, c'est en des termes bien différents selon le degré de développement de leur économie et la modernité de leur système social. Aux Etats-Unis, les « primaires » ne constituent plus qu'un groupe résiduel, dont les membres sont sans doute fortement handicapés le plus souvent du point de vue biopsychique. Le problème principal est dès lors de faire tirer au reste de l'arrière-garde tout le profit possible d'études correspondant à la fin du cycle secondaire inférieur et aux degrés suivants. Les élèves normaux atteignent ces niveaux à 17-18 ans. En France, il s'agit d'aider le gros de l'arrière-garde à accomplir entièrement des études primaires complètes, que les élèves normaux achèvent à 14 ans. En Grèce, l'arrière-garde a de la peine à achever un cycle d'études primaires réduit (qui finit, pour les élèves à jour, à 12 ans).

Il y a là, en même temps qu'une manifestation de l'élévation des niveaux de vie et du décalage qui sépare les peuples à cet égard, un signe supplémentaire particulièrement évident de l'élévation du seuil que les élèves les plus rétifs à l'étude doivent s'efforcer d'atteindre.

ORIGINE, CARACTÉRISTIQUES DIVERSES.

La sous-instruction, au sens de ce travail, est avant tout le propre de la population rurale et des fractions

(8) *Annuaire démographique des Nations-Unies*, Tomes de 1963 et 1964, qui contiennent des données analogues sur la Bulgarie, la Hongrie, la Pologne, le Portugal, la Yougoslavie, l'U.R.S.S.

(9) *Report of the Central advisory council for Education (England) « 15 to 18 »* (adolescents de 15 à 18 ans), HMSO, Londres, Vol. I, 519 p., 1959. Vol. II, 240 p., 1960. Voir spécialement Vol. II, pp. 115-122.

(10) Girod, Roger et Rouiller, Jean-Frédéric. — *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*, 4 cahiers, 1961-1968, Centre de sociologie, Faculté des Sciences économiques et sociales, Université de Genève.

les plus désavantagées des classes populaires des villes.

Dans certains pays de l'Europe méridionale et orientale, il n'a pas encore été possible de parvenir à ce que toutes les écoles rurales comportent la totalité des degrés obligatoires. Il arrive aussi que l'obligation scolaire soit moins strictement observée dans les campagnes que dans les villes ou que la durée de cette scolarité ne soit pas la même à la campagne qu'en ville. En Italie, par exemple, selon le rapport du Bureau International d'Education de 1958 (11), le nombre d'années de scolarité obligatoire, qui est de 8, est théoriquement le même pour tous les enfants. Mais en réalité, il varie suivant l'endroit où se trouve l'école : centres urbains et grands centres ruraux d'une part, et campagnes et régions montagneuses d'autre part.

De plus, en milieu rural, de nombreux enfants qui ont redoublé des classes quittent l'école juste à la fin de la scolarité obligatoire, donc sans atteindre les dernières classes que celle-ci comporte normalement. C'est sans doute en grande partie ce qui explique qu'en France, par exemple, le pourcentage des jeunes soldats n'ayant pas le certificat d'études primaires (ou n'ayant pas atteint un niveau secondaire équivalent) soit nettement plus fort (34,6 % en 1963) en ce qui concerne les recrues d'origine rurale que parmi celles qui proviennent des milieux urbains (20,5 %) (12).

La pauvreté de beaucoup de familles rurales, surtout dans les zones insuffisamment développées qui existent même dans les pays très riches, globalement contribue à expliquer ces faits. Elle rend encore le travail précoce des enfants impérieusement nécessaire, soit à la ferme paternelle, soit au dehors, comme manœuvres ou domestiques. De plus, les formes de pensée et les habitudes de vie de certaines populations rurales de type archaïque incitent souvent les parents et les enfants à ne pas attacher une grande importance à la réussite scolaire (13).

Mais ces phénomènes sont appelés à s'effacer progressivement avec la réduction du nombre des agriculteurs et la transformation des conditions de vie dans les régions peu urbaines. La sous-instruction rurale est donc un phénomène en quelque sorte résiduel. Aux

(11) Bureau International d'Education. — Possibilités d'accès à l'éducation dans les zones rurales, 254 p., 1958, p. 145.

Voir aussi : Unesco, L'éducation dans le monde, 4 vol. ; Unesco, Accès des jeunes filles et des femmes à l'éducation des zones rurales, 62 p., 1964.

(12) Rapport d'enquête sur la jeunesse française, op. cit., p. 295.

(13) Claude Grignon. — L'orientation scolaire des élèves d'une école rurale. Article paru dans la Revue française de sociologie avec d'autres études qui constituent le contenu de deux numéros spéciaux consacrés à la sociologie de l'éducation (1967-1968). Paris. Vol. II, p. 218.

Etats-Unis, le niveau d'instruction qu'atteignaient les jeunes vers 1900-1910 était sensiblement le même à la campagne qu'à la ville (niveau médian correspondant à 7-8 degrés d'études, soit le niveau de la fin de l'école primaire, pour les personnes qui étaient âgées de quelque 70 ans en 1960). Puis un écart s'est creusé, en raison des progrès de l'organisation scolaire et du niveau de vie survenus dans les zones urbaines. Pour les personnes âgées d'une cinquantaine d'années en 1960 (ayant donc fréquenté l'école primaire vers 1920), le nombre médian de degrés scolaires accomplis était de 10-11 dans les villes (premières classes de la division supérieure de la high school) et de 8-9 dans les zones rurales (fin de l'école primaire, début de l'école secondaire inférieure). Ensuite, l'écart a diminué (pour les personnes qui avaient 20 ans en 1960, 12-13 degrés, soit le niveau de la fin de la high school et de la première année du « college » dans les villes, et 12 dans les zones rurales) (14).

Dans les régions urbaines, les adolescents sous-instruits constituent des exceptions dans les milieux qui occupent la partie moyenne-supérieure et supérieure de la pyramide sociale. Dans les couches populaires, les cas de ce genre sont beaucoup plus fréquents. Ils tendent à devenir la règle en ce qui concerne les enfants du sous-prolétariat migrant ou ceux des habitants des quartiers de taudis et des bidonvilles (15).

En Angleterre, les recrues ayant échoué aux tests élémentaires qui ont été mentionnés plus haut étaient dans la proportion de 3 % chez les enfants de dirigeants. Cette proportion était de 11 % pour les fils de « non manuels » de niveau moyen, de 16 % pour les fils d'ouvriers qualifiés, de 20 % pour les fils d'ouvriers semi-qualifiés, et de 26 % pour les fils de manœuvres (16).

Aux Etats-Unis, en 1960, une enquête spéciale a été faite sur les jeunes de 16 à 24 ans. Elle a montré que le tiers d'entre eux n'avait pas obtenu le diplôme final de la high school. Certains de ces non-diplômés continuaient leurs études. Les autres étaient entrés au travail. Ces jeunes « non-diplômés » représentaient plus de la moitié (53,9 %) de leur groupe d'âge dans les milieux de niveau social nettement inférieur à la moyenne. La proportion n'était encore forte que dans les milieux à standing social un peu moins médiocre, mais tout de même

(14) US Census of Population (1960), Educational Attainment. Final Report PC (2) - 5 B., 188 p., 1961, pp. 15 et suivantes.

(15) Sur ce point, voir par exemple : Labbens, Jean. — La condition sous-prolétarienne, Paris, Aide à toute détresse, 1965, 199 p., et Klanfer, Jules. — L'exclusion sociale (étude sur la marginalité dans les sociétés occidentales), idem, 1965, 258 p. Et les nombreux travaux anglo-saxons sur les classes pauvres de la société opulente, les slums, les migrants handicapés, etc.

(16) Vol. II, pp. 111-112, op. cit.

encore inférieur à la moyenne. Aux niveaux moyens, elle se situait autour de 15 % en allant decrescendo d'un étage de la pyramide sociale à l'étage supérieur. Dans les milieux plus favorisés, elle n'était que de 2-3 % (17).

A Genève, les jeunes qui n'ont jamais dépassé le 7^e degré primaire représentent 27,5 % du groupe d'âge auquel a été consacrée l'enquête déjà citée (18). Cette proportion est de 51 % pour les enfants de manœuvres, de 38 % pour ceux d'ouvriers, de 11 % pour ceux d'employés et de 4,5 % pour ceux de cadres et de dirigeants.

Il en résulte, inversement, que le groupe des adolescents sous-instruits se compose avant tout de jeunes d'origine populaire. 90 % des recrues britanniques ayant échoué aux tests sont fils de « manuels ». A Genève, 71,5 % des jeunes qui n'ont pas dépassé le 7^e degré primaire sont enfants de manœuvres ou d'ouvriers. Les autres sont en fait eux aussi, le plus souvent, d'origine très populaire. Des recoupements nous ont, en effet, montré qu'ils provenaient en général de familles de petits commerçants ou artisans, à niveau de vie peu élevé, proches des milieux prolétariens à cet égard, et de familles d'employés également de type plutôt prolétarien.

Les statistiques américaines citées tout à l'heure ne se prêtent pas bien au calcul de ce genre de proportions, car elles ne consistent qu'en pourcentages. Mais elles conduisent à des estimations qui vont tout à fait dans le sens des exemples ci-dessus. Ajoutons qu'aux Etats-Unis, 65 % des recrues jugées inaptes au service pour manque de connaissances élémentaires et d'aptitudes intellectuelles de base (un peu plus du dixième d'un groupe d'âge), qui sont presque toujours aussi des « dropouts », proviennent de familles de chômeurs, de manœuvres ou d'ouvriers semi-qualifiés, et 20 % de familles d'ouvriers qualifiés. Les autres sont issus des milieux agricoles et, seulement en très petit nombre, des classes « non manuelles » (19).

Comme la sous-instruction propre aux régions rurales, celle qui sévit dans les classes populaires des villes est fréquemment favorisée par l'insuffisance des insti-

tutions scolaires et par les caractéristiques du milieu où grandissent les enfants.

En ville, dans les pays avancés, le réseau des écoles est complet, sauf exception. Mais en pratique, bien souvent les écoles élémentaires des secteurs populaires ne sont pas réellement du même niveau pédagogique que les autres. En outre, le climat y est moins favorable à l'étude. Le passage de ces écoles aux établissements de type académique, ou même technique, est rendu plus ou moins difficile, en raison de la distance sociale qui sépare l'univers culturel et social auquel se rattachent ces établissements de l'univers quotidien des écoles des quartiers populaires. A cette distance sociale s'ajoute encore la distance tout simplement géographique, lorsque les quartiers ouvriers manquent de collèges parce que ceux-ci continuent d'être l'apanage des zones d'habitation plus favorisées.

Ces disparités sont symbolisées par le contraste classique qui oppose les classes où les retardés scolaires terminent habituellement leur scolarité et celles qui accueillent les élèves du même âge, écoles secondaires inférieures de type académique. Les classes de la deuxième catégorie ont des traditions qui tendent à faire ressortir l'importance de l'instruction et le caractère quasi indispensable des études post-obligatoires. Les maîtres bien formés y sont la règle. Le fait d'y enseigner constitue d'ailleurs souvent une étape vers une promotion dans l'enseignement secondaire supérieur. L'équipement matériel est bon normalement.

Les classes du premier groupe sont, au contraire, souvent dispersées dans des locaux anciens ou des constructions de fortune; elles passent en fait à l'arrière-plan des préoccupations des administrateurs scolaires, au moment de la répartition des crédits. Ces classes sont fréquemment confiées à des suppléants sans formation pédagogique réelle. Les élèves ascolaires tendent à y donner le ton.

Nous avons vu plus haut qu'en pratique, le niveau des programmes était abaissé dans les écoles qui s'adressent aux enfants des couches les plus populaires, même si sur le papier ces établissements ne se distinguent pas des autres.

Il a été constaté qu'au total, la dépense par élève était deux fois plus grande dans les beaux quartiers que dans les zones populaires des villes américaines, non seulement parce que les écoles des beaux quartiers sont d'une architecture plus soignée et qu'elles sont mieux pourvues en laboratoires, bibliothèques, services administratifs, salles de jeux, etc., mais aussi parce que les maîtres y ont, dans l'ensemble, des titres pédagogiques plus complets et qu'ils sont plus avancés dans leur carrière, donc plus expérimentés. Il en résulte qu'ils appartiennent en moyenne à des catégories de salaires

(17) Les niveaux sociaux sont définis en l'occurrence par le degré d'instruction du père (pas de diplôme de la high school, diplôme de la high school, études supérieures) et par le revenu familial.

Current Population Reports. Population characteristics : School enrollment, and education of young adults and their fathers : octobre 1960, Series P. 20, N° 110, juillet 1961, 15 p. Bureau of the Census. Voir aussi : Manpower Report of the President (March 1966), US Department of Labor, 229 p., 1966, p. 93.

(18) Op. cit., Cahier IV, Tableau XV.

(19) One Third of a Nation, a report on young men found unqualified for military service, The President's Task Force on Manpower Conservation, Washington, 1964, 86 p.

plus élevées. Il s'agit des maîtres dépendant de l'instruction publique. Ceux qui appartiennent aux meilleurs lycées privés constituent encore une autre catégorie (20).

A cadre scolaire égal, le degré de réussite des enfants dans leurs études dépend très fortement de la forme de culture de la famille et du mode de pensée et du comportement des camarades d'études et de jeux de l'élève. Ces facteurs sont même susceptibles, évidemment, de permettre à des élèves qui fréquentent les écoles les moins bonnes d'arriver à d'excellents résultats, et de conduire à la sous-instruction certains de leurs camarades des meilleurs établissements.

Cela revient à constater que l'entourage habituel est le principal éducateur de l'enfant, ou encore, en d'autres termes, que la formation de celui-ci a essentiellement sa source dans les influences informelles qui s'exercent sur lui (21). L'action des institutions scolaires est secondaire. D'abord, elle débute alors que l'enfant a déjà reçu, sans aucune contrepartie, l'empreinte de son milieu. Ensuite, celui-ci continue d'agir avec une puissance que l'école ne peut égaler. Cette puissance spéciale tient notamment au fait que parents et camarades peuvent contrôler le comportement du jeune jusque dans ses parties intimes. Ils disposent ainsi sur lui de moyens d'influence que le maître, tenu à une attitude plus réservée, n'a pas.

Les différences culturelles ne coïncident que très imparfaitement avec la division de la population en catégories socio-professionnelles et par tranches de revenus. Dans certaines familles ouvrières, notamment, le mode de vie des parents, leur système de pensée, leur vocabulaire, etc., sont favorables à la réussite scolaire. Dans d'autres familles de la même classe sociale, l'ambiance est tout autre. Il ne faut pas oublier, en effet, que si beaucoup d'enfants d'origine populaire demeurent sous-instruits, les autres enfants des milieux populaires font des études satisfaisantes, qu'ils poussent parfois jusqu'aux degrés supérieurs. Dans ces cas, en règle générale, l'influence du milieu est tout aussi déterminante que pour ce qui est des jeunes qui échouent à l'école. Mais elle s'exerce en sens opposé.

Il s'agit, pour ce second groupe, de familles qui ont, en ce qui concerne les études et la carrière de leurs enfants des aspirations élevées, ou du moins assez élevées. Ces parents ont eux-mêmes, plus souvent que la

moyenne des ouvriers, des activités de loisir de qualité (lectures, etc.) et des responsabilités d'ordre syndical, paroissial ou autre. Ils ont aussi fréquemment des attaches avec les milieux non ouvriers (par exemple, la mère est « non manuelle » par ses origines ou par ses activités, ou le père est issu d'un milieu « non manuel »). Leur « groupe de référence » (celui dont ils cherchent à adopter les manières, où ils voudraient s'intégrer eux-mêmes ou faire entrer leurs enfants) tend à être celui des employés ou des cadres (22). Eux-mêmes, d'ailleurs, sont parfois en train d'améliorer leur situation (23). Ils orientent autant que possible les fréquentations de leurs enfants en fonction de ces tendances. Dans la mesure où ces enfants sont eux-mêmes imprégnés de ces mêmes conceptions de vie, ils recherchent, au sein du milieu scolaire et hors de celui-ci, les groupes de camarades qui ont en fait une attitude positive par rapport aux études, même si, comme cela est fréquent chez les adolescents, cette attitude est masquée par une rébellion de surface contre l'école.

Les faits de ce genre ont donné naissance à des théories relatives au rôle de la famille et des groupes de jeunes en ce qui concerne la réussite scolaire et la mobilité sociale. Ces théories sont centrées sur la notion d'« achievement », laquelle traduit un comportement axé sur la recherche du succès dans le cadre des normes d'efficacité et d'égalité de la société industrielle. Elles ne sont encore que des esquisses, en voie d'évolution rapide (24). Elles ont pour complément symétrique celles qui se rapportent aux manières d'être des milieux que leur sous-culture écarte de cette même recherche du succès : milieux populaires de type traditionnel (25), milieux déviants, etc.

(22) Sauvy, Alfred ; Girard, Alain. — *Les diverses classes sociales devant l'enseignement* : mise au point générale des résultats, Population, Paris, mars-avril 1965, pp. 205-232.

Girod, Roger ; Tofigh, F. — *Family Background and Income. School Career and Social mobility of Young Males of Working-Class origin : a Geneva survey*, Acta Sociologica, Vol. IX, Fasc. 1-2, 1965, Copenhague, pp. 94-109.

Girod, Roger ; Roullier, J.-F. — *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*, op. cit., Cahier IV, 1968.

Lipset, S.M. ; Bendix E. — *Social mobility in Industrial Society*, Heinemann, Londres, 309 p., 1959 ; notamment pp. 256 et suivantes.

(23) Bartholdi, Claire. — *Critique de l'utilisation de la donnée « profession du père » dans les recherches de sociologie de l'éducation*, Séminaire européen de sociologie de l'éducation, Noordwijk, Pays-Bas, sept. 1968.

(24) Parsons, Talcott. Cet auteur, en particulier, a exposé les éléments de cette théorie dans plusieurs de ces ouvrages.

(25) A noter qu'un enfant issu de la fraction des classes populaires qui est réfractaire à l'esprit d'« achievement » et qui semble promis, par ses succès scolaires, à un avancement social, se trouve dans une situation inconfortable en principe. Il a la perspective de s'éloigner de ses proches et il doit acquiescer les manières d'être de groupes qui lui sont étrangers au départ. Cette

(20) Conant, James B. — *Slums and suburbs*, a commentary on school in metropolitan areas, New York, McGraw Hill, 147 p., 1961.

Sexton Patricia C. — *Education and Income : Inequalities of Opportunity in our Public Schools* New York, Viking Press, 298 p., 1961.

(21) Y compris télévision et autres « moyens de communication de masse ».

Au point de vue psychologique, dans ces conditions, l'élève dont la carrière scolaire est médiocre ou désastreuse s'en accommode assez facilement s'il est originaire d'un milieu où le succès, au sens des classes dominantes, n'est pas une valeur centrale. Cet échec ne compromet pas ses projets d'avenir, puisque ceux-ci ne nécessitent pas des études poussées (24). De plus, sa famille ne s'en émeut pas trop et ses camarades l'incitent à ne pas s'en soucier. Ils mettent l'accent sur d'autres activités : travaux extra-scolaires qui rapportent un peu d'argent, spectacles de masse, sports, éventuellement délinquance ou semi-délinquance. Nous rejoignons par là le thème des différentes formes de la « culture jeune ». Les attitudes qui viennent d'être évoquées peuvent servir à expliquer pourquoi il n'est pas rare que les écoles où se concentrent les retardés scolaires au cours des dernières étapes de la scolarité obligatoire présentent un climat très peu favorable à l'accomplissement d'études réellement profitables. Beaucoup de ces élèves attendent avec impatience le moment d'être « libérés » de l'école, où ils ne trouvent guère de satisfactions et dont ils n'attendent pas grand-chose. Ils sont impatients d'accéder au statut social de jeune travailleur et de prendre ainsi un nouveau départ, en oubliant leurs échecs scolaires.

Ce moment de la vie, pour ces jeunes, est peut-être l'un des moins favorables à l'étude. Certains pédagogues ont fait des expériences étonnantes, en retrouvant, vers 18 ans, dans des cours du soir, des « sous-instruits » de ce type. Déjà mûris par leurs premières expériences professionnelles, ceux-ci avaient compris la nécessité de parfaire leurs connaissances de base en diverses matières. En quelques mois d'un travail sous-tendu par de telles motivations, ces jeunes se montrent alors, en général, capables de rattraper un retard scolaire de plusieurs années (25).

Nous avons parlé du milieu d'existence, jusqu'ici, en tant que sous-culture caractérisée par le système de valeurs de la famille et des camarades, le niveau de leurs loisirs, etc. Mais l'entourage immédiat agit sur les motivations scolaires, et sur toute la personnalité d'ailleurs, de façon plus profonde, et plus déroutante, par le système des relations affectives qui lient les membres de ce petit univers entre eux. L'enfant est intégré à ce réseau. Ses rapports se réduisent d'abord, à peu près, aux interactions qui le lient à sa mère. Puis ils s'élargissent et se compliquent.

position marginale est examinée, par exemple, par Turner, Ralph, dans *The Social Context of Ambition*, San Francisco, Chandler, 269 p., 1964. — Voir aussi Porter, John. — *The Future of Upward Mobility*. American Sociological Review. Février 1968.

(25) Renseignements provenant d'éducateurs spécialisés dans l'enseignement pour jeunes travailleurs, à Genève.

On sait, d'après la psychanalyse notamment, quel est le retentissement des étapes antérieures de cette vie affective — et notamment des premières — sur toute la suite de l'existence des individus. Le réseau des rapports affectifs que ceux-ci entretiennent avec leur entourage conditionne aussi très puissamment leurs attitudes, de façon synchronique. La sociométrie, par exemple, est particulièrement utile pour explorer ces influences synchroniques.

Ces influences du milieu affectif ont pour effet de faire varier considérablement les effets de l'action du milieu sous-culturel. Le même environnement humain, du point de vue des valeurs, du langage, etc., pourra donc susciter l'allergie à l'étude ou au contraire la volonté de réussir à l'école, selon l'état du réseau affectif où se trouve impliqué l'enfant (26). L'intérêt pour l'étude peut naître du besoin de se conformer aux normes du milieu familial, en effet, mais aussi de celui de trouver une revanche à des déceptions subies en celui-ci, et peut-être de le fuir, lui et tout ce qu'il représente. Certaines études ont mis en évidence que l'ambition (et donc les comportements scolaires qui lui sont liés) pouvait être le produit d'une anxiété profonde, elle-même née de conflits affectifs, remontant à la première enfance, ou moins précoce (27).

Cependant, les statistiques présentées plus haut montrent que, dans les classes moyennes et aisées, même lorsque l'action de la sous-culture familiale en faveur de l'effort scolaire est contre-talonnée par des pressions affectives contraires, elle n'aboutit que rarement à la sous-instruction. C'est surtout au-delà du seuil qui définit celle-ci en ce travail, dans le cadre des études post-obligatoires, que ces pulsions peuvent engendrer des échecs pour les enfants de ces catégories sociales. D'ailleurs, au stade des études obligatoires le succès de l'élève, quand son entourage familial est décidé à faire accomplir des études à ce dernier, est souvent à imputer à ses proches (contrôle des devoirs, contacts avec les maîtres, leçons particulières, etc.) au moins autant qu'au jeune individu lui-même.

Pour compléter cette description de la situation des sous-instruits, il faudrait essayer de déterminer dans quelle proportion des cas le caractère incomplet de leurs études de base est lié à des difficultés de santé, à des troubles caractériels, ou à un développement mental lent, ou définitivement insuffisant. Dans le présent travail, je me bornerai à souligner que toute cohorte d'élèves comprend forcément une certaine proportion d'infirmes

(26) Et de la dynamique de sa personnalité individuelle, évidemment.

(27) Super, Donald E. — *Psychology of Careers : an Introduction to vocational development*, New York, Harper, 362 p., 1957, p. 237.

physiques, de déficients mentaux caractérisés, qui ne peuvent accomplir des études normales. En outre, des maladies passagères, plus ou moins graves, freinent les progrès scolaires de beaucoup d'enfants, de même que des détériorations de la personnalité. Chez certains, l'intelligence s'épanouit lentement, ce qui constitue aussi un facteur de retard scolaire.

D'une manière générale, les enfants des groupes défavorisés socialement sont plus exposés que les autres à être entravés dans leurs études par des handicaps de ce genre. Cela provient d'abord de ce que ces handicaps sont plus répandus dans ces milieux (par exemple, maturation mentale lente) (28). D'autre part, une maladie, une infirmité physique, une période de troubles du caractère, une insuffisance mentale, sont davantage susceptibles, dans ces mêmes milieux que dans les autres, d'avoir pour conséquence l'abandon des études avant la fin du cycle élémentaire. Une famille populaire a rarement tendance à laisser à l'école après la fin de la scolarité obligatoire un adolescent qui est en retard dans ses études, quelles que soient les raisons de ce retard.

Les différents **facteurs de la sous-instruction** tendent en définitif à former un syndrome. Dans les cas les plus graves, tous sont réunis :

- A. L'école fréquentée par l'élève est médiocre.
- B. Ses camarades sont escolaires.
- C. Sa famille, généralement, manque de ressources et a besoin de le voir gagner un peu d'argent le plus rapidement possible.
- D. Elle est, culturellement, peu apte à comprendre la valeur des études et à l'aider à accomplir ses devoirs scolaires, etc.
- E. L'ambiance des quartiers est également peu favorable à l'acquisition de l'esprit scolaire.
- F. Le réseau des relations affectives qui environnent l'enfant a des effets négatifs (familles disloquées, etc.).
- G. Les motivations scolaires de l'élève sont insuffisantes.
- H. Son développement mental est lent.
- I. Son état de santé n'est pas excellent.
- J. Son équilibre caractériel n'est pas parfait.

Dans des travaux approfondis sur les échecs scolaires et la sous-instruction, il serait indispensable de réunir

(28) Institut national d'études démographiques, Paris. — *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*, Vol. I, 283 p., 1950. Vol. II, 294 p., 1954.

Fiond, Jean ; Halsey, A.H. — *Education, Economy and Society*, The Free Press, New York, 625 p., 1961, p. 212.

assez d'informations pour pouvoir classer les sujets en fonction de tous ces critères (et d'autres encore, sans doute : caractère itinérant ou non du travail des parents, langue parlée à la maison, etc.), et d'utiliser des modèles statistiques permettant d'évaluer le poids des effets de chacun d'eux (29).

REMARQUES PRÉLIMINAIRES SUR LA DÉTERMINATION DES EFFETS DE LA SOUS-INSTRUCTION.

Les personnes qui n'ont pas réussi à accomplir tout le cycle des études obligatoires vivent-elles et travaillent-elles, à cause de cela, moins bien que les autres ? Gênent-elles, du fait de leur sous-instruction, le développement de la collectivité ? Aux questions de ce genre, il est encore à peu près impossible de répondre. Elles se rapportent aux conséquences de la sous-instruction, évaluées du point de vue du bien-être des individus et de la société. Or, les effets de l'enseignement — mis à part ceux que mesurent les épreuves scolaires et autres examens — sont encore à peu près terra incognita.

Cette lacune de taille a été soulignée en particulier par Jean Piaget, dans un texte destiné à mettre à jour le volume de l'Encyclopédie française qui est consacré aux questions pédagogiques. La version première de ce volume a été élaborée avant la Deuxième Guerre mondiale. Or écrit Jean Piaget, « la première constatation qui s'impose après trente ans d'intervalle, et qui est surprenante, est l'ignorance dans laquelle nous sommes restés quant aux résultats des techniques éducatives. En 1965, pas plus qu'en 1935, nous ne savons ce qui demeure des différentes connaissances acquises dans les écoles du premier et du second degré, après 5, 10 ou 20 ans, chez des représentants des différents milieux de la population » (30).

Certes, de nombreuses analyses sociologiques ou économiques font intervenir le niveau d'instruction, à titre d'élément d'explication : niveau d'instruction ou délinquance, niveau d'instruction et comportement politique, niveau d'instruction et revenus, niveau d'instruction d'une population et rythme de sa croissance économique, etc. Mais, faute de connaissances précises sur les traces que laisse l'enseignement, la signification réelle des corrélations établies de cette façon demeure très vague. Si les individus qui présentent le niveau d'instruction le plus

(29) Cyril Burt, dans son ouvrage sur *The backward Child*, Londres, 4^e éd., 1958, 708 p., a, par exemple, établi le nombre de handicaps (maladies, arriérations etc.) dont souffrent en moyenne les élèves les plus retardés dans leurs études.

(30) Encyclopédie française, Cahiers d'actualité et de synthèse, Jean Piaget, *Education et Instruction depuis 1935*, mise à jour du tome XV (Education et instruction), Paris, Larousse, 49 p., 1965, p. 7.

bas gagnent en moyenne moins d'argent que les autres ou ont tendance à moins prendre part à la vie politique, par exemple, est-ce vraiment parce qu'ils ont appris moins de choses à l'école ? Ne serait-ce pas plutôt que, parmi eux, la proportion des sujets qui ont été gênés dans leur carrière professionnelle et dans leur intégration à la Cité par des déficiences physiques ou psychiques, par le manque de ressources, de culture, de relations de leurs parents, et par bien d'autres facteurs extra-scolaires, est particulièrement grande ? Ces désavantages ont agi défavorablement sur les études de ces personnes. Ils continuent d'avoir toutes sortes d'inconvénients pour eux, au cours de leur vie adulte, dans les domaines les plus divers. En lui-même, leur degré d'instruction médiocre ne joue peut-être pas un très grand rôle dans ces difficultés post-scolaires. De même, si les sociétés, dont la population a en moyenne le niveau d'instruction le plus élevé, ont aussi une économie particulièrement florissante, comment déterminer exactement dans quelle mesure le premier de ces faits est davantage cause que conséquence du second, et ce qu'ils doivent l'un et l'autre à certains tiers facteurs : qualité de l'organisation politique du pays, dynamisme de certains groupes dirigeants, caractéristiques de l'idéologie, etc. ?

Pour trancher pareille question, il faudrait beaucoup perfectionner les observations relatives à l'incidence du degré d'instruction sur l'existence des individus et des collectivités.

Premièrement, il conviendrait de conférer à ces observations un caractère aussi expérimental que possible, en constituant des groupes formés d'individus qui seraient semblables par l'état de santé, le milieu d'origine, etc., mais qui différeraient par la nature de l'enseignement qu'ils auraient reçu. Ensuite, il faudrait préciser la notion de « niveau d'instruction ». Celle-ci, sous sa forme usuelle, exprime simplement le plus haut degré atteint (ou le plus haut diplôme obtenu) dans le cadre d'un système scolaire donné. Le niveau des connaissances réellement acquises au cours des études est autre chose. Il est mesuré par les épreuves scolaires courantes, et aussi parfois de façon plus systématique au moyen de tests standardisés. Cependant il s'agit non seulement de savoir ce qui a été appris (connaissances au sens limitatif du terme et méthodes de pensée et d'action) au cours des études, mais ce qui a été retenu ensuite de ce bagage scolaire. En outre, l'individu n'est que très partiellement formé par l'école. Il reçoit de nombreuses idées, valeurs et techniques, de son entourage familial, de ses camarades, de son milieu de travail, de même que par le canal des mass média, par la lecture d'ouvrages spécialisés, etc. Le savoir d'un individu, à un moment donné, est la somme de tout ce qu'il a retenu de l'ensemble de ces acquisitions. Celles qui lui viennent de l'école sont très difficiles à dissocier

des autres. D'autant plus que des connaissances scolaires d'un certain genre — même oubliées ensuite — peuvent avoir été à la source de certaines acquisitions extra-scolaires.

En bref, il s'agit, en principe, pour établir les effets de l'instruction dans un domaine quelconque de l'existence (et donc aussi de la sous-instruction), de déterminer non seulement les connaissances que les individus observés (par ailleurs aussi semblables que possible) doivent à l'école, mais encore si ces connaissances interviennent en ce domaine.

En l'état actuel des connaissances, nous sommes très loin d'une telle précision. Force est donc de s'en remettre à l'expérience de tous les jours et au simple bon sens — qui peuvent être l'un et l'autre très trompeurs — pour apprécier les données disponibles.

Nous nous limiterons ici à deux points, la délinquance et l'activité professionnelle. Le premier ne sera d'ailleurs évoqué que très sommairement.

Dans l'ensemble, les adolescents sous-instruits, très nombreux on l'a vu, n'entrent pas dans la catégorie des délinquants. Mais cette dernière comprend beaucoup de jeunes qui n'ont pas atteint un niveau d'instruction normal. Ces jeunes délinquants sous-instruits proviennent aussi, en général, de milieux économiquement, culturellement et affectivement déficients (31). Ce sont ces caractéristiques de l'environnement, et pas l'insuffisance de leur bagage scolaire — laquelle peut cependant jouer un rôle à retournement, en les exposant au chômage davantage que leurs camarades mieux formés (32) — qui expliquent leur forme d'esprit et leur comportement délictueux.

Pour prévenir le plus possible cette délinquance, ou y remédier à temps, l'école a cependant un grand rôle à jouer, en liaison avec les services sociaux. En l'occurrence, il s'agit, en pratique, presque toujours, de ces établissements scolaires de peu de prestige, trop souvent négligés, où abondent les retardés scolaires et dont les classes de « fin de scolarité » sont l'exemple le plus connu. Compte tenu des dangers auxquels sont exposés une partie de leurs élèves, ces écoles ont besoin de moyens d'action appropriés. Les leur procurer devrait être l'un des objectifs majeurs des mesures destinées à faire bénéficier davantage les enfants des milieux populaires des bienfaits de l'instruction. Les programmes

(31) Rapport d'enquête sur la jeunesse française, op. cit., p. 449. Nombreuses études sur les « slums » anglo-saxons et sur les « problems groups ».

(32) Mais le chômage juvénile, à niveau d'instruction égal, est lui-même très fortement fonction du milieu. Les adolescents sous-instruits des quartiers de taudis sont beaucoup plus souvent sans emploi que ceux des autres zones d'habitation. Voir : Conant, — *Slums and suburbs*, op. cit., p. 34.

éducatifs qui correspondent à ces nécessités visent avant tout à renforcer la personnalité des élèves en cause, à leur ouvrir des horizons professionnels meilleurs, à les aider à s'adapter à la civilisation technique et urbaine où ils auront à vivre (33).

Passons au problème de la carrière professionnelle des sous-instruits et de leur contribution à l'économie du pays.

ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES.

Après avoir quitté l'école, les adolescents sous-instruits se dirigent vers les activités professionnelles qui sont accessibles sans titres scolaires complets. Le nombre et la nature de ces activités varient selon la conjoncture : pénurie de main-d'œuvre ou tendance au chômage.

Lorsque les circonstances sont favorables à cet égard, c'est-à-dire lorsque l'économie a de la peine à trouver tout le personnel, notamment le personnel qualifié, qui lui est nécessaire, de très nombreux jeunes sous-instruits ont la possibilité d'accomplir un second départ grâce à un apprentissage proprement dit, grâce à une mise au courant informelle mais néanmoins assez poussée, ils compensent ainsi, en partie, l'insuffisance de leur formation scolaire par une bonne formation professionnelle. Celle-ci leur confère des qualifications qui leur permettent de gagner normalement leur vie. Cette formation élève aussi leur niveau intellectuel (raisonnement, connaissances), surtout s'il s'agit d'un apprentissage systématique, comportant la fréquentation de cours théoriques et de cours de culture générale.

Les constatations de l'enquête menée à Genève illustrent bien une situation de ce genre. Elles font ressortir tout d'abord que, dans ce canton, le chômage juvénile a été nul (34), même parmi les sous-instruits (cas pathologiques réservés), pendant toutes ces dernières années, au cours desquelles le marché de l'emploi a été très favorable.

Ces constatations montrent certes que, dans leur quasi-totalité, les adolescents qui deviennent manœuvres ou ouvriers semi-qualifiés se recrutent désormais parmi les sous-instruits. Mais c'est là un groupe de faible volume. Dans leur majorité, les jeunes sous-instruits issus de la population locale ont réussi à accomplir un apprentissage manuel, ou à devenir employés.

Au total, parmi les enquêtés qui sont devenus ouvriers ou ouvrières qualifiés, 31 % n'avaient pas dépassé le 7^e degré primaire (alors que, rappelons-le, la scolarité obligatoire, à Genève, s'achève normalement au

9^e degré, si possible dans une école secondaire), 17 % étaient ex-élèves des classes primaires du 8^e-9^e degré, et 14,5 % de classes secondaires du 8^e degré. Ainsi, les 2/3 des travailleurs manuels qualifiés qui auront à opérer dans l'économie de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle, ont une instruction générale incomplète, dans la collectivité considérée. De 30 à 40 % des employés, qualifiés ou non, sont dans le même cas.

C'est là l'aspect négatif des faits. Leur aspect positif consiste en ce que les sous-instruits ont pour la plupart réussi à acquérir un bon métier (35). La répartition citée en note, pour Genève, reflète une conjoncture de plein emploi, caractérisée par un fort besoin de personnel qualifié dans toutes les branches, et par l'appel à beaucoup de travailleurs étrangers, notamment dans les emplois les moins recherchés par la population locale. Mais, même lorsque la situation est différente, une partie des adolescents sous-instruits réussit à acquérir des qualifications professionnelles.

Aux **Etats-Unis**, parmi les jeunes hommes de 25-29 ans, recensés en 1960, la distribution par type de situation professionnelle était la suivante, pour ce qui est des moins instruits :

Sujets n'ayant pas dépassé les degrés primaires : manœuvres ou ouvriers semi-qualifiés dans les 2/3 à 3/4 des cas (selon le niveau d'instruction exact). Ouvriers qualifiés ou artisans, 10-20 %. Agriculteurs, 3-5 %. Employés, commerçants, etc., 4-10 %.

Sujets ayant accompli quelques degrés de la high school (sans avoir achevé celle-ci) : manœuvres ou ouvriers semi-qualifiés : 52,3 %. Ouvriers qualifiés ou artisans : 23,5 %. Agriculteurs : 2 %. Employés, commerçants, etc. : 16,5 %. Divers : 5,7 % (36).

En **France**, parmi les hommes de 25-34 ans, recensés en 1962, et qui n'avaient pas le certificat d'études, ni aucun autre diplôme scolaire, plus de la moitié (51,6 %) était constituée de manœuvres ou ouvriers semi-qualifiés. Ouvriers qualifiés : 20,6 %. Agriculteurs : 10,7 %. Employés, commerçants, etc. : 14,4 %. Divers : 2,7 % (Recensement de 1962. Sondage au 1/20.)

Pour spéciale qu'elle soit, une situation telle que

(35) Quelques précisions relatives aux jeunes hommes compris dans la cohorte étudiée à Genève. Ceux qui n'ont pas dépassé le 7^e degré des classes primaires (ordinaires ou spéciales) étaient devenus à 20-21 ans : manœuvres ou ouvriers semi-qualifiés : 27 %. Ouvriers qualifiés : 59 %. Employés : 12 %. Divers : 2 %.

Jeunes hommes n'ayant pas dépassé les classes primaires devenus à 20-21 ans : manœuvres ou ouvriers semi-qualifiés : 24,5 %. Ouvriers qualifiés : 54 %. Employés : 19,5 %. Divers : 2 %.

Précisions tirées de : **Milieu social et orientation de la carrière des adolescents**, op. cit., Cahier IV, Tableau XIX.

(36) **US Census of Population** (Educational attainment, op. cit., p. 136 et suivantes).

(33) Passow, A.H. e.a. — **Education in depressed areas**, Teachers College, Columbia University, New York, 359 p., 1963.

(34) Renseignements de l'Office de la formation professionnelle.

celle que nous avons observée à Genève est même particulièrement démonstrative à cet égard : elle suggère que quand le besoin de « manuels » qualifiés et d'employés est très grand, et le système d'apprentissage convenablement organisé, les 3/4 au moins des sous-instruits peuvent être intégrés à ces groupes, et échapper du même coup à la condition de l'ouvrier sans qualifications. D'ailleurs, les sous-instruits en cause ont pour la plupart un niveau d'instruction supérieur à celui de la quasi-totalité des travailleurs d'autrefois, qui fournissaient de remarquables ouvriers et artisans.

De plus, la forme de culture (non livresque, fabriquatrice) qui caractérise souvent leur milieu familial, si elle explique souvent pour une part leur peu de réussite scolaire, leur donne au contraire certains avantages en ce qui concerne l'apprentissage de beaucoup de métiers. Il arrive qu'ils connaissent l'essentiel de leur profession avant même de commencer, officiellement, à l'apprendre (qu'on songe aux fils d'agriculteurs, de maçons, etc., qui ont vu travailler leur père et l'ont aidé maintes fois, dès leur petite enfance).

Il faudrait examiner encore bien d'autres points, au sujet de l'intégration des adolescents sous-instruits dans la vie professionnelle : répartition par professions (nous n'avons parlé ci-dessus que de leur répartition selon le statut socio-professionnel : manœuvres, ouvriers qualifiés, etc.); incidence du degré d'instruction médiocre de beaucoup d'apprentis sur le niveau des apprentissages; incidence du degré de qualification de la fraction sous-instruite de la population active sur la division du travail; productivité individuelle, aptitude à la coopération, à la prise de responsabilités, des travailleurs sous-instruits, dans un type d'emploi donné, par comparaison avec leurs collègues ayant bénéficié d'une formation scolaire plus complète. Je me limiterai à quelques commentaires très préliminaires sur certains aspects de ces questions.

Au sujet du premier, je dirai simplement que, dans la mesure où la conjoncture le leur permet, les adolescents qui ont un niveau d'instruction moyen tendent à entrer presque exclusivement dans les métiers manuels de caractère plutôt technique (électricité, etc.) et dans les professions non manuelles les mieux cotées (emploi de bureau, etc.). Beaucoup de leurs camarades sous-instruits se dirigent aussi vers ces deux types d'occupation, mais d'autres entrent dans les professions manuelles plus rudes (bâtiment, etc.) ou dans des professions non manuelles qui sont en moyenne moins appréciées que celles qui ont été évoquées à l'instant (vendeur, etc.).

A Genève, notre enquête longitudinale a donné à ce propos les résultats suivants, pour ce qui est des jeunes hommes qui sont devenus ouvriers qualifiés ou employés qualifiés :

Jeunes ouvriers qualifiés	Métiers du bâtiment, boucherie, etc.	Typographie, mécanique, électricité, etc.	Total
N'ayant pas dépassé le 7 ^e degré primaire	34,0	66,0	100 %
8 ^e -9 ^e degré primaire	26,0	74,0	100 %
Niveaux moyens d'instruction	8,0	92,0	100 %
Jeunes employés qualifiés	Vendeurs, etc.	Bureau, etc.	
Issus de l'ens. primaire	41,0	59,0	100 %
Issus de l'ens. second. inf. ..	10,0	90,0	100 %

(Milieu social et orientation de la carrière des adolescents, Cahier IV, op. cit., Tableau XVII bis.)

Le niveau des apprentissages est difficile à établir. Il semble bien qu'il y ait une baisse des exigences initiales (connaissances et titres exigés des candidats à l'apprentissage) dans les collectivités où les professions de cadres et semi-cadres absorbent aisément un nombre croissant de jeunes. Les autres métiers, notamment les métiers manuels, doivent dès lors accepter à titre d'apprentis une proportion de plus en plus grande de sous-instruits. En certains cas, le programme d'apprentissage est lui-même rendu moins complet. Il semble que certaines activités sont décomposées en tâches à contenu plus parcellaire, pour permettre l'utilisation des ouvriers qui sont ainsi « qualifiés » au rabais. Mais dans d'autres métiers, ce programme n'est pas modifié, ou est même renforcé (pour tenir compte de techniques de travail devenues plus complexes). Pris au départ à un niveau plus bas que par le passé, les apprentis sont alors amenés finalement au même niveau qu'auparavant, ou à un niveau supérieur. Cela est rendu possible par l'emploi de méthodes d'enseignement professionnel plus poussées.

Il est clair que la promotion technique et sociale des postes de travail (élévation du niveau des tâches et de celui des responsabilités) serait certainement plus rapide si tant de travailleurs n'étaient pas insuffisamment instruits. L'économie à très haut rendement suppose une main-d'œuvre capable d'autonomie et aussi d'adaptation continue à des activités changeantes (38). La démocratie du travail, d'autre part, ne pourra guère, en pratique, se substituer à l'autoritarisme bureaucratique que dans la mesure où la distance intellectuelle qui sépare les cadres et les exécutants tendra à devenir

(38) L'aptitude au changement, à la polyvalence, que développe tout particulièrement l'enseignement général, est l'une des exigences principales du développement économique. B.I.T. Ressources humaines pour le développement économique, Genève, 276 p., 1967, p. 11.

nulle, ou du moins diminuera beaucoup, ce qui permettra aux uns et aux autres d'abandonner leur rôle hiérarchique traditionnel pour se transformer en partenaires égaux.

Le dernier des problèmes évoqués plus haut (productivité) nous renvoie à la question de l'évaluation précise des conséquences de la sous-instruction. Bien que le niveau exact de connaissances et d'efficacité auquel l'apprentissage amène les jeunes sous-instruits soit donc variable, le fait que, dans des conditions appropriées ils se montrent, dans leur grande majorité, capables de s'initier à un métier défini, par la voie d'information suivie, qui s'étend sur plusieurs années, prouve, s'il en était besoin, qu'aucune inaptitude intrinsèque ne leur interdit une insertion normale dans l'économie. Tout dépend de la manière dont ils sont accueillis et formés par celle-ci.

Il convient donc de nuancer beaucoup la formule selon laquelle les sous-instruits seraient « inemployables ». Cette idée a été utilisée par certains spécialistes du chômage des jeunes, notamment aux Etats-Unis. Ils ont constaté que beaucoup de « dropouts » avaient de la peine à trouver un travail suivi, en début de carrière. Dans l'ensemble du pays, en 1963, 28 % des « dropouts » (de sexe masculin) de 16 à 21 ans étaient sans emploi. Ils sont sans doute souvent « inemployables » si l'on considère les prestations dont ils sont capables dans l'immédiat. Celles-ci leur permettraient d'être engagés comme manœuvres, ouvriers de manutention, etc. Or, le nombre des emplois de ce genre n'augmente que très peu, ou même diminue, alors que les jeunes en quête de travail affluent sur le marché (39). Il y a donc surabondance de candidats. Mais ces mêmes jeunes sous-instruits voués à une carrière difficile par l'insuffisance de la formation qu'ils possèdent au terme de leurs études scolaires, sont capables d'acquiescer des aptitudes supplémentaires. C'est pourquoi, au demeurant, des mesures ad hoc sont prises, dans différents pays, pour les y aider. Outre leurs objectifs humains (aider des individus qui n'ont pas eu de chance au départ à se tirer d'affaire), elles visent à augmenter le potentiel économique de la collectivité.

L'économie de l'éducation tend en effet à mettre en évidence que le niveau des connaissances de la masse des travailleurs est un facteur décisif de la croissance économique (40). Les auteurs des calculs qui interviennent dans les travaux de ce genre sont, notons-le, les

(39) *Manpower Report of the President* (March 1966), op. cit., pp. 43 et 96. Jaccard, Pierre. — *Sociologie de l'éducation*, op. cit., pp. 87 et suivantes.

(40) Groupe d'études sur les aspects économiques de l'enseignement (Ed. F. Denison ; I. Svernilson, J. Tinbergen, H.C. Bas, John Vaizey, et divers commentateurs) : *Le facteur résiduel et le progrès économique*, O.C.D.E. Paris, 1964, 311 p.

premiers à reconnaître qu'il leur reste beaucoup à faire pour dissocier avec une précision suffisante l'action de ce facteur de celle de tous ceux qui lui sont liés (état de l'organisation des entreprises, etc.). Néanmoins, leurs recherches sont sans doute, actuellement, la meilleure source d'indications approximatives sur les incidences de l'œuvre de l'école à l'échelle des systèmes économiques pris comme des tous.

CONCLUSIONS.

Par suite des circonstances dans lesquelles ils ont grandi, beaucoup d'enfants et d'adolescents ne parviennent pas à accomplir convenablement tout le cycle des études qui constituent le minimum aux yeux de l'opinion. Ce minimum a tendance à s'élever continuellement. La sous-instruction relative d'une partie des adolescents est donc un fait avec lequel toute société, en pratique, doit s'attendre à avoir à compter en permanence.

En effet, si certains des facteurs de l'inégalité face à l'école sont modifiables (organisation des écoles dans les quartiers populaires, état de misère d'une partie des familles populaires, par exemple), d'autres le sont beaucoup moins (différences de niveau et de genre de vie entre le haut et le bas de la pyramide sociale (41), différences plus subtiles d'attitude par rapport à l'univers scolaire selon les affinités religieuses, idéologiques, etc.). Certains de ces facteurs sont moins accessibles encore à toute intervention (facteurs génétiques, microsociologie des rapports affectifs, structure de la personnalité).

Parmi les adolescents sous-instruits, certains, le petit nombre, sont de véritables déficients. Mais les autres sont tout à fait capables d'avoir, à l'âge adulte, une existence normale. Les travaux qui permettraient de dire en quoi l'insuffisance de leur formation scolaire de base les gêne exactement font encore défaut. Ce que nous avons vu montre toutefois qu'ils peuvent en tout cas, pour la plupart, être préparés, par voie d'apprentissage, à l'exercice des métiers qualifiés.

Bien souvent, ils sont d'ailleurs sans doute plus motivés, par l'ambiance de leur milieu, pour l'apprentissage que pour les études, à l'âge des dernières années de scolarité obligatoire. Les pédagogues devraient dès lors se demander parfois si l'allongement de la durée des études offertes à toute la jeunesse doit nécessairement

(41) Les classes favorisées ont progressivement des revenus plus élevés, un style de vie plus raffiné. Bien que les conditions de vie de la masse s'améliorent, une inégalité plus ou moins marquée subsiste. Il est difficile d'imaginer qu'elle disparaisse, notamment en ce qui concerne les facteurs qui conditionnent le plus directement l'attitude des enfants à l'école, la supériorité de vocabulaire, un sens plus précoce de la valeur de l'effort intellectuel, des relations plus stimulantes, etc.

se concevoir seulement sous la forme d'une élévation de la limite supérieure de cette scolarité : de 14 à 16 ans, puis à 18, etc. Ne serait-il pas plus indiqué, comme le pensent d'ailleurs de nombreux spécialistes de l'éducation active, ou de l'éducation polytechnique, d'envisager un mélange de travail et d'études vers 14-15 ans, puis une période où le travail prédominerait, avec ensuite des périodes d'études complémentaires à plein temps (vers 18-20 ans, vers 25-30 ans, selon le cas) ? A ce moment, l'effort demandé par les études peut être mieux compris par les élèves, et plus soutenu. Ensuite, des périodes de recyclage seraient à prévoir, dans le sens des principes de l'éducation permanente (42).

En somme, si l'on distingue cinq sources de formation (1. le milieu quotidien d'existence, 2. le milieu de travail — y compris l'apprentissage —, 3. l'école, 4. l'éducation des adultes et 5. les mass média), il apparaît que les adolescents sous-instruits n'ont pas tiré tout le profit désirable de la 3°. Souvent, ils doivent cet échec à une action insuffisante du milieu d'existence et peut-être, en partie, à une mauvaise utilisation des mass média. Du moins en ce qui concerne l'acquisition informelle des valeurs, des manières, du vocabulaire, etc., qui peuvent le mieux favoriser la réussite scolaire.

Mais, par ailleurs, leur milieu d'existence est susceptible de leur avoir transmis les éléments d'une très bonne

intégration professionnelle (sens des opérations concrètes, style de comportement facilitant le contact avec les autres travailleurs, etc.). En outre, l'action formatrice du milieu de travail (et aussi de l'éducation des adultes, des mass média et du milieu quotidien où ils vivent à l'âge adulte) peut très vite et très complètement compenser leur manque de formation scolaire. Tout dépend de la conjoncture économique, des groupes auxquels se rattachent les sujets (milieu populaire normal, sous-prolétariat des taudis, etc.), de l'ampleur des moyens mis en œuvre pour l'éducation des adultes, de l'organisation des entreprises, et ainsi de suite.

Une erreur à ne pas commettre serait de considérer, en exagérant beaucoup l'importance de l'action de l'école, qu'un échec scolaire initial très marqué compromet irrémédiablement toute une existence. Il limite certainement beaucoup l'horizon professionnel et social des individus et complique leur carrière, notamment en son début. Mais ces difficultés peuvent être grandement atténuées par toutes sortes de moyens. Il reste évidemment à utiliser au mieux ceux-ci, afin d'effacer le plus tôt possible les inconvénients d'une scolarité médiocre.

(42) *Réflexions pour 1985*, Préface de Pierre Massé, La Documentation française, Paris, 1964, 155 p., p. 40.

Roger GIROD,
Professeur de sociologie,
Université de Genève.

ASPECTS SOCIO-ECONOMIQUES DE LA COOPERATION CULTURELLE FRANÇAISE AU MAROC

L'aide extérieure, multi ou bi-latérale, en matière d'éducation peut être saisie sous bien des aspects dont témoigne une littérature déjà abondante. La présente note (1), en dehors de tout schéma théorique d'ensemble, n'a d'autre prétention que d'apporter un certain nombre d'éclairages sur une étude de cas. Cas limite, mais significatif aussi tant par l'ampleur de l'aide sous une forme déterminée que par la nature paradoxale de ses résultats.

Le 2 mars 1956, le Maroc recouvre son indépendance politique. Il a toutes les caractéristiques d'un pays sous-développé malgré l'apparente prospérité de l'immédiat après-guerre. Le protectorat français lui lègue une infrastructure enviable, manteau trop lourd et trop large pour le pays réduit à ses seules forces.

Dans ce pays à démographie explosive, les ressources humaines, causes de difficiles problèmes à court et moyen terme (quasi-stagnation du niveau de vie par tête, dévelop-

(1) Celle-ci développe et actualise certains passages d'un mémoire soutenu en vue du D.E.S. de sciences économiques à l'Université des Sciences sociales de Grenoble.

pement inquiétant du chômage, etc.) peuvent-elles devenir un instrument de développement à plus long terme? Le Maroc est bien conscient de l'importance de la formation des hommes mais après une campagne d'alphabétisation « à la cubaine », vite essoufflée, il s'engage dans la voie d'une politique beaucoup plus traditionnelle et non exempte de contradictions. Le recours massif à la coopération culturelle en fournit d'assez bons exemples : telle la présence de 10 000 agents français (coopération technique comprise), seize ans après l'indépendance.

Mais la nature et les effets de cette coopération ne peuvent se comprendre sans un minimum de références au contexte dans lequel elle évolue.

LES GRANDES ORIENTATIONS MAROCAINES EN MATIERE D'EDUCATION

Le Maroc, aux termes du recensement réalisé en juillet 1971, dénombre 15 379 259 habitants. Il s'agit d'une population particulièrement jeune puisqu'elle comporte 47 % de moins de 15 ans, 57 % de moins de 20 ans et 66 % de moins de 25 ans.

Les effectifs scolarisés (cf. tableau 1) ont parallèlement connu une croissance rapide. Celle-ci est générale de 1957 à 1964. Elle se stabilise alors dans le primaire et le même phénomène s'observe à partir de 1967 dans le secondaire. Seul l'enseignement supérieur continue d'enregistrer une croissance à peu près régulière de ses effectifs.

Tableau 1.

Année	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement supérieur	TOTAL
1957-1958	497.090	37.206	2.483	536.779
1963-1964	1.087.851	115.133	5.359	1.208.343
1967-1968	1.099.752	259.048	8.958	1.366.758
1968-1969	1.066.008	257.124	10.698	1.333.830
1969-1970	1.081.258	254.835	11.120	1.347.213
1970-1971	1.121.970	258.324	11.755	1.392.049
1971-1972	1.169.314	275.818	12.767	1.457.299

Cette stabilisation affectant les niveaux d'enseignement accueillant les effectifs de très loin les plus nombreux, correspond à un fléchissement du taux de scolarisation étant donné le maintien de la croissance démographique (31 %). La conséquence est que seul un enfant sur trois accède à l'école. Il est pourtant indéniable que le Maroc alloue une part croissante des ressources publiques à l'enseignement. Ainsi par exemple de 1962 à 1971, le budget de fonctionnement de

l'éducation est passé de 19,95 % à 24,89 % des dépenses publiques. Quant au budget d'équipement, il a consacré durant la même période et selon les années de 3 à 7 % de ses crédits à l'éducation nationale. Il est vrai que la part du P.N.B. consacrée à l'enseignement demeure stable aux alentours de 3,9 %.

D'où la quasi-stagnation des effectifs du primaire depuis 1964. Comment est organisé ce niveau d'enseignement ? Dans les deux premières années, l'enseignement est dispensé uniquement en langue arabe, puis les trois années suivantes, pour moitié en français. Le corps enseignant se compose presque exclusivement d'instituteurs marocains depuis 1966, année où la généralisation de la marocanisation a été effective. Notons à ce propos que le choix de l'arabisation progressive répond au souci des dirigeants marocains d'assurer un développement harmonieux de la population en tenant compte de la spécificité de la civilisation arabo-islamique. Dans cette optique, le retour progressif à une langue nationale conditionne l'efficacité de toute action culturelle, car cette dernière ne peut réussir que si elle crée un phénomène d'identité nationale, une capacité des Marocains à se reconnaître comme partie intégrante d'une communauté maîtresse d'elle-même.

Mais la persistance d'un système « dualiste » dans un milieu socio-culturel dont les caractéristiques majeures sont celles des pays peu développés conduit à s'interroger sur la valeur de l'enseignement primaire marocain. En dépit de six années d'école et d'un milieu familial « lettré », le jeune Français qui entre en 6^e souffre encore de bien des lacunes (l'orthographe, la qualité de l'expression, etc.). Quel peut être, dès lors, le niveau du jeune Marocain à qui on a demandé en cinq ans, d'apprendre l'arabe classique et le français, travail purement scolas-

tique, puisque chez lui, il recourra à l'arabe dialectal (ou au berbère) ? De plus, son milieu familial (85 % d'analphabètes), ne sera pas à même d'inciter et de contrôler son épanouissement intellectuel. Ce problème est particulièrement grave si l'on considère qu'en majeure partie ces enfants n'accéderont pas au secondaire et sont guettés par la désalphabétisation.

L'enseignement secondaire ainsi que le supérieur restent dans leur quasi-intégralité professés en langue française. Cela explique que ces deux degrés d'enseignement constituent le terrain privilégié de la coopération.

CARACTERISTIQUES PRINCIPALES DE LA COOPERATION CULTURELLE.

Le tableau 2 fournit, pour ces dernières années, l'évolution du personnel français en exercice au Maroc.

Il appelle cependant quelques précisions. L'appellation « coopérant », au sens strict, ne doit s'appliquer qu'aux enseignants détachés auprès du ministère marocain, soit 7 100 personnes pour l'année scolaire 1971-72. En effet, la Mission Universitaire et Culturelle française (M.U.C.F.) est en marge de l'enseignement public. Il s'agit, en quelque sorte, d'une enclave de l'enseignement français, puisque les programmes dispensés sont en tous points identiques à ceux en vigueur sur le territoire français. Quant au personnel enseignant, il est géré par le ministère français des Affaires étrangères à l'exception de 87 coopérants détachés par le Maroc et payés par lui. Au demeurant, cela ne signifie pas l'absence dans ces établissements d'élèves de nationalité marocaine (39 % des effectifs en 1971-72). La M.U.C.F. constitue donc, pour partie, une forme assez spécifique de coopération.

Tableau 2.

M.E.N. (2)				M.U.C.F. (3)			
Années	Civils	V.S.N. (4)	TOTAL	Civils	V.S.N.	TOTAL	TOTAL général
1967-68	5.655	1.287	6.942	1.213	62	1.275	8.217
1968-69	6.982	644	7.626	1.161	128	1.289	8.915
1969-70	6.526	386	6.912	1.233	132	1.365	8.277
1970-71	6.803	453	7.256	1.288	134	1.422	8.678
1971-72	6.650	450	7.100	1.284	146	1.430	8.530

(2) M.E.N. : Ministère marocain de l'Education nationale.

(3) M.U.C.F. : Mission Universitaire et Culturelle française.

(4) V.S.N. : Volontaires du Service national.

Le fait majeur est qu'en dépit de seize années d'indépendance, on constate une stabilité du nombre des coopérants, situation qui contredit l'esprit même de toute coopération culturelle.

Si l'on considère par exemple l'enseignement secondaire public moderne, le plus important par ses effectifs, on note que de 1967 à 1971, le nombre des élèves s'est accru de 29 457. Durant la même période, le nombre d'enseignants marocains est passé de 4 482 à 5 680. Celui des enseignants étrangers de 5 726 à 6 684. C'est dire que la création de 2 872 postes correspond au recrutement de 1 198 professeurs marocains, mais également à celui de 958 coopérants complémentaires.

Ce caractère gestionnaire de la coopération semble imputable d'une part à l'absence d'une programmation sérieuse des besoins, et d'autre part à l'apparent désintérêt des nationaux pour la carrière d'enseignant. En effet, si les jeunes Marocains, au minimum licenciés, ne se dirigent pas vers l'enseignement, c'est parce qu'ils trouvent encore des emplois plus rémunérateurs dans les autres secteurs de l'économie. Notons aussi le dépit de l'enseignant marocain de constater que son homologue coopérant, reçoit, à grade égal, un traitement deux à trois fois supérieur au sien. Cela entraîne indiscutablement un malaise qui résulte de la coexistence de deux communautés relevant de nations dont les niveaux de développement économique sont incomparables. Indubitablement, cette situation contribue à entretenir une désaffection tant quantitative que qualitative des Marocains pour le métier d'enseignant. Dans le même temps, ce serait commettre une erreur que de décider d'augmenter massivement leurs traitements, afin d'améliorer le recrutement. Une telle politique en effet équivaldrait à aligner les traitements des enseignants marocains sur deux indicateurs non représentatifs :

- la rémunération du coopérant, qui, logiquement, est voué à disparaître ;
- les hauts salaires liés à quelques secteurs modernes hérités du protectorat, mais artificiels en ce sens qu'à l'heure présente, ils ne fournissent pas une impulsion à l'ensemble de l'économie.

Le seul critère objectif est constitué par le revenu annuel moyen par tête d'habitant. Comparé à ce dernier (moins de 1 000 dirhams — (5) —), il apparaît que le professeur marocain perçoit déjà un revenu de 16 à 23 fois supérieur. En d'autres termes, on peut se demander s'il n'existe pas dans le cas de l'enseignement marocain un problème insoluble, à savoir une corrélation négative entre la qualité et le nombre des postulants nationaux au professorat, et l'intégration de ce dernier au corps social.

Ce paradoxe gagne en relief si l'on ajoute qu'une

décennie et demie après l'indépendance, seuls 300 professeurs marocains enseignant dans le secondaire des disciplines en français, ont le degré de qualification requis (dont 27 professeurs de mathématiques). Ceci explique qu'environ 75 % de l'enseignement secondaire dispensé en français se trouve encore confié à des coopérants.

Il ne faut guère escompter dans le court terme un changement radical. Malgré les efforts qui sont déployés dans ce sens depuis un an, les observateurs avertis considèrent qu'à l'horizon 1976, le Maroc disposera, en supplément, de 540 professeurs du 1^{er} cycle et de 200 à 240 professeurs du 2^e cycle. En d'autres mots, la production attendue ne devrait même pas permettre une augmentation, fut-elle minime, du taux de marocanisation pour peu que le prochain plan quinquennal (1973-77) adopte une hypothèse d'extension modérée des effectifs d'élèves dans le secondaire.

Mais l'insuffisance de qualification, telle qu'attestée par les diplômes, loin de se limiter aux enseignants nationaux, constitue également un trait caractéristique de bien des coopérants. Prenons, par exemple, en considération l'année scolaire 1971-72 : sur les 7 100 enseignants français en poste au ministère, seuls 4 550 agents sont titulaires des cadres de l'Education nationale. Parmi ces derniers, 1 800 personnes ayant administrativement le statut d'instituteur, enseignent dans le second degré. Et à l'exception de 1 300 professeurs au minimum licenciés, les autres titulaires enseignent également à un niveau pour lequel leur compétence est insuffisante. Pour le reste, on comptabilise 1 800 enseignants non-titulaires dont 1 200 d'un niveau inférieur à la licence ; 300 personnes, qui en raison de leur insuffisance de titres ne bénéficient pas des dispositions de la convention culturelle et 450 volontaires au Service national. Cette dernière catégorie concerne des jeunes gens qui, moyennant l'engagement d'assurer deux années scolaires, se libèrent de leurs obligations militaires tout en percevant une indemnité mensuelle de l'ordre de 1 300 francs. Signalons par ailleurs que 30 % seulement de ces volontaires du Service national sont des titulaires, souvent au seuil de leur première année d'enseignement et qui, par là même, apprennent leur métier au Maroc.

En conséquence, abstraction faite des 300 professeurs rattachés à l'enseignement supérieur, sur les 7 100 coopérants du M.E.N., il n'y en a que 1 300 qui ont véritablement vocation enseignante, la majorité souffrant d'une insuffisance de qualification ou de préparation au métier d'enseignant, voire des deux.

Bien qu'à un moindre degré, la M.U.C.F. tend, depuis

(5) 1 franc = 0,911 dh.

quelques années, à employer des cadres sous-qualifiés. Pour l'année scolaire 1971-72, elle dispose de 146 V.S.N. et a multiplié, sous l'appellation pudique « d'enseignants suppléants », le nombre de ses professeurs occasionnels.

Cette insuffisance de qualification du coopérant moyen se trouve aggravée par un phénomène nouveau. Une enquête réalisée par H. Aron (6) enregistre une accélération de la vitesse de rotation du personnel français. La durée moyenne d'exercice au Maroc de l'enseignant titulaire calculée sur la période 1957-63 était de 8 ans 7 mois. Pour les années 1964 à 68 cette moyenne tombe à 3 ans 4 mois.

La longévité de fonction des non-titulaires est également en baisse puisque l'ancienneté de présence est passée de 8 ans 5 mois à 2 ans 10 mois. La conséquence est que ces enseignants ont de moins en moins le temps de se sentir concernés par le développement et l'évolution du pays qui les emploie. De plus, par sa formation antérieure, son absence d'« africanité », le coopérant moyen est indéniablement inadapté aux réalités d'un environnement social qui n'est pas le sien. Comment pourrait-il, dès lors, concevoir un enseignement personnalisé ? Cette mobilité nuit à l'efficacité de la coopération. Sans prétendre actualiser ces travaux d'enquête, on peut cependant tenir pour vraisemblable une accentuation sensible de ces tendances. C'est ainsi par exemple qu'en 1970, plus de la moitié des résiliations volontaires de contrats furent le fait de coopérants arrivés en 1968 (exactement 375 sur 713).

Coopération massive, gestionnaire, sous-qualifiée et qui, au demeurant, coûte cher.

LES INCIDENCES SOCIO-ECONOMIQUES DE LA COOPERATION CULTURELLE.

Pour inciter les ressortissants français à venir enseigner au Maroc, les deux pays liés par la coopération ont multiplié les avantages. Une prime d'installation variant entre un et trois mois de traitement, le droit en franchise de douane d'un véhicule automobile, l'indemnité de voyage sur la France tous les deux ans, la majoration de 33 % du traitement de base français, ne fournissent qu'un énoncé incomplet des privilèges dont bénéficie le coopérant par rapport à son collègue « métropolitain ».

Ces dispositions entraînent une lourde charge pour l'Etat marocain. Si l'on se réfère aux prévisions budgétaires de l'année 1971, on constate que 302 millions de dirhams ont été affectés aux traitements du personnel de

l'enseignement secondaire et supérieur. Sur cette dépense, on peut estimer que 173 millions de dirhams sont imputables aux coopérants, le solde correspondant à la rémunération de 7 600 enseignants marocains et environ 6 000 agents administratifs. Une telle somme est supérieure à celles allouées aux budgets de fonctionnement de bien des ministères (agriculture, travaux publics, etc.). Les coopérants recevaient donc en 1971, un traitement annuel moyen de 23 842 dirhams. Rappelons que cette valeur moyenne est influencée à la baisse en particulier par la présence de militaires enseignants. En revanche, le ministère estime dans le cadre de la préparation du prochain plan quinquennal que, compte tenu de la récente augmentation de 15 % des salaires dans la fonction publique, le personnel étranger titulaire coûte annuellement, et en moyenne, 41 200 dirhams et le non-titulaire 20 700 dirhams. Il faut également noter, qu'en vertu de la convention culturelle de 1957, la France contribue, bien que modestement, à la rémunération des coopérants. Cette participation était en 1971 de 27 millions de francs.

Quant au budget de fonctionnement de la M.U.C.F., intégralement supporté par la France, il représente pour l'année 1972, 66,70 millions de francs.

Le poids budgétaire de la coopération culturelle est donc élevé surtout pour le partenaire marocain. D'autant qu'il se double d'un coût en devises. Le Maroc a, en effet, instauré en 1959 un contrôle des changes. Aux termes de cette réglementation, le coopérant a droit de transférer 30 % de son traitement (35 % durant les mois de vacances), 50 % si sa famille est établie hors du Maroc. Enfin, à son départ, il peut transférer en plus, jusqu'à 30 000 dirhams. On peut donc dire que les seuls transferts afférents aux traitements des enseignants représentent annuellement un coût en devises de l'ordre de 53 millions de dirhams.

Naturellement, cette somme ne représente qu'une partie des transferts légaux puisque 19 000 étrangers bénéficient de la législation actuelle. C'est ainsi que, depuis dix ans, l'ensemble des sommes transférées annuellement au titre des revenus du travail varie autour de 300 millions de dirhams (dont 250 vers la France).

Mais la coopération, c'est aussi à travers le maintien d'une culture de langue française, la porte ouverte à des liens commerciaux particuliers. Ainsi, par exemple, le Maroc est l'un des premiers consommateurs mondiaux de publications en français. Il est également vraisemblable que les enseignants techniques sont prescripteurs de matériels français. Cette influence diffuse est difficile à quantifier. Il est toutefois intéressant de constater que pour l'année 1971 les importations marocaines en provenance de France ont représenté 31 % du total de ses importations. Ce maintien partiel des courants commerciaux antérieurs peut s'expliquer par bien des causes. La coopération a peut-être place parmi elles.

(6) H. Aron. — Au Maroc : les enseignants français du secondaire au seuil des années 1970, Thèse de doctorat de 3^e cycle, 6^e section de la Sorbonne, Paris, octobre 1971.

Il faut enfin noter que les coopérateurs exercent une action sur la demande et sur l'offre de biens et de services. Il s'agit tout d'abord d'une influence liée à l'importance de leur pouvoir d'achat qui leur permet d'entrer pour une part plus que proportionnelle à leur nombre dans la dépense nationale. De plus, les enseignants français ont une structure de consommation très différente de celle du marocain moyen. Ils exportent leur savoir mais aussi leurs habitudes de consommateurs des pays développés et orientent, par là même, une fraction de la production nationale et des importations en vue de satisfaire une demande inadaptée à l'équilibre général de l'économie. Cette action est aggravée par la réaction des cadres nationaux qui, psychologiquement influencés par cet effet de démonstration, adoptent fréquemment un mode de consommation similaire. Or, si le revenu annuel moyen par habitant est de 900 dirhams, ce même revenu est de 400 dirhams pour 93 % des Marocains ; ce qui explique que l'équation alimentaire de ceux-ci repose pour 60 % sur le sucre, le thé, l'huile et les céréales.

Sans doute ce phénomène d'imitation est-il positif à l'égard de la croissance de quelques secteurs de l'économie (alimentation, textile, etc.) : cependant la production considérée ne répondant ni aux besoins de la population appréhendée globalement, ni à la mise en œuvre d'un développement harmonieux, le phénomène se révèle au total négatif. Au moins, par cet aspect économique indirect, la coopération risque d'aller à l'encontre des impératifs du développement.

PERSPECTIVES D'AVENIR

Après seize ans de coopération, une double insatisfaction se manifeste. La presse marocaine met de plus en plus en doute l'utilité de cette contribution française au développement. Les sujets de critiques sont multiples. La présence même du coopérateur, selon certains, retarde la généralisation de l'arabisation. Cette critique est d'autant mieux accueillie que le milieu est sensible aux mots d'ordre favorables à l'arabisation. Aux inconvénients qui résultent du multilinguisme s'ajoute le caractère souvent inadapté du contenu de l'enseignement, l'environnement familial et les conditions de travail qui se traduisent par de forts pourcentages d'échecs aux examens et engendrent le mécontentement. C'est aussi la coopération culturelle qui, dans sa forme actuelle, est sujette, comme nous l'avons vu à bon nombre de critiques objectives (son coût élevé, sa permanence, son efficacité parfois contestable...).

Ce désenchantement ne se limite d'ailleurs pas aux seuls assistés. L'enquête (6) menée l'année dernière auprès des coopérateurs traduit leur scepticisme quant à la valeur de leur mission. Ainsi, la réponse formulée par la majorité

d'entre eux à la question de savoir si les « enseignants français pensent contribuer au développement du Maroc », se ramène à l'opinion suivante : « la coopération c'est quelque chose d'important quand c'est pris au sérieux ».

De telles opinions montrent clairement que la coopération n'a pas atteint son but. Il y a dix ans, le pays était affecté d'une énorme pénurie de cadres et une coopération de type gestionnaire répondait aux besoins du Maroc. Aujourd'hui, c'est moins le manque de cadres qui est en cause que la mise en œuvre d'une vaste politique délibérée de formation d'enseignants. Le but de la coopération ne peut être atteint que si le pays assisté utilise une proportion de coopérateurs, rigoureusement pré-établie, à la seule formation de futurs professeurs marocains. On pourra réellement dire que le coopérateur aide le Maroc s'il assume la formation de quelques dizaines de professeurs. Alors, et alors seulement, la coopération créera les conditions de sa propre disparition.

La nouvelle convention culturelle conclue pour dix ans et qui entrera en vigueur au 1^{er} octobre 1972, ne répond, dans son esprit, que partiellement aux critiques formulées.

Sans doute cet accord est-il positif puisqu'il prévoit un allègement progressif de la charge financière supportée par le Maroc et ce par le biais d'une augmentation de la participation française qui croîtra de 8 à 10 millions par an, pendant trois ans. Sans doute cet accord a-t-il le souci de rationaliser la coopération puisque la France ne s'engage à verser cette part croissante du traitement que pour les catégories de professeurs où un processus de marocanisation reste à court terme difficilement réalisable.

En revanche, les dispositions de la nouvelle convention « pénalisent » pécuniairement les enseignants titulaires et avantagent les non-titulaires — ceux qui, a priori, n'ont pas vocation enseignante. Est-ce la raison pour laquelle le nombre de départs de titulaires sera en juin 1972 plus élevé que l'année précédente (50 %) ? En toute occurrence, on risque donc d'enregistrer une nouvelle baisse de qualité de l'enseignement dispensé. Mais l'élément beaucoup plus grave est que face à la difficulté croissante pour certains jeunes diplômés de trouver un emploi en France, la nouvelle convention risque d'augmenter le nombre des postulants. Une fois de plus s'exprime le jeu contradictoire des contraintes. Les autorités françaises n'entendent pas procéder à un désengagement massif, dont les conséquences immédiates seraient désastreuses pour le Maroc. Mais les dirigeants marocains ne risquent-ils pas de s'établir dans le statu quo ? Ne réclament-ils pas 1 800 professeurs français pour octobre 1972 alors que pour octobre 1971 la requête portait sur 1 400 détachements (la France ne put fournir que 1 100 coopérateurs).

Et pourtant, on constate, sur le strict plan scolaire, une multiplication des tensions. Si l'on considère la « révolte » sourde (l'année 1971-72 a été gaspillée en grèves scolaires), mais tenace des lycéens et surtout des étudiants, on constate qu'ils s'attaquent aux symboles du pouvoir mais aussi dénigrent de plus en plus les coopérants. Perdre de vue de telles prémisses c'est vouloir ignorer l'avenir de l'enseignement dans ce pays mais aussi à plus long terme, l'avenir de la langue française au Maroc. Seule la mise en place d'une véritable stratégie peut remédier à cette situation.

En dernière analyse, nous pensons que le « métier » de coopérant ne s'improvise pas. Une efficacité personnelle accrue n'est possible que si le pays assistant pré-

pare les postulants aux tâches spécifiques qui les attendent. La généralisation de cette préparation n'est concevable que si la coopération choisit délibérément la qualité plutôt que la quantité.

Ce choix serait bénéfique car c'est sur lui que repose la véritable coopération. Et sous cette forme, elle engendrerait, sans nul doute, des effets positifs et durables.

Jean-Claude CASTAGNOS,
diplômé d'Etudes supérieures
en Sciences économiques

L'AVENIR DE L'EDUCATION EN AFRIQUE

EN UNE DECENNIE.

De 1960 à 1970, les peuples africains ont recouvré leur indépendance. Par des moyens divers, allant de la révolte armée aux démarches pacifiques de la négociation, des Etats nouveaux ont surgi des vastes conglomérats bâtis de manière désordonnée par la colonisation. Mais l'accession à l'indépendance a placé les nouveaux dirigeants en face de tâches immenses. Tout était à refaire ou à faire, car les institutions et les réalisations laissées par le colonisateur ne correspondaient le plus souvent ni aux traditions ni au génie des peuples.

En peu de temps, il a fallu définir et mettre sur pied les attributs de la nouvelle souveraineté, à l'intérieur comme à l'extérieur, en personnalisant les pouvoirs et les fonctions. Il a fallu aussi assumer la gestion des activités économiques en conformité avec les nouvelles aspirations et en envisageant dès l'abord l'extension d'un mieux-être.

Toutes ces tâches, les unes plus pressantes que les autres, réclamaient certes foi et dévouement, mais aussi de sérieuses qualifications, car à tous les niveaux on

exigeait des hommes capables de répondre aux multiples et nouvelles missions. Aussi s'est-on vite rendu compte de la place que devait tenir l'éducation dans les préoccupations gouvernementales.

Mais très vite aussi, on s'aperçut que les institutions scolaires et universitaires ne répondaient pas à tous les besoins. Les nouveaux Etats héritaient de structures éducationnelles dont le principal objectif était de convenir à des élites très réduites, qui devaient être formées suivant des modèles établis par le colonisateur. D'ailleurs les colonisés eux-mêmes aspiraient à juste titre à une égalité des droits, ce qui entraînait une identité du contenu et des sanctions de l'enseignement avec les métropoles.

L'indépendance ouvrait d'autres horizons et exigeait une éducation plus conforme aux nouveaux destins et largement étendue aux masses populaires, car l'émancipation des individus devait marcher de pair avec la libération des nations, pour la soutenir et l'affermir.

L'EFFORT DE SCOLARISATION ET SES RESULTATS.

Il s'agissait bien en effet de viser à satisfaire l'épanouissement de tout individu dans toutes ses aptitudes, de façon qu'il reçût la transmission du savoir et en même temps qu'il s'efforçât de comprendre le monde où il était appelé à vivre, et qu'enfin il pût contribuer à faire avancer le progrès social et économique.

D'ailleurs, il suffisait de s'inspirer de l'article 26 de la Déclaration des Droits de l'Homme de 1948 et d'en demander l'application généralisée : « L'enseignement élémentaire sera gratuit et obligatoire, l'enseignement professionnel largement propagé, l'enseignement supérieur accessible à tous selon le mérite. L'enseignement sera axé sur le plein développement de la personnalité humaine ».

Voilà bien la charte universelle qui s'est désormais imposée. Et c'est vers la réalisation de tous ces objectifs que les nouveaux Etats s'engagèrent délibérément, avec d'autant plus de conviction que l'éducation était la conséquence directe de l'émancipation politique, la consécration de l'unification nationale, et la condition impérative du progrès.

L'expansion scolaire répondait également à l'attente des masses, l'analphabétisme continuant de représenter la stagnation. Aussi la demande d'éducation fut-elle très forte à tous les niveaux. On aboutit ainsi à une convergence d'aspirations et de préoccupations, les gouvernements désirant satisfaire les besoins d'emplois des administrations, de l'agriculture, de la santé, du commerce et d'une industrie naissante ; les masses considérant l'école comme le seul moyen d'échapper aux conditions de vie trop bien connues et imposées.

Sous cette double poussée, l'effort de scolarisation a été marqué d'un essor remarquable dès les premières

années 60, les taux atteignant dans certains pays jusqu'à 60 et 70 % des classes d'âge. Mais pour y faire face, il fallait construire de plus en plus de bâtiments scolaires, fournir un matériel didactique plus abondant et si possible mieux adapté, recruter des quantités de plus en plus grandes de maîtres.

Aussi s'est-on heurté rapidement à des impossibilités financières. L'effort d'expansion a dû être freiné ; et les statisticiens estiment que le taux moyen de scolarisation à la fin de la décennie 60 se situe pour l'Afrique à 30 % seulement. Chaque année donc 70 % des enfants africains sont laissés dans la nuit de l'ignorance.

Mais, une autre constatation vient assombrir davantage le tableau. Les économistes ont en effet relevé que 75 % des chômeurs africains sont passés par l'école, et que sur 1 000 élèves sortant de l'école primaire 950 recherchent du travail, sans pouvoir en trouver. Ainsi, on assiste impuissant à une sorte de défi à la société, les éducateurs ne pouvant répondre aux exigences de l'économie et de son évolution. Il a été constaté en outre que la moitié des vastes crédits qu'engloutit la gestion de l'enseignement primaire a seulement pour effet de financer les déperditions scolaires dont les taux demeurent dans la plupart des pays très élevés.

Cette mauvaise rentabilité de l'enseignement primaire est encore aggravée par l'inaptitude à préparer une réelle insertion de l'individu dans une société en mouvement. Les enfants sortant de l'école primaire présentent en effet une nette rupture avec le milieu environnant et paraissent perdre tout contact avec les réalités de la vie. L'école devient ainsi un lieu de déracinement pour le jeune Africain, provoquant une distorsion dans une évolution normale et pouvant donner naissance à de graves crises sociales.

Tels sont les effets négatifs de l'effort de scolarisation entrepris dans cette dernière décennie, brisant ainsi de légitime espoirs et compromettant l'avenir. La principale raison de cet état de choses est probablement que cet effort a été subi plutôt que dirigé, et qu'il n'a pas été suffisamment tenu compte et des possibilités matérielles et de la complexité des aspects qu'offre tout développement de l'éducation.

COMPLEXITE DES PROBLEMES.

Il est en effet notoire que l'effort de scolarisation entrepris par les Etats africains pour généraliser l'enseignement primaire s'est heurté aux impératifs budgétaires, qu'il a été entrepris sans mettre à profit les méthodes rigoureuses de la planification, et sans fixer au préalable les finalités indispensables.

Et pourtant les problèmes demeurent, comme les objectifs. Les contraintes financières ne sauraient éluder

le développement quantitatif. L'alphabétisation complète des classes d'âge s'impose plus que jamais. C'est un engagement politique contracté par les gouvernements. C'est la conséquence inéluctable de la proclamation du droit à l'éducation. C'est aussi la condition majeure pour promouvoir le progrès social et économique. Des conférences internationales, des réunions d'experts ont souvent constaté avec regret le peu d'attention consentie au sort des foules d'enfants qui n'entrent jamais à l'école. Il est temps que ces amères constatations cessent de rester lettre morte et que des solutions pratiques soient élaborées.

Mais parallèlement à cet effort de scolarisation, il conviendrait de s'appliquer à définir le contenu de toutes les formes possibles d'enseignement. C'est de l'intérieur et non seulement dans ses effets externes, qu'il faut analyser une formation, essayer d'en extraire le sens profond en cherchant à répondre par exemple à des questions de ce genre : Que doit-on apprendre ? Quelles sont les influences des matières enseignées ? Et quelles matières ? Faut-il continuer à ignorer les applications technologiques de la science qui augmentent le pouvoir de l'homme et qui transforment la nature ? En contrepartie, est-on en droit de dédaigner les vertus et les valeurs sociales et morales ? Et en définitive, l'école — dans son sens le plus large — ne doit-elle pas contribuer à rendre plus aigu et plus pénétrant le regard de l'homme sur les autres hommes et sur le milieu qui l'entoure ? Autant de questions qui sont à peine effleurées par quelques pédagogues, et que les économistes et les planificateurs laissent délibérément dans l'ombre.

Même si le contenu est défini, il importe de se préoccuper de la démarche pédagogique qui le transmettra. Or, dans ce domaine, on sait encore très peu de choses sur l'efficacité des méthodes d'enseignement.

Il devrait s'agir en somme de définir une nouvelle culture à dispenser. A ce sujet, l'éminent sociologue J.A. Ponsic en a dit excellemment : « Une fois tracée la base fondamentale d'une nouvelle culture, c'est aux enseignants d'en faire des modèles par influence, des cours et des programmes à enseigner ainsi que des méthodes d'enseignement, puisque la façon dont l'enseignement est réalisé contribue davantage à la formation de valeurs et d'attitudes que les contenus. Ce sera alors la tâche de l'administration de l'enseignement de propager les nouveaux procédés ainsi que de provoquer et de guider les expériences dans l'enseignement pour arriver à une culture créatrice, productrice et sociale ».

En écho à ces idées, M. Robert Gardiner, secrétaire exécutif à la Commission Economique pour l'Afrique, affirmait dans une allocution du 1^{er} septembre 1971 : « Il est vrai que nos idées et nos méthodes sur l'éducation ont vraiment grand besoin d'être repensées, et que le système doit être refondu pour que les objectifs du développement

économique, social et politique puissent être atteints. Dans le même temps ceux qui établissent les plans de développement et les mettent à exécution ne doivent pas oublier que l'éducation n'est qu'un élément dans la stratégie du développement global et que si des mesures complémentaires appropriées, telles que la création d'emplois et l'accroissement des revenus ne sont pas prises en dehors du système éducatif, les innovations en matière d'enseignement et de formation n'ont guère de chance de contribuer à nos efforts de développement ».

Cela signifie donc que l'action de l'éducation sur le développement économique doit pouvoir être appréhendée et caractérisée, mais qu'en définitive le développement économique est autant fonction d'une adaptation des structures sociales que des structures d'enseignement.

Encore faut-il bien considérer que l'éducation a été très longtemps un simple transfert des connaissances et des valeurs morales et sociales que les générations antérieures avaient accumulées. Il s'agissait d'un héritage transmis presque intact. Et pour les pays d'Afrique, cet héritage comportait une part très importante de notions occidentales. Or, il est prouvé qu'en matière d'éducation, on ne saurait copier des modèles. Si les problèmes posés aux hommes politiques et aux éducateurs présentent des termes d'identité partout, les solutions à envisager et à appliquer doivent tenir compte des modes de vie, des rythmes de mouvement, en un mot du contexte social de chaque pays. Le processus de développement de l'éducation ne peut pas être le même partout. En outre, chaque innovation apportée à un système scolaire ou à une formation de quelque nature qu'elle soit, doit passer par l'épreuve de la recherche et de l'expérimentation, sinon les risques d'incertitude peuvent comporter de graves dangers.

Toutes ces considérations donnent à peine une vague idée de la démesure des problèmes d'éducation et n'offrent qu'une vision partielle du rôle grandissant de l'éducation dans l'évolution d'une société. Elles suffisent pourtant à brosser un tableau suggestif de l'immensité de la tâche impartie aux gouvernants et aux éducateurs, comme le suggérait le directeur général de l'Unesco dans son message pour l'année 1970 : « Dans un monde en pleine mutation, l'explosion démographique, la décolonisation, et les profondes transformations économiques et sociales résultant de l'évolution technologique sont autant de forces qui poussent à la démocratisation de l'enseignement, cependant que l'accélération du progrès scientifique entraîne une usure de plus en plus rapide du savoir et que le développement des techniques d'information des masses et des moyens audiovisuels bouleversent les données traditionnelles de la communication. L'éducation ne saurait se borner comme par le passé à former en fonction d'un modèle prédéterminé de structures, de besoins et d'idées, les cadres de la société de demain, ni à préparer

une fois pour toutes les jeunes à un certain type d'existence ».

A LA RECHERCHE DE SOLUTIONS.

Il devient donc patent que la complexité des problèmes n'a pas facilité les choix qui s'offraient aux gouvernants et n'a pas non plus simplifié la tâche des éducateurs. Pourtant les uns et les autres se sont efforcés de définir les principes et de dégager les stratégies d'application.

Dès 1961, une conférence des Etats africains réunie à Addis-Abeba recommandait « que le contenu actuel de l'enseignement en Afrique n'étant adapté ni aux situations africaines, ni au postulat d'indépendance politique, ni aux traits dominants d'une ère essentiellement technologique, ni aux impératifs d'un développement économique équilibré... les autorités africaines révisent et réforment le contenu de l'enseignement en tenant compte du milieu africain, du développement de l'enfant, de l'héritage culturel et des exigences du progrès technologique et de l'expansion économique... ».

Une autre conférence des mêmes Etats se tenait en juillet 1968 à Nairobi sous la direction de l'Unesco pour recommander une nouvelle adaptation des objectifs aux réalités africaines, à l'évolution en cours, et pour rectifier les erreurs d'appréciation décelées par les analyses.

Pour amplifier ces recommandations, et aussi pour leur donner un certain pouvoir d'efficacité, différentes réunions d'enseignants ou d'experts internationaux se sont appliqués à mettre mieux en évidence des aspects plus précis et plus techniques de la situation.

En 1961, la conférence d'Endicott House dans le Massachusetts a élaboré un programme de sciences pour les écoles primaires africaines.

En 1970, un groupe d'experts demandait à la C.E.A. d'encourager les études sur les méthodes d'enseignement nouvelles orientées vers le développement, en ce qui concerne particulièrement les structures, l'administration, le contenu de l'enseignement et ses méthodes.

Tout dernièrement, en septembre 1971 à Addis-Abeba, sur l'initiative de l'Institut d'Etudes Sociales de La Haye et de la C.E.A., un colloque étudiait de manière approfondie les stratégies propres à encourager les innovations en matière d'enseignement en Afrique.

L'innovation pédagogique.

Conférences d'Etats et réunions d'experts, toutes, ont insisté sur la nécessité d'élaborer un programme d'avenir et d'innover en matière d'enseignement. Il appartenait au docteur Prabasi, dans un rapport de synthèse, de proposer aux participants de cette dernière réunion une défini-

tion de l'innovation : « Il faut entendre par innovation une tentative consciente de modification du système d'enseignement destinée à l'améliorer ».

Mais il paraît nécessaire de préciser dès l'abord que l'innovation doit être constamment contrôlée, mesurée, évaluée dans ses résultats, et qu'elle ne saurait pas non plus se substituer à une situation statique pour engendrer un autre immobilisme.

Il faut noter aussi que l'innovation peut être fragmentaire, qu'elle peut se situer à un niveau d'études déterminé, mais qu'elle peut englober aussi un ensemble cohérent de réformes, allant jusqu'à un renouvellement radical du système éducatif tout entier.

Il faut souligner enfin qu'une innovation même limitée à un niveau particulier appellera tôt ou tard une intervention sur les niveaux voisins, car tous les niveaux d'enseignement sont interdépendants. Qu'il s'agisse donc d'une opération isolée ou d'une opération globale, on arrivera au même résultat, c'est-à-dire que le système scolaire tout entier devra dépendre de l'évolution de la société et en même temps contribuer à diriger cette évolution.

Enseignement général et enseignement professionnel.

De plus en plus, c'est en termes de développement économique et social que se pose le problème du développement de l'éducation. Les économistes portent un intérêt grandissant à l'intégration de l'économie et de l'enseignement. On estime dans certains milieux que l'éducation doit répondre étroitement aux besoins les plus urgents de main d'œuvre et de formation des cadres aussi bien dans l'immédiat que dans un avenir plus ou moins lointain. La priorité est réclamée pour la finalité économique des systèmes scolaires.

Si l'on admet cette thèse, on risque de transformer tout l'enseignement en enseignement professionnel. C'est là que les choix sont les plus difficiles à dégager. Pour que soit rompu le désastreux processus qui fait que l'école primaire et l'enseignement secondaire débouchent sur l'inaptitude et le chômage, faudra-t-il intégrer à tous les niveaux de l'enseignement général, des types très caractérisés de formation professionnelle ? Ou bien faudra-t-il adapter les programmes de l'enseignement général à la conjoncture dans un pays ou même dans une région ? S'il en était ainsi, l'établissement des programmes scolaires, et même l'emplacement d'une école dépendraient uniquement de la situation et de l'emploi dans une région déterminée. Ou bien au contraire faut-il laisser subsister l'enseignement général dans sa forme académique traditionnelle, tout en développant à côté des établissements de formation professionnelle ?

Toutes ces questions demeurent encore sans réponse, car elles engagent le sort de tous les systèmes éducatifs

africains. Même la dernière conférence d'Addis Abeba est restée indécise sur ce sujet et s'est bornée à recommander que « les personnes qui se consacrent à la recherche en matière d'enseignement soient encouragées à étudier en priorité les diverses stratégies visant à donner à l'enseignement général une orientation professionnelle ».

Rôle de l'enseignement primaire.

En réalité, une telle position semble être la voie choisie par la prudence. Il est évident que l'enseignement primaire doit continuer à assumer les fonctions fondamentales qui lui ont toujours été imparties : apprendre à lire, à écrire, à compter. Nul ne saurait se passer de ces enseignements fondamentaux qui doivent être établis de façon sûre pour que leurs effets soient durables.

Mais l'enseignement primaire doit aussi apprendre à s'exprimer par écrit et verbalement. Il doit enfin initier l'enfant à observer le milieu qui l'entoure pour le comprendre ; de la sorte l'apprentissage de la réflexion pourra devenir par la suite pouvoir d'action et de transformation sur le milieu.

Et comme la majorité des économies africaines sont et resteront encore pour longtemps de type agricole et rural, il semble naturel que l'on s'applique à ruraliser l'école dès l'enseignement primaire ; et cet effort semble d'autant plus légitime que 90 % des enfants scolarisés ne poursuivent pas leurs études au-delà de ce niveau.

Mais que signifie « ruraliser l'enseignement » ? S'agirait-il de donner dès l'école primaire une préparation systématique au métier d'agriculteur ? Nul éducateur n'oserait soutenir une telle position. L'enfant, par son âge même est incapable de supporter une telle formation. L'école primaire ne peut être qu'une phase d'adaptation aux besoins du milieu. L'enfant doit y être entraîné à apprendre à voir. D'autre part, bien que dans certains pays des différences notoires s'affirment entre les façons de vivre à la campagne et à la ville, il serait imprudent de séparer nettement un enseignement primaire rural d'un enseignement primaire urbain. Ce serait instaurer une injustice sociale dont les effets se prolongeraient de manière hasardeuse. Pour assurer donc, à tous des chances égales, toutes les écoles primaires d'un pays devront dispenser un enseignement identique.

A un autre niveau, au post-primaire, ou bien au niveau de l'école moyenne, l'enfant pourra être sollicité pour des tâches plus en rapport avec son développement physique et sa maturité d'esprit ; il sera initié à certaines techniques agricoles ; il apprendra « à faire », sans qu'il soit pourtant dirigé vers une spécialisation caractérisée. En outre, l'école devrait pouvoir associer la population environnante à ses travaux, et l'initier aux techniques employées. De la sorte, l'école deviendrait un centre d'attraction et

de rayonnement, un exemple à suivre pour l'amélioration des procédés cultureux.

Les maîtres de demain.

A cet effet, l'instituteur ou le professeur seraient appelés à prolonger leurs activités à l'extérieur de l'école, dépassant ainsi le cadre qui leur était jusqu'à présent exclusivement réservé, de la salle de classe. A la conception du « magister » confiné dans son enseignement abstrait, doit être substituée la notion du maître-animateur, celui qui saura attirer les adultes à l'école, pour que tous, en commun, concourent aux mêmes actions fécondes et marchent du même pas vers le progrès. Mais pour que ces nouvelles missions soient clairement définies et sûrement comprises, il est indispensable que les universités et les centres de formation des maîtres adaptent leurs programmes et leurs méthodes dans ce sens. De vastes plans de réforme de l'enseignement normal doivent être entrepris dans les meilleurs délais, car c'est par une préparation appropriée des maîtres que doit passer l'application des innovations pédagogiques. Et comme cette préparation exige des délais, il faut prévoir en même temps des opérations de recyclage pour les maîtres en exercice, conçues suivant les mêmes objectifs.

L'étude du milieu.

Sous un autre aspect, des sociologues et des pédagogues estiment qu'il serait utile d'introduire un enseignement des sciences sociales dans les enseignements primaire et secondaire pour obtenir chez les élèves des attitudes propres à observer et à étudier les structures et l'évolution de la société, pour leur faire comprendre quels sont les meilleurs moyens de favoriser le changement. Par études sociales il faudrait comprendre : la géographie, l'histoire, l'éducation civique, les sciences d'observation et de sujets connexes ; mais il faudrait de plus assortir ces cours d'objectifs plus pratiques incitant les élèves à agir par eux-mêmes suivant les possibilités et les besoins locaux.

C'est dans cet ordre d'idées qu'une conférence organisée à Kano (Nigéria) en 1965, a abouti à la définition d'un programme de sciences pour les écoles primaires africaines, fixant les objectifs et préconisant les matériaux éducatifs à mettre au point pour atteindre ces objectifs.

Dans le même ordre d'idées, mais dans un cadre plus vaste, la XXXI^e session de la Conférence Internationale de l'Instruction publique de 1968 définissait l'étude du milieu comme « la compréhension de celui-ci dans ses diverses composantes, par l'acquisition active et progressive des connaissances et des idées qui s'y rapportent, en fonction des capacités intellectuelles et des intérêts

des élèves aux différents âges et par l'emploi de méthodes et de moyens adéquats. « La même conférence précisait en outre que l'étude du milieu devait « être une méthode d'approche permanente en vue de préparer les jeunes à s'adapter aux conditions de la vie qui les attend et de les inciter à agir pour les améliorer ».

Il semble que toutes ces recherches aboutissent aux mêmes conclusions. Il s'agira donc d'envisager leur application concrète. Mais il semble aussi que l'expression « étude du milieu » convienne mieux que l'appellation de « sciences sociales », laquelle peut prêter à confusion, ne convient nullement au niveau primaire et devrait être réservée aux études supérieures.

L'éducation extra-scolaire.

De telles préoccupations, nées sous la poussée de contraintes sociales et économiques, ont donné naissance dans beaucoup de pays à des formations éducationnelles en dehors du système scolaire. On découvre un peu partout des embryons de formation, des mouvements de jeunesse, des cours à temps partiel, qui s'appliquent à former des jeunes ou des adultes en rapport étroit avec les activités et les besoins économiques d'une région. Il existe ainsi toute une gamme de structures extra-scolaires qui agissent avec plus ou moins de bonheur, plus ou moins d'efficacité. Mais ces initiatives, fort louables pour la plupart, restent isolées, limitées et souvent sans influences extérieures. Les gouvernements auraient donc intérêt à encourager d'abord toutes ces formes d'éducation et de formation extra-scolaires, à les faire connaître, à établir des liaisons avec les structures scolaires, à coordonner l'ensemble, de façon que l'extra-scolaire remplace, complète ou prolonge le scolaire, et qu'on aboutisse ainsi à un vaste et cohérent système d'éducation permanente.

Nouvelles contraintes pédagogiques.

Mais les recherches pour améliorer les systèmes d'éducation doivent également porter sur le domaine spécifiquement pédagogique. Il est de plus en plus évident que la formation et l'éducation, pour tenir compte des nouvelles données sociales et économiques, ne sauraient s'inspirer des méthodes d'enseignement traditionnelles fondées plus ou moins sur la simple transmission des connaissances, sur la contrainte et sur la pratique absolue de l'entraînement de la mémoire. De nouvelles contraintes pédagogiques s'imposent de plus en plus. A tous les niveaux d'enseignement, il faudra s'attacher à amener progressivement l'élève à se sentir engagé dans des activités qui l'intéresseront au premier chef, et qui le conduiront tout droit à la vie active. D'ailleurs, déjà au XVII^e siècle, Comenius avait pressenti les bienfaits éminents d'une telle pédagogie : « L'élève, écrivait-il, ne doit

pas apprendre pour apprendre, mais pour savoir, ni s'exercer pour s'exercer, mais pour être capable de remplir un rôle défini ».

La sanction des études.

D'autre part, si on veut que se dégagent et s'appliquent rapidement les principes d'une nouvelle pédagogie, il faudra se préoccuper aussi de la forme et de la nature des sanctions que réclame le déroulement des études. Il paraît admis communément que les processus actuels de sélection par examen aboutissent généralement à une sélection négative, et que le type traditionnel d'examen ne peut constituer un jugement exact ni des connaissances acquises, ni encore moins de la valeur et des aptitudes du candidat. Et si on n'a pas encore trouvé les moyens adéquats pour arriver à une appréciation exacte du rendement de l'école, alors que dans la plupart des pays, l'examen conserve son prestige parce que précisément il délivre le diplôme, du moins doit-on s'appliquer à redresser dans la mesure du possible les insuffisances et les erreurs de l'examen traditionnel par des moyens appropriés : emploi de tests, prise en compte d'une note de scolarité, contrôle continu des connaissances, attestations d'aptitudes, par exemple. De toute manière, à l'intérieur d'un cycle d'études, l'examen de passage d'une classe à l'autre devrait disparaître, pour que les études soient organisées par groupes de niveau, pour que soient instaurés des cours de rattrapage ou de soutien, et que soit pratiqué le système des « cycles accueillants ». La diminution des taux de déperdition sera ainsi facilitée.

L'âge d'entrée à l'école.

L'étude du milieu ainsi que les possibilités d'action qu'elle offre aux élèves des niveaux primaire et post-primaire, posent forcément la question de l'âge d'entrée à l'école. Peut-on concevoir qu'un enfant admis à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans, qui y passe 5 ou 6 années, et qui est amené à suivre ensuite 3 années de post-primaire, puisse à l'âge de 15 ou 16 ans profiter entièrement de la formation professionnelle qu'il aura reçue, et qu'il soit à même de donner toute sa mesure en entrant de plain pied dans la vie active ? On peut raisonnablement en douter. Faudrait-il alors prévoir un hiatus entre la sortie de l'école primaire et l'entrée dans le post-primaire, de manière à reporter à 18 ans au minimum l'âge d'une réelle participation à la vie professionnelle ? Une telle mesure provoquerait une rupture entre les deux périodes de formation intellectuelle, qui risquerait de faire perdre une grande partie des connaissances et des attitudes acquises à l'école primaire. On créerait en outre une autre forme de déperdition scolaire, qui aggraverait le coût des dépenses d'éducation. Et l'État serait obligé d'envisager des activités éducationnelles de substitution

pour assurer la soudure. Ne vaudrait-il pas mieux songer à reculer l'âge d'admission à l'école ? Certains pays d'Afrique se sont déjà engagés dans cette voie, qui est en même temps celle de la tradition. Et des expériences tentées en Inde ont prouvé que des enfants admis à l'école primaire à l'âge de 12 ans ont une faculté d'appréhension beaucoup plus grande que leurs cadets, qu'ils peuvent d'ailleurs rattraper très vite. N'est-ce pas parce que précisément un enfant de 12 ans a un pouvoir de saisie sur le réel et qu'il saura beaucoup plus de choses sur le milieu qu'un enfant moins âgé.

L'équipement didactique.

Enfin il est reconnu que le manque d'un matériel didactique approprié aux situations locales entrave sérieusement le développement de l'éducation, tant du point de vue quantitatif que du point de vue qualitatif. Des efforts pour alléger les coûts des équipements scolaires doivent donc être tentés. Mais c'est surtout pour la documentation et l'information des maîtres qu'il faudra intensifier les efforts. Il appartiendra aux écoles normales de doter chaque élève-maître d'un matériel didactique facilement réalisable, et qu'il faudra ensuite mettre à jour continuellement par des échanges d'informations à organiser et à contrôler.

NECESSITE D'UNE POLITIQUE SCOLAIRE.

Tels sont quelques-uns des aspects que révèle une rapide analyse de la situation et des possibilités de développement de l'éducation en Afrique. Ils suffisent à mettre en évidence la complexité des problèmes que ce développement soulève, et à faire ressortir en même temps leur connexité. Et de telles analyses mettent aussi l'accent sur les difficultés à résoudre pour offrir des solutions valables et abordables.

Tout projet d'une réforme, partielle ou globale, pêche souvent par l'absence d'une définition précise des objectifs. Certes il ne s'agit pas de définir des principes généraux et généraux ; les déclarations internationales des droits, les constitutions nationales des Etats s'en sont chargées, et souvent en termes excellents. Mais le bonheur de la forme n'exclut pas le vague de l'expression, et ne garantit nullement l'efficacité de l'application.

Il est donc indispensable que les gouvernements s'appliquent à définir en objectifs précis les finalités de tous les niveaux d'enseignement, à adapter le contenu des cycles aux finalités, à assortir les enseignements des méthodes le plus appropriées.

Une fois ces définitions acquises, on peut passer aux phases d'application, qui soulèvent elles aussi des difficultés de toutes sortes, matérielles et intellectuelles, car l'application suppose que soient dégagés les moyens

matériels et financiers nécessaires, mais aussi que soient disponibles les ressources humaines indispensables. Toutes ces actions devant s'insérer dans un système planifié selon des méthodes rigoureuses.

A qui incomberait la définition des objectifs majeurs ? Différentes suggestions à ce sujet ont été émises à la dernière réunion d'Addis Abeba. Il a été proposé de créer dans chaque pays auprès du ministre de l'Education un Organisme supérieur institutionnel, qui serait à la fois de conception et d'animation pédagogiques. Cet organisme comprendrait des hommes politiques, certes, mais aussi des administrateurs, des sociologues, des économistes, et principalement des théoriciens et des praticiens de l'éducation : maîtres en exercice, inspecteurs, psychologues. Il faudrait leur adjoindre aussi des personnes ayant une solide expérience de l'éducation comparée, car aucun pays ne peut travailler en vase clos sans tenir compte des innovations qui se font ailleurs, car les mêmes besoins et les mêmes tendances se font jour partout ; et il est éminemment profitable de confronter des résultats même épars.

Un tel organisme ne saurait évidemment travailler in abstracto, sans tenir compte des réalités sociales et économiques. Il devra au contraire se soumettre aux faits pour étudier les rapports entre l'évolution sociale et économique d'une part, et les transformations à apporter au système éducatif d'autre part.

Mais dans une telle perspective, il ne saurait être question de rechercher un bouleversement de la société par le truchement de l'école. Le rôle de l'éducation n'est pas de détruire pour reconstruire, mais simplement de devenir un instrument de transformation lente et progressive. Ce sera sous des poussées sociales que les systèmes éducatifs évolueront pour répondre certes à ces poussées, mais aussi pour contenir les chocs et rechercher un équilibre constant. Même les innovations qui paraissent les plus originales, sinon les plus révolutionnaires, réclament de la mesure et de la continuité. La notion de réforme continue doit s'imposer.

De même la réforme de l'éducation ne saurait devenir une dépendance directe de la planification de l'économie. Si l'éducation se borne à forger pour un avenir très rap-

proché des individus aptes seulement à exercer un métier, on lui fera très vite endosser la responsabilité des difficultés économiques, sinon du chômage et des crises sociales.

L'objectif majeur de l'éducation est d'ouvrir l'esprit, d'assumer l'épanouissement de l'individu, de faire observer et comprendre la société, et enfin de permettre à l'individu de s'adapter constamment aux modifications subies par la société et à leur rythme. L'éducation doit certes former des paysans, des maçons, des forgerons, des employés et des cadres. Mais en même temps elle doit permettre au même individu de s'adapter constamment à l'évolution sociale et de devenir tour à tour paysan, maçon, forgeron ou employé.

C'est ce qui explique que les contenus des enseignements seront définis en termes d'attitudes plutôt qu'en termes de connaissances, en considérant que les connaissances elles-mêmes doivent déboucher sur des possibilités d'action. De la sorte, le système éducatif pourra devenir l'agent d'une nouvelle culture africaine, alliant les valeurs morales traditionnelles aux pouvoirs créateurs d'un développement économique équilibré.

Est-il nécessaire d'ajouter qu'une telle mission assignée à l'éducation réclame un enthousiasme qui n'exclut pas les élans de l'imagination, mais qui affirme sa foi dans une volonté d'action ? Comme l'ont démontré quelques exemples africains, et tout en continuant à bénéficier des aides bilatérales et internationales, il s'agit pour chaque pays d'Afrique, d'abord d'utiliser tous les moyens qui sont à portée de la main, et d'entreprendre avec ses propres ressources une vaste coopération d'auto-assistance, qui doit s'insérer bien entendu dans le cadre bien défini d'une politique scolaire cohérente. L'expansion de l'éducation pour les masses et par la qualité ne doit pas connaître de pause. Les droits de chaque individu, les besoins du développement économique et du progrès social l'exigent.

Charles M.E. GERONIMI,
expert de l'Unesco.

DEUXIEME PARTIE

NOTES CRITIQUES

Assistant Masters Association, Cambridge, Angleterre. — The teaching of economics in secondary schools (L'enseignement économique dans les écoles secondaires)
Cambridge University Press, 1971. — 18 cm, 181 p., tabl., graph.

Cet ouvrage collectif s'adresse principalement à deux types d'enseignants : d'une part au nombre croissant de jeunes diplômés se dirigeant vers l'enseignement économique dans le secondaire, d'autre part à des enseignants ayant déjà quel que expérience et qui se sont reconvertis dans l'enseignement de l'économie.

Les membres du comité chargé de la rédaction de ce livre commencent à souligner à juste titre que « s'il existe beaucoup d'ouvrages de sciences économiques il y en a fort peu qui traitent de la façon de les enseigner... et aucun qui soit lié à l'enseignement secondaire ».

Au vu du titre on pourrait penser qu'il s'agit d'un ouvrage synthétique présentant une conception générale, une véritable pédagogie de l'enseignement économique, nous allons constater qu'il n'en est rien ; il s'agit davantage d'une suite peu ordonnée de conseils et d'exemples permettant de régler certains problèmes pratiques.

Le premier chapitre traite du rôle de l'enseignement économique dans le second degré. Partant du principe que la vie dans une société démocratique et l'intégration dans le système économique et social passent par la compréhension des mécanismes économiques et du fonctionnement des institutions, les auteurs affirment la nécessité d'introduire dès maintenant l'enseignement économique dans tout le second degré pour tous les élèves de 14 à 16 ans.

Cette idée est reprise dans le second chapitre où, dans le cadre d'une restructuration de l'enseignement secondaire, un programme est proposé pour l'étude des sciences sociales dès l'âge de 11 ans. Un certain nombre de sujets de discussion sont ainsi présentés qui doivent guider l'enseignant au cours de cette initiation : famille comme unité de base de la société, la richesse et sa répartition, les besoins de l'homme, l'importance de l'éducation, les jugements de valeur et l'expérience personnelle, les raisons d'être de l'impôt, la vie en société et les groupes dans la société, la notion de discipline et la nécessité du travail, les consommateurs et les producteurs, les budgets familiaux, etc.

A la fin de ce chapitre, les auteurs suggèrent un programme très détaillé, portant sur quatre années et qui n'est pas sans présenter certaines analogies avec le programme actuel des classes de seconde, première et terminale B en France.

Toutefois, il est à remarquer que cet ensemble très hétérogène et sans directrice illustre assez bien le pragmatisme qui caractérise l'organisation de ces enseignements.

Dans les chapitres 3 et 4 on en vient à l'enseignement économique actuellement dispensé. La fin du second degré étant sanctionnée par des examens, les auteurs sont conduits à distinguer entre l'enseignement avant la sixième classe et au cours de cette dernière. Pour les cinq premières années, ils donnent un certain nombre de conseils portant notamment sur la façon dont les élèves doivent prendre leurs notes, découper les journaux... ; sur les techniques d'enseignement (discussions, débats), sur le travail à la maison...

Malheureusement les propositions sont confuses et très timides ; il est difficile d'en dégager une conception pédagogique d'ensemble ou d'y déceler de réelles innovations.

Pour la sixième classe les conseils sont plus nombreux et plus précis, en partie inspirés par les préoccupations d'examen, bien que les auteurs s'en défendent. Le chapitre se termine par la présentation des différentes options dans le cadre de

que C.P. Snow nomme « les trois cultures » : arts, sciences pures et sciences sociales, en relation avec les différentes orientations universitaires et professionnelles possibles. L'enseignement doit ainsi être à même de comprendre et de conseiller les étudiants quant à leurs choix.

On notera que les enseignants semblent disposer d'une assez grande liberté dans l'élaboration des programmes, l'essentiel étant de former des citoyens conscients et éventuellement de futurs économistes, tout en les préparant aux divers examens. Par ailleurs, le système des options peut permettre des choix parfois plus intéressants que le système des sections pratiqué en France.

On aborde ensuite le problème de la vérification des connaissances par épreuves normalisées, sans pour autant rejeter la dissertation hebdomadaire jugée irremplaçable. D'assez nombreux exemples sont donnés, composés pour l'essentiel de questions à choix multiples ; les auteurs renvoient pour plus de détails à « Objective tests in Economics » de G.F. Stanlake (Longman).

Puis les auteurs traitent de l'utilisation des mathématiques en sciences économiques ; outil qui ne doit en aucun cas se substituer à la logique économique. Ils présentent plusieurs exemples d'application ainsi que des conseils très généraux destinés aux enseignants ayant une faible formation mathématique. Les références principales sont : Archibald et Lipsey « Introduction to mathematical economics » (Weidenfeld et Nicholson) et J. Parry-Lewis « An introduction to mathematics for students of economics » (Papermac).

L'insuffisance du plan et l'hétérogénéité de cet ouvrage vont encore être soulignées par la composition des trois derniers chapitres.

L'introduction, depuis la guerre, de sujets d'études libres dans le curriculum de la sixième classe a favorisé dans certaines écoles l'étude des sciences sociales et surtout économiques. Trois types de sujets avec programme détaillé et références bibliographiques sont ainsi proposés : l'économie britannique, l'économie industrielle et une initiation économique générale ; ceci en fonction des options choisies par les étudiants pour cette dernière année.

Dans un huitième chapitre, les auteurs délaissent les problèmes de l'enseignement économique pour un sujet voisin, celui des institutions politiques britanniques. Après avoir exposé le rôle de cet enseignement, ils proposent pour la sixième classe une description des institutions puis une discussion critique de leur fonctionnement et insistent ensuite sur le caractère indispensable de certaines visites (Parlement, Ministères) et de certaines lectures (nombreuses références bibliographiques).

Suit enfin une présentation de diverses méthodes pédagogiques (enseignement programmé, études de cas, simulation de problèmes économiques) et de supports audio-visuels allant du tableau noir aux films 35 mm accompagnés de nombreux exemples (graphiques, diagrammes).

En guise de conclusion et dans la perspective de l'enseignement économique à venir, les auteurs recensent les besoins « jugés indispensables pour accroître la productivité de l'enseignant », besoins allant du circuit fermé de télévision au secrétariat pédagogique. Toutefois, face aux critiques formulées par les universitaires à l'encontre de l'enseignement économique pratiqué dans le secondaire, les auteurs rappellent que seule la compétence assure la qualité d'un cours.

Le lecteur trouvera un certain intérêt à cet ouvrage, étant donné le nombre de conseils, d'exemples et de références offerts.

Toutefois, on ne peut dire qu'il présente une vue claire et encore moins synthétique des vrais problèmes que pose l'enseignement de l'économie.

Les méthodes suggérées sont assez traditionnelles et ne remettent pas en cause le contenu de l'enseignement. On retrouve les mêmes notions de famille, de travail

salarié, de concurrence et autres « catégories éternelles » qui semblent nier la notion de système¹.

L'enseignement économique ne peut pas être neutre, c'est ce qui en fait la difficulté.

Michel AUJEAN

GIRARD (Augustin). — Développement culturel. — Paris, Unesco, 1972. — 24 cm 156 p., bibliogr.

Le pouvoir politique ne peut se désintéresser du maintien de la tradition culturelle propre à la société qu'il encadre, et il sera de même amené à encourager les créations susceptibles de renforcer son prestige et d'accroître la cohésion du corps social. Aussi l'intervention de l'État en ce domaine apparaît-elle au cours du temps dans les régimes les plus variés. Le souci d'assurer la diffusion de la grande culture dans les masses est plus récent. Il est parallèle à l'expansion et à la généralisation de l'enseignement. Du passé, il demeure, dans de nombreux pays, une différenciation administrative dans l'exercice des attributions correspondantes. Mais cette distinction est fort différente de la séparation qui régissait autrefois les deux domaines.

On ne peut plus aujourd'hui considérer isolément transmission du patrimoine culturel, création et diffusion, comme on ne peut envisager l'enseignement des plus jeunes sans porter une égale attention à l'éducation des adultes. « Ce que nous appelons société », écrit un chercheur anglais Raymond Williams, « n'est pas seulement un ensemble de structures politiques ou économiques », mais aussi « un processus d'apprentissage et de communication », une forme de communication où « l'expérience humaine est décrite, partagée, modifiée et conservée². Dès lors, les perspectives s'élargissent. La définition de l'éducation s'ouvre largement pour recouvrir les efforts menés à l'intention du public adulte et le concept du développement culturel fruit de la réflexion de sociologues comme Joffre Dumazedier, couvre un champ plus vaste encore. Ainsi, le livre d'Augustin Girard sur « le développement culturel, expériences et politiques » devrait intéresser un très vaste public.

L'ouvrage rend compte, en effet, des efforts les plus marquants entrepris dans différents pays afin de susciter une vie culturelle dans la société et aborde les problèmes correspondants. Le sous-titre : « expériences et politiques » est capital. C'est à partir de faits concrets que l'auteur dégage les tendances nouvelles en voie de développement. La prospective résulte d'une réflexion qui prend appui sur une multitude d'observations.

L'auteur, en effet, est particulièrement bien placé pour rassembler et interpréter les données. Responsable du service des Etudes et recherches du ministère français des Affaires culturelles, il mène depuis 1961 une politique active en ce domaine en commanditant auprès des chercheurs les plus qualifiés des études permettant d'éclairer la situation de la culture en France et d'évaluer les effets des actions entreprises.

Cet ouvrage s'appuie sur une abondante bibliographie.

Mais, comme haut fonctionnaire, il a de plus participé à de très nombreuses réunions internationales. Il y a recueilli maintes informations sur les évolutions cor

(1) Pour des méthodes et une conception très différente de l'enseignement économique, se reporter à l'article de Bronfenbrenner (*Journal of Economic Literature* 1971) traduit dans : *Problèmes Économiques* 1972 qui présente les vues des économistes radicaux au niveau universitaire mais dont certaines idées sont transposables dans le secondaire.

(2) Williams (R.). — *Communications*. — Harmondsworth, Penguin, 1962, p. 10 et 11.

respondantes à l'étranger. Il a participé aux débats et s'est attaché à en dégager les lignes de force. Manifestement, cette expérience a été pour lui d'un grand prix et il en tire les leçons : « J'ai souvent été étonné de constater, dans les réunions internationales, lors même que le Chinois succède à la tribune à un Nordique qui succède à un Arabe, qu'en fin de compte, sur un sujet donné, il se dégage peu à peu une rationalité commune. Il arrive souvent que cette rationalité soit refusée au moment de l'action, mais elle a existé, au moins intellectuellement ».

Cet ouvrage constitue un bilan, une synthèse « des travaux et des conclusions de ceux qui réfléchissent depuis dix ans sur le développement culturel dans le monde moderne ». Mais, de plus, il se donne pour objet d'informer les « décideurs » et d'accroître l'efficacité de l'action culturelle en mettant en valeur les lignes de force qui se dégagent par-delà les différentes politiques. « J'ai vu se succéder plusieurs équipes de direction au ministère des Affaires culturelles françaises et je les ai toutes vues découvrir semblablement après quelques années de gestion, un certain nombre de principes d'action culturelle auxquels elles étaient conduites par la confrontation entre les objectifs et la réalité. Ce sont ces alternatives de gestion que j'ai tenté de transcrire brièvement ».

Les thèmes retenus comme titres de chapitres sont bien les problèmes centraux du développement culturel et l'auteur les aborde comme tels sans tenir compte des contingences administratives propres à tel ou tel pays.

Il montre comment le développement des industries et entreprises culturelles conditionne désormais l'existence quotidienne. Les enquêtes récentes font ressortir que « la vie culturelle des populations n'est nullement faite des pratiques traditionnelles : théâtre, musée, bibliothèque — qui occupent les responsables culturels —, mais très majoritairement du recours aux produits des industries et entreprises culturelles à base d'électronique ». Parallèlement, le domicile personnel devient le lieu majeur de toute activité culturelle. Voilà une donnée essentielle dont on perçoit les avantages et les dangers.

Dès lors, une politique culturelle devrait accorder une attention prioritaire aux mass-media. Mais il y a, dans le même temps, besoin profond de communiquer avec autrui. Un second axe majeur est donc l'animation à laquelle l'auteur consacre un important chapitre. A partir des recherches effectuées, il montre les oppositions que rencontre dans certains milieux la diffusion d'une haute culture qui leur est étrangère. L'analyse sociologique fait ressortir l'existence de subcultures diverses. Au nom de quoi imposer à un public donné un message qui ne l'intéresse pas ou même qu'il rejette ? Dès lors, la démocratie culturelle devrait avoir pour principe « l'expression des subcultures particulières et leur mise en relation avec les subcultures plus universelles par l'apprentissage des moyens de communication ». En conséquence, on abandonnera la priorité longtemps donnée aux professionnels du spectacle et aux gros équipements en faveur d'un plus grand développement de l'animation culturelle et des locaux correspondants : « réseau ramifié de salles polyvalentes plutôt que des "monuments" spécialisés ».

L'auteur traite ensuite de la maîtrise du cadre de vie. Ce thème nous paraît essentiel. La pratique quotidienne née de l'environnement ne l'emporte-t-elle pas bien souvent sur l'action des institutions perçues par les individus comme extérieures et parfois contraignantes ? Un autre chapitre porte sur les conditions de la création et les aides qui peuvent la favoriser. Fidèle à l'intention qui est sienne : favoriser le développement d'une politique culturelle plus efficace, l'auteur qui avait inventorié en introduction les finalités de cette politique, consacre les deux chapitres de conclusion à l'évaluation des effets : comment introduire dans l'action culturelle l'esprit scientifique expérimental ? Quels instruments d'analyse adopter ? et au rôle des pouvoirs publics notamment à la répartition souhaitable des attributions entre autorités centrales et autorités locales. Autant les premières ont un rôle essentiel à jouer

en matière d'information, de recherche et de création, autant la fonction de diffusior devrait-elle être essentiellement une responsabilité des collectivités locales. « La première règle d'une politique culturelle est la décentralisation », écrit l'auteur en citant à l'appui de nombreux exemples. « Pour que la démocratisation culturelle soit vivante et que le rythme de l'action ne prenne pas de retard par rapport à l'évolution des modes de vie, il est nécessaire que finalités, objectifs et moyens soient débattus et découverts à l'échelon local ».

Voilà une conclusion qui, selon nous, pourrait s'appliquer également à l'enseignement. Cependant, c'est toute l'approche, nourrie par les sciences humaines, qui s'avère particulièrement instructive, pour les responsables de l'institution scolaire. De plus, l'auteur consacre un chapitre aux rapports entre la culture et l'éducation permanente. Selon lui, conformément à beaucoup de recherches actuelles, « l'accès du plus grand nombre à une vie culturelle épanouie se joue à l'âge où l'homme est enfant et passe par une institution dont tous bénéficient : l'école ».

Pour notre part, nous aurions tendance, complémentaiement, à mettre l'accent sur l'importance de l'environnement culturel global pour renforcer la motivation de l'enfant et donner un sens et un débouché aux cheminements scolaires. Quoi qu'il en soit, l'auteur évoque la nécessité de réformes dans l'enseignement, mentionne les effets bénéfiques de certaines institutions extrascolaires au service des jeunes comme « la Galerie, centre de création artistique chez l'enfant » de Torun (Pologne) et le « Midlands Arts Center for Young People » de Birmingham (Royaume-Uni). Il met l'accent sur les tentatives de rénovation de l'école par son ouverture à l'ensemble du voisinage. « Formation des adultes et formation des jeunes ne doivent pas appartenir à deux mondes distincts. L'école peut être le lieu de rassemblement d'une communauté en éducation permanente ». Sans doute, les obstacles ne manquent pas mais l'auteur cite en exemple quelques exemples français et étrangers et notamment le « Centre éducatif et culturel du Val d'Yerres » (France).

Ainsi, cet ouvrage se révèle-t-il au total non seulement utile pour les hommes d'action, mais riche en idées et en perspectives. Sans doute, l'approche choisie met-elle l'accent sur certaines tendances en vue de généralisation sur le plan international plutôt que sur les orientations spécifiques propres à tel contexte national. On peut se demander si le développement culturel a le même sens et la même fonction dans des régimes très différents. De même, on pourrait se poser davantage de questions sur le contenu même des messages diffusés par l'ensemble des institutions agissant dans ce domaine. C'est revenir au problème des finalités traité par l'auteur dans son chapitre introductif. Elles sont inventoriées avec soin, mais elles pourraient peut-être être analysées d'une façon plus critique dans certains cas. Enfin, le poids des institutions à partir desquelles cette réflexion s'élabore, ne s'efface pas entièrement. L'auteur mentionne l'influence décisive des mass-media et le rôle de ces organismes d'animation comme celui de l'école. Ne pourrait-on pas également se demander quelle devrait être la place des universités dans cette mutation ? Mais ce sont là des réserves de détail. Tout ne peut être dit dans un ouvrage unique lorsqu'il la matière est si riche et il importait de choisir. Nous trouvons l'auteur trop modeste lorsque, dans son introduction, il écrit : « Je n'ai cherché ni à faire œuvre originale ni à faire œuvre scientifique : j'ai tenté de fournir le mailton qui manque souvent dans la chaîne de la décision et qui est le sien entre le décideur, qui n'a pas le temps de lire et le chercheur qui ne peut pas, sans trahir sa recherche, en simplifier excessivement l'expression ». Ce livre tient bien cette promesse, mais il apporte de plus, une vue synthétique qui témoigne d'une véritable réflexion sociologique.

Jean HASENFORDEI

HELMS (Erwin). — *Die Hochschulreform in den U.S.A. und ihre Bedeutung für die B.R.D.* (La réforme de l'université aux U.S.A. et ce qu'elle peut signifier pour la République Fédérale Allemande). — Hannover, Hermann Schroedel Verlag, 1971. — 21 cm, 236 p.

La réforme universitaire en Allemagne semble échapper à un problème brûlant : comment est-il possible de concilier la poussée des masses vers l'université avec le maintien de la qualité des études. Ces deux exigences sont aussi impératives l'une que l'autre dans notre société industrielle. Il n'est donc pas question de sacrifier l'une d'elles. Mais, en fin de compte, sont-elles vraiment aussi antinomiques qu'elles le paraissent ?

E. Helms qui a une grande expérience des États-Unis, étudie comment ce pays essaie de résoudre la contradiction.

Etant donné la différence de l'histoire et de l'organisation universitaires en Allemagne et aux États-Unis et eu égard à la différence de conception de l'enseignement secondaire dans ces deux pays, il ne prétend pas présenter des « modèles prêts à copier » aux Allemands. Il veut seulement donner une impulsion aux imaginations.

La partie la plus délicate de son étude était naturellement de savoir comment et si les solutions préconisées étaient appliquées et quel en était le résultat.

Aussi les livres et études, les conversations traitant de ce sujet ne suffisaient-ils pas. Il fallait faire une enquête. E. Helms envoya un questionnaire à 530 collèges et universités représentatifs de la grande variété des établissements d'enseignement supérieurs aux U.S.A., auquel 215 d'entre eux ont répondu, ce qui lui a permis de donner une image assez précise de la situation dans ce pays.

Les U.S.A. vivent sur une vieille tradition de l'égalité de tous devant l'enseignement. Jusque vers 1955 elle ne couvrait que l'enseignement primaire et secondaire. Mais le premier Spoutnik soviétique en 1957 a mis en évidence que la puissance économique et politique américaine dépendrait de l'exploitation totale des aptitudes de la population jointe à l'amélioration du niveau des études. Attribuant trois fonctions à l'université : enseignement, recherche et service de la communauté, les Américains refusèrent d'admettre d'emblée qu'il fallait choisir soit la qualité, soit la quantité.

Comment les Américains sont-ils en train de faire de l'enseignement supérieur un enseignement pour tous (Universal Higher Education). Cela tient à la structure de cet enseignement.

Les collèges (de 2 ou 4 ans) situés au niveau des classes terminales de l'enseignement secondaire européen et qui font partie de l'enseignement supérieur accueillent maintenant la majorité des jeunes Américains. Les Junior ou Community Colleges de 2 ans d'accès facile leur permettent soit d'acquérir une formation orientée vers l'exercice d'une profession — beaucoup d'entre eux sont pressés d'entrer dans la vie professionnelle — soit d'éprouver leur aptitude à poursuivre leurs études. Collèges et universités présentent une extraordinaire diversité : par leur niveau, leurs exigences, l'organisation des études, les autorités dont ils relèvent, ils offrent une gamme d'enseignement extrêmement variée. Certaines normes d'évaluation établies par les Accrediting Agencies... et un effort de planification permettent cependant d'éviter une trop grande hétérogénéité de l'enseignement supérieur.

Les Américains en concluent que chacun peut ainsi trouver un enseignement supérieur qui convient à ses aptitudes et à ses intérêts. Les Junior et Community Colleges organisent des cours de recyclage ou de promotion pour adultes.

Diverses initiatives ont été prises pour que les plus défavorisés socialement puissent rattraper leur retard culturel. Elles commencent au niveau de l'enseignement maternel (Operation Headstart) mais s'intensifient surtout au niveau des collèges.

Le Upward Bound Programm, appliqué à quelques États seulement, dépiste les jeunes suffisamment doués et les invite à poursuivre leurs études. Ils bénéficient de cours de rattrapage, de cours d'été et de la gratuité universitaire. Ils proviennent généralement des zones rurales ou du prolétariat des villes. 85 % d'entre eux terminent leurs études de façon satisfaisante. L'Advanced Placement Programm de son côté facilite le passage de l'école à l'université par un entraînement intensif dans les principales disciplines donné par des professeurs choisis et des tests. Il réunit les meilleurs élèves des quelques collèges qui y adhèrent (10 % seulement).

En 1968 les 4/5 de ces élèves étaient reçus au Master et représentaient 17 % de la totalité de ces lauréats. D'autres programmes s'adressent plus directement aux élèves de minorités défavorisées (Noirs, Portoricains...) et ne ménagent aucun effort (enseignement de compensation, tuteurs, tests, orientation...) pour leur permettre d'atteindre le niveau universitaire. De grandes universités vont jusqu'à accueillir des « High Risk Students » dont le niveau est un peu inférieur aux exigences habituelles.

L'amélioration du niveau de l'enseignement secondaire s'est répercutée sur celui de l'enseignement supérieur. Pour ne pas freiner les meilleurs et permettre la mise en valeur de tous les dons l'enseignement s'est individualisé : on tend à laisser l'étudiant aller à l'allure qui lui convient le mieux (utilisation des moyens audio-visuels) dans le programme qu'il a choisi et à abandonner le Credit System trop rigide. Il faut l'habituer à la responsabilité et à l'autonomie (d'où les Independent Studies Programms), car dans la perspective d'une éducation permanente il doit avant tout apprendre à apprendre. L'enseignement livresque est délaissé au profit du travail en groupes, en séminaires. Une plus grande place est redonnée à la culture générale mais sous la forme d'une étude pluridisciplinaire des problèmes actuels. Les « surdoués » ne devant pas souffrir de l'extension des universités des « Honours programs » ont été créés à leur intention dans certains établissements.

Ce bref compte rendu ne donne qu'un aperçu des innovations que l'auteur décrit avec une grande précision. Par le jeu de l'émulation entre universités elles devraient se répandre. Mais ce tableau est assombri par la proportion des échecs : 55 % des étudiants n'obtiennent jamais le B.A. Grad et plus de la moitié sont éliminés dès la première année d'université.

Il n'en reste pas moins que l'expérience américaine apporte un début de solution au dilemme quantité des étudiants/ qualité des prestations qui se pose aux pays européens. Un effort est fait pour détecter les « doués » dans toutes les couches sociales, pour les aider à rattraper leur retard et satisfaire leurs centres d'intérêts propres. Il faudrait encore l'intensifier. Les partisans européens d'universités autonomes, concurrentielles, relevant de différentes autorités de tutelle et pouvant pousser comme des champignons selon la variété qui leur convient au gré de la demande, font valoir la bénéfique souplesse du système universitaire américain. C'est un fait que la traversée des remous estudiantins semble l'avoir rajeuni. Il resterait cependant à savoir si des universités aussi aristocratiques et coûteuses que Harvard se démocratiseront vraiment.

Michèle TOURNIER

JUIF (Paul) et DOVERO (Fernand). — **Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques.**
— Paris, Presses Universitaires de France, 1972. — 20 cm, 350 p.

Aussi peu didactique que possible, cet ouvrage introduit avec sûreté et discrétion le lecteur au domaine des « Sciences de l'éducation », orientant vers les sources fondamentales, et suggérant des études à approfondir ou même des terrains à explo-

rer. Répondant plus étroitement à sa qualification de « Guide », il conseille l'étudiant et le futur chercheur ; il renseigne aussi sur les filières permettant d'acquérir une formation pédagogique autant dans l'optique de la science et de la recherche, ou dans celle de la pratique de l'enseignement, que dans la perspective plus contraignante de la préparation à un examen institutionnalisé.

Les auteurs se proposent, dans la première partie, de situer la pédagogie par rapport aux sciences humaines, et mettent en évidence son caractère interdisciplinaire. Ils ont recours aux écrits des spécialistes dont la présentation sous forme de synthèse ne pourra qu'être appréciée par le lecteur.

Dans un premier chapitre consacré à la terminologie fondamentale (éducation, pédagogie, sciences de l'éducation, art pédagogique, psychopédagogie, philosophie de l'éducation), chaque notion est située en fonction des données qui la conditionnent et de ses rapports avec les conceptions des théoriciens. Notion ambiguë dans un environnement complexe, la pédagogie y apparaît comme une interdiscipline utilisant les apports de divers domaines. Ce sont ces « sciences et activités annexes » ou les « principaux instruments de l'orchestre » (p. 44) que les auteurs présentent sous forme de monographies au chapitre II.

L'éducation d'un individu exige que soit prise en compte sa « nature » biologique, « l'efficacité pédagogique étant au prix d'une bonne harmonie des cycles d'enseignement et des cycles biologiques » (p. 49).

La psychologie génétique concluant à la discontinuité de l'évolution psychique de l'enfant est présentée à travers les démarches complémentaires de Wallon et de Piaget. La psychologie différentielle, procédant par analyse transversale, justifie et conditionne toute individualisation de l'enseignement, que la caractérologie aidera à adapter à la personnalité de chacun.

L'explication du développement affectif de l'enfant qu'apporte la psychanalyse implique que l'éducateur soit initié à cette science, à condition toutefois qu'excluant toute pratique son rôle se limite à l'observation. De même la psychologie sociale en élucidant les rapports entre individus, et la dynamique de groupe en mettant en évidence les forces agissantes dans le groupe, ouvrent de nouvelles perspectives dans les rapports possibles entre maître et élève.

Fait social révélé par l'obfigation scolaire, l'inadaptation est abordée dans ses aspects psychologique et pédagogique ; tandis que la psychologie scolaire, utilisant les apports de la psychologie génétique et de la psychologie différentielle, a pour double objectif : l'adéquation de l'école aux intérêts de l'enfant, et l'adaptation de chaque écolier à la réalité scolaire. Quant à l'orientation, elle se propose de guider chaque élève vers les études correspondant à ses capacités, et de permettre à chaque travailleur d'occuper le poste qui lui permettra de se réaliser.

Les résultats de la docimologie permettent de critiquer les examens traditionnels, d'établir une docimatique rationnelle et de définir une politique éducative dont l'objectif primordial serait autre que l'examen.

Le rôle joué par l'éducation, à la fois produit et facteur d'évolution de la société, explique l'importance de la sociologie de l'éducation, cette science pouvant contribuer à la définition d'une politique et à l'élaboration d'un plan d'éducation. Planifier l'éducation est, en effet, devenu une nécessité dans un contexte remis perpétuellement en question par les phénomènes démographiques, l'évolution socio-économique et le progrès technique.

En tant qu'histoire de l'esprit humain, l'histoire de l'éducation est en elle-même une valeur culturelle, mais surtout elle permet d'éclairer le présent par le passé et même, par extrapolation, d'avoir une vue prospective. Ce mode d'approche est complété par l'analyse synchronique que pratique l'éducation comparée en confrontant des informations sur les systèmes scolaires rassemblés à l'échelle mondiale.

Introduction à l'expérimentation et à la recherche pédagogique, le chapitre I est une initiation aux principaux problèmes. La pédagogie expérimentale étudie les modifications de l'enfant par le processus pédagogique, en fonction des apports de la psychologie (psychologie génétique, psychologie de l'apprentissage), dans des conditions définies avec précision, et à partir d'une hypothèse de travail. Elle ne peut être confondue avec les « expériences pédagogiques » conduites par des enseignants empiriquement et sans contrôle scientifique, mais qu'il ne faut pas pour autant rejeter en bloc car elles peuvent « provoquer une utile fermentation » (p. 113).

L'historique de la recherche pédagogique met en évidence le retard par rapport aux autres sciences jusqu'en 1948, et notamment la médiocrité de l'apport français malgré le rôle de pionnier joué par A. Binet en 1900. Il est vrai que le budget consacré à la recherche pédagogique en France est le centième de ce qu'il est aux États-Unis. Mais comment l'attention des pouvoirs publics serait-elle attirée vers ce secteur : les enseignants dans leur majorité ne ressentent pas le besoin de poser des questions aux chercheurs, et que de ce fait la demande de recherche est insuffisante.

L'inadéquation de l'enseignement aux conditions démographiques, économiques, technologiques de la société actuelle appelle cependant des changements importants qui ne peuvent être opérés que sur des bases scientifiques, ce qui suffit à motiver la recherche pédagogique.

Les différents niveaux, les divers types d'approche de la recherche pédagogique sont évoqués et illustrés par de nombreux exemples. Des remarques sur la démarche de la recherche, sur la friabilité et les limites des méthodes employées, et sur le profil du chercheur idéal terminent ce chapitre et la première partie de l'ouvrage.

Essentiellement pratique, la deuxième partie apporte renseignements et conseils. Au chapitre IV, l'étudiant est invité à s'informer en distinguant « faits de science de portée universelle et « faits de civilisation ».

Des indications sur les différentes sources imprimées (ouvrages, revues), sur les réunions et les associations diverses, sur les centres de documentation, sont suivies de conseils : conseils de lecture et recommandations pour l'observation méthodique de l'enfant qui doit obligatoirement compléter l'information imprimée.

Au chapitre VI sont présentées les études supérieures en sciences de l'éducation : le détail des activités est indiqué pour chacune des universités qui organisent cet enseignement, dans le cadre général des premier, second et troisième cycles de l'enseignement dans le cadre général des instituts d'université.

Les formations psychologique et pédagogique des enseignants et des divers éducateurs : formation théorique, formation pratique, recyclage, sont passées en revue aux chapitres VII et VIII ; contenus des enseignements, structures d'accueil, sanctions des études y sont consignés avec précision, apportant une réponse aux questions qui pourraient se poser.

Avec la description, au chapitre V, des structures institutionnelles de l'enseignement français, cette partie complétée par les annexes (bibliographie, sujets de thèse, carnet génésique du développement de l'enfant, textes législatifs, centres de recherches), constitue un outil pratique qui fait de l'ouvrage dans son ensemble un précieux instrument de références, dont la valeur ne peut être mise en cause par les remarques qui suivent.

Le lecteur, paresseux par définition, aimerait que des références complètes lui permettent de satisfaire rapidement son désir d'en savoir plus, en replaçant dans leur contexte les citations qui enrichissent la première partie de l'ouvrage, et qui ne renvoient qu'au nom de leur auteur.

Par ailleurs la qualité de l'ouvrage qui a rendu le lecteur exigeant l'amène à regretter que quelques ouvertures ne soient pas faites vers l'extérieur comme ve-

l'avenir immédiat. Pourquoi, en effet, alors que la pauvreté de l'information offerte au chercheur est reconnue s'il ne compte que sur les ressources françaises (p. 132), pourquoi une part plus large n'est-elle pas faite aux sources étrangères, en particulier aux sources anglo-saxonnes, dans les références bibliographiques offertes ?

Et pourquoi, alors que l'évolution socio-économique, comme l'indiquent les auteurs (pp. 117-118), appelle des transformations radicales dans l'éducation, le lecteur est-il privé de toute indication sur les courants qui se dessinent et les tendances qui se font jour ?

Geneviève LEFORT

MILLER (Gordon W). — Educational opportunity and the home (Les résultats scolaires et la famille). — London, Longman, 1971. — 16 cm, 162 p., index, bibliogr., dépl. (Longman sociology of education).

L'influence du milieu familial et du milieu socio-culturel sur la réussite scolaire des élèves n'a plus à être démontrée. G.W. Miller a plutôt cherché à préciser quelles étaient les caractéristiques de la famille éducatrice et à marquer les limites de l'influence des origines sociales. Son but pratique est de mettre en garde les responsables de la politique scolaire en Grande-Bretagne : il ne suffit pas de créer des zones scolaires prioritaires, — c'est-à-dire d'améliorer les conditions de l'enseignement dans les quartiers défavorisés —, il ne suffit pas de décroquer le second degré avec les « comprehensive schools », encore faut-il agir sur la famille. Car s'il est vrai que ce système scolaire opère une discrimination à l'égard des enfants de la classe ouvrière, il ne faut pas oublier qu'il y a rejet de l'école par les enfants et par les parents. De plus, s'il est vrai, selon l'hypothèse centrale de la recherche, que les relations intra-familiales, dans le jeune âge, conditionnent la réussite de l'élève, est-on sûr que les attitudes bénéfiques se trouvent seulement ou principalement dans les classes sociales supérieures, les attitudes génératrices d'échec uniquement ou surtout dans la classe ouvrière ? Certes, toutes les recherches mettent en évidence des corrélations hautement significatives entre classe sociale et performances à l'école, mais ce facteur ne rend compte que de 12 % de la variance de la réussite. Il laisse donc place à d'autres facteurs explicatifs.

C'est à les rechercher que visait l'enquête dont l'ouvrage rend compte, après avoir passé en revue les études antérieures. Les tests utilisés à l'examen d'entrée dans le second degré ont été appliqués à un échantillon de près de 500 élèves de fin d'études élémentaires, dans les écoles de deux zones du Grand Londres, l'une à majorité ouvrière, l'autre à majorité bourgeoise. Un questionnaire portant sur les relations avec leurs parents et les adultes de leur entourage leur a en même temps été appliqué. L'ensemble des résultats a été traité par une méthode d'analyse factorielle.

On peut dès lors tracer une sorte de portrait du type de famille dont les caractéristiques sont liées à la réussite scolaire de l'enfant. C'est d'abord une famille peu nombreuse ; les parents ont pour l'enfant des aspirations élevées ; ils pensent son avenir en termes d'études à poursuivre plutôt que de profession à exercer, ils ne sont pas trop indulgents (facteur surtout important pour les filles) ; et se montrent toujours prêts à répondre aux questions de l'enfant ; ceux-ci aiment l'école, n'ont pas beaucoup de relations avec leurs camarades, ont confiance en eux-mêmes. Par contre, les parents qui n'ont pas de temps à passer avec l'enfant, qui comparent défavorablement sa conduite avec celle des autres enfants, qui se montrent auto-

cratiques, dominateurs, omniscients et ne motivent ni leurs décisions, ni les sanctions infligées ont de fortes chances de voir leur enfant échouer.

La plupart de ces facteurs associés à la réussite dans les études primaires (qui conditionnent l'orientation ultérieure) ne sont pas la caractéristique exclusive de la « classe moyenne ». L'analyse multivariée des corrélations prouve qu'ils sont relativement indépendants de la classe sociale, et donc qu'il y a plus de ressemblance que de différences entre les classes du moins en ce qui concerne les relations parents enfants ici examinées.

Enfin l'enquête apporte des résultats sur un point controversé : le rapport qui existe entre anxiété et réussite ou échec. Si l'on distingue entre anxiété générale et inquiétudes spécifiques, des corrélations n'apparaissent qu'avec les secondes.

Cet ouvrage, outre qu'il rassemble pour les vérifier et les préciser, des hypothèses antérieurement émises par d'autres chercheurs, est donc de ceux qui entendent dénoncer l'insistance sur l'origine sociale comme facteur d'inégalité scolaire. Le facteur est important, conclut l'auteur, mais il y a d'autres facteurs plus importants encore ; et sans nier l'utilité des investissements scolaires dans les zones défavorisées, il préconise le développement d'un corps de conseillers familiaux, mis au service de la population tout entière.

Sans songer à nier qu'il y ait, dans tous les milieux sociaux, des familles favorisant la réussite scolaire des enfants, la méthode qui conduit à de telles conclusions appelle de sérieuses réserves. Tout en notant que la notion de motivation est l'une des plus obscures de la psychologie, que le concept de classe sociale est trop général et qu'il ne s'identifie pas à celui de catégorie socio-professionnelle utilisés dans l'enquête, G.W. Miller n'a pas fourbi l'outillage théorique qui aurait permis de pousser la recherche et ses résultats. La théorie — implicite — n'est que l'ensemble des notions communes utilisées en décrivant les attitudes familiales, des notions et des schémas imposés par un usage non critique de la statistique, en l'occurrence l'analyse factorielle. Or peser l'importance respective de ces facteurs que seraient aussi bien la classe sociale, que la confiance en soi (de l'élève) et l'autocratie (de parents), cela a-t-il un sens ? Les ressemblances que l'on nous dit constater entre les attitudes des parents de milieux sociaux différents sont-elles autre chose que le produit des questions identiques posées à tous les élèves et intentionnellement élaborées pour être comprises par tous.

Guy VINCENY

ONIMUS (Jean). — *L'asphyxie et le cri.* — Paris, Desclée de Brouwer, 1971. — 19,5 cm, 147 p.

Quoique son troisième chapitre étudie « l'école au supplice », ce n'est pas directement des problèmes scolaires que traite cet ouvrage ; et, néanmoins, en analysant la crise de la jeunesse, — sa situation d'asphyxie et son cri de révolte — il en fournit une approche éclairante et utile, qui aidera beaucoup de professeurs et d'éducateurs à comprendre le sens des réactions des élèves et des étudiants à l'enseignement qui leur est dispensé.

Persévérant dans le genre littéraire de plusieurs de ses publications antérieures notamment « Face au monde actuel », J. Onimus interprète avec chaleur et vivacité le refus auquel se heurtent si souvent, désormais, le message et les modèles culturels de l'institution scolaire. Très informé de la situation des universités américaines

alarmé par la « guerre des générations » qu'il croit voir se développer et par l'*attitude des adultes qui oscillent entre l'indifférence et la réprobation ou la passivité et l'hostilité*, il s'attache à identifier la signification des manifestations adolescentes contemporaines : à travers leurs modalités les plus variées, voire les plus pathologiques, il discerne le refus, violent ou larvé, lucide ou confus mais toujours dynamique et profond, de la société de consommation ; il tend à montrer avec pertinence *pourquoi cette récusation est à saisir comme une démarche, certes inégalement explicitée, de retour vers l'Être, vers Dieu, vers le métaphysique, c'est-à-dire vers l'essentiel*, comme la réitération du refus de considérer que les besoins matériels soient les seuls ou les plus fondamentaux, ou que leur satisfaction suffise à assouvir un désir de bonheur qui, désormais, se dit sans détour, même si son expression heurte ou scandalise ceux qui la préféreraient plus discrète ; aussi peut-il très logiquement conclure qu'il ne s'agit pas de difficultés provisoires et éphémères qui iront en s'aplanissant mais bien de questions fondamentales dont l'examen et l'expérience donneront lieu à des phénomènes sociaux appelés à s'amplifier.

On ne résumera pas ici en détail la manière dont le « regard non prévenu » (p. 15) de l'auteur perçoit l'érotisme, la drogue, la fête, la poésie ou l'anti-culture et les analyses qu'il en propose, souvent avec beaucoup d'acuité et un grand bonheur de formulation, parfois de manière plus fade ou trop succincte ; mais on soulignera l'intérêt et la justesse de ce qu'il écrit sur le vecteur irrationaliste qui anime la jeunesse d'aujourd'hui : ainsi situe-t-il exactement sa lassitude ou son agressivité vis-à-vis de la formation scolaire qui, précisément, privilégie et honore la raison ; à cet égard, plusieurs auront autant de profit que de désagrément à lire les pages qui montrent l'effondrement de l'idéologie de l'école publique et l'incessant rétrécissement de la plate-forme qui circonscrit l'objet de son enseignement et où se situe son idéologie : « de nos jours, l'école publique est un carrefour de diversités, et le plus commun dénominateur de la culture se réduit à peu de chose. Aucun cadre de valeurs n'est assez vaste, assez accueillant — disons-le, assez insignifiant — pour englober les multiples familles spirituelles qui s'y rencontrent, sans parler de la masse des indifférents pour qui toute culture est ou suspecte ou inutile. C'est donc une absence de culture qui, logiquement, s'impose à ce rassemblement inorganique, abstrait, d'adolescents » (p. 64) ; ou encore : « pendant ce temps, la culture vivante germe en dehors de l'école, en terrain sauvage où elle continue à remplir sa fonction libératrice pendant que l'école n'est plus qu'une agence de recrutement pour le service social » (p. 75). En définitive, les aptitudes que l'institution scolaire développe servent surtout, paradoxalement, à attaquer la culture qu'elle diffuse, de sorte qu'elle devient la cible privilégiée de l'esprit critique qu'elle s'attache à promouvoir, ce qui, à la limite, est bien le signe d'une certaine efficacité.

Cependant, c'est sans doute là même où l'analyse de J. Onimus est la plus judicieuse qu'elle provoquera aussi le plus d'insatisfaction, voire, chez plusieurs, quelque agacement d'abord parce que, contrairement à ce qu'il annonce d'entrée, son entreprise ne requiert nullement de renvoyer la sociologie et que, au contraire, une information plus poussée dans le domaine des sciences humaines aurait densifié une étude parfois trop sentimentale ; ensuite et plus encore parce que la légitime volonté de suspendre les conflits de génération ne comporte pas nécessairement de paraître approuver sans réserve tous les truismes ou les idées les plus sommaires de la mentalité qu'il s'attache à comprendre. En outre, on souhaiterait une analyse plus poussée, particulièrement sur deux points : le premier a trait précisément à l'école : faut-il vraiment lui imputer la responsabilité d'un hyper-intellectualisme et ne serait-il pas mieux fondé de lui reprocher de ne pas réussir suffisamment l'éducation intellectuelle et d'en rester à une formation déficiente ? Quoi qu'il en soit des divers courants d'opinion ou des formes contraires de sensibilité, le rôle de l'institution scolaire n'est-il pas, en effet, de promouvoir les capacités verbo-conceptuelles et le sens de la réflexion ? N'y a-t-il pas là des objectifs proprement humains, quelle que

soit l'instance qui s'en charge et son statut? A cet égard, il manque une analyse qui montrerait comment la fonction de l'éducation intellectuelle n'est pas nécessairement d'intégrer à la société de consommation mais, en quelque conjoncture socio-économique que ce soit, de révéler l'homme à lui-même. La deuxième réserve concerne précisément cette dynamique du développement, dont l'auteur ne dit ni : elle peut être interrompue ni ce qui lui serait substitué. Faut-il, dès lors, si indispen- sable qu'il soit de les comprendre, accueillir sans plus de réserve des réactions psychologiques certes très légitimes mais dont J. Onimus devrait dire si, à son sen- sible, elles expriment ou non quelque utopie et dont on redoute qu'elles acheminent vers de dures déceptions. Comme l'écrit très bien A. Blanchet : « La situation est contra- dictoire, l'auteur ne cherche pas à le nier. Il ne voit de remède que dans un chan- gement de mentalités. Mais si les mentalités sont entièrement dépendantes de la situation ? Et à quoi bon parler du besoin de poésie qui survit dans la jeunesse : cette poésie doit être pratiquement baillonnée par la matière ? Restent, d'une part la révolte, importante comme symptôme mais stérile, et, de l'autre, l'espérance « criée du sein de l' « asphyxie » et du désespoir »¹.

Guy AVANZINI

PAGE (André). — *L'économie de l'éducation.* — Paris, Presses Universitaires de France, 1971. — 16 cm, 270 p., index, bibliogr. (*L'économiste* 24).

Après les ouvrages de Vaizey, Coombs, Blaug et Le Thanh Khoi, le livre d'André Page constitue une nouvelle tentative pour faire la synthèse de la florissante littérature qui a porté sur les aspects économiques de l'éducation. Mais cet ouvrage se distingue des autres par le fait qu'il ne s'adresse pas uniquement aux économistes mais également aux « économistes généralistes » qu'il cherche à initier à cette spécialisation nouvelle de l'économie.

Dans ce but, André Page a voulu parler aux économistes leur langage ; l'éducation est un investissement ; comme tel il intéresse doublement l'économiste. En premier lieu, en tant que facteur de croissance, il s'agira d'étudier les effets de l'éducation sur la croissance économique. En second lieu en tant qu'objet de rationalisation s'agira de pratiquer la meilleure politique de choix et de gestion de cet investissement. C'est en fonction de ces deux niveaux de réflexion que le plan de l'ouvrage a été conçu. En effet, il se décompose en deux parties bien distinctes et pour ainsi dire indépendantes : la première partie est consacrée à « l'apport de l'éducation à l'économie », la seconde aux « contraintes de l'économie sur l'éducation ».

Première partie.

Le premier chapitre me semble constituer l'une des plus intéressantes contributions de l'auteur. En montrant que deux conditions préalables doivent être réalisées pour que l'éducation contribue à la croissance économique, Page contribue à démythifier ce qui a été admis à peu près sans discussion par plusieurs pays au cours des dernières quinze années. A savoir qu'il faut et qu'il suffit de consacrer une part sans cesse croissante du budget national pour garantir un développement économique satisfaisant. Comme le fait justement remarquer l'auteur, pour que l'éducation soit un facteur de développement, il faut qu'elle soit « un agent de changement et fasse place aux préoccupations économiques » ; et cela ne suffit pas, car « à sup

(1) A. Blanchet. — *Les Etudes*, janv. 1972, p. 158.

poser qu'au plan des intentions le système forme les individus, dans un sens favorable au développement, un effet moteur de l'éducation n'est pas automatiquement garanti... Le système d'enseignement a créé un potentiel économique d'éducation : reste la possibilité pour l'économie d'en faire un emploi efficace ». C'est là l'occasion pour introduire et apprécier les résultats des différentes études statistiques corrélant développement économique et développement de l'éducation.

Dans le second chapitre, l'auteur a classé les tentatives de mesure des effets économiques de l'éducation selon qu'il s'agisse d'apprécier ces effets de manière « indirecte » par le produit ou « directe » par les revenus. A cet égard, il ne me semble pas que cette classification — pourtant habituelle — soit justifiée : il n'y a pas de raison de considérer que l'analyse des facteurs contribuant à la croissance économique en isolant l'éducation, fournit une appréciation moins directe des effets économiques de l'éducation que par l'analyse des rapports recettes - dépenses d'éducation. C'est d'autant plus vrai que les suppléments de revenus imputés à l'éducation le sont de manière « indirecte » puisqu'il s'agit aussi d'isoler dans les facteurs contribuant à l'accroissement du revenu le rôle particulier de l'éducation. Quoi qu'il en soit, dans ce chapitre — le plus long de l'ouvrage — l'auteur a soigneusement discuté les difficultés méthodologiques et statistiques de mesure et montré les dangers d'une interprétation hâtive des résultats des études dans ce domaine.

Deuxième partie.

Elle se décompose en trois chapitres :

Le premier est l'occasion d'une présentation conceptuelle : l'analyse des systèmes et son application à l'étude des contraintes économiques (et de l'économie) sur l'éducation.

Le deuxième chapitre dans sa première section introduit les indicateurs d'efficacité, de fonctionnement des systèmes d'enseignement et compare différentes méthodes d'appréciation de l'efficacité en mesurant le rendement et la productivité des inputs d'éducation. La deuxième section définit les coûts de l'éducation et résume les applications des études de coûts dans la planification, la programmation et le contrôle des dépenses d'éducation. La troisième section est consacrée à une rapide introduction des modèles économétriques appliqués aux systèmes d'enseignement avec une étude plus détaillée d'un modèle d'optimisation (de Sam Bowles).

Le troisième chapitre permet à l'auteur de faire une analyse de deux méthodes de planification de l'éducation : l'approche par la demande sociale et l'approche par la demande de main-d'œuvre qualifiée. Les avantages et les inconvénients de chaque méthode sont passés en revue et c'est l'occasion d'évoquer en une trentaine de pages les difficultés rencontrées par les promoteurs de la planification du développement des systèmes scolaires en fonction des besoins de l'économie en main-d'œuvre qualifiée.

Dans la conclusion, l'auteur revient au point de départ et rappelle que pour l'économiste la planification de l'éducation est une problématique d'allocation des ressources : « Quelle part des ressources nationales consacrer à l'éducation et une fois cette part déterminée, quelle répartition des ressources à l'intérieur du système d'enseignement permet d'obtenir le meilleur résultat ? » Dans cette perspective — qui a servi de cadre général à l'ouvrage — des nouvelles méthodologies empruntées à d'autres secteurs sont progressivement utilisées dans l'économie de l'éducation. L'auteur introduit brièvement ces techniques : le PPBS, le RCB et plus longuement la méthode des graphes d'appui.

L'ouvrage d'André Page contribue à faire le point dans une discipline en pleine évolution ; il stimule le dialogue entre les économistes et les spécialistes des autres

disciplines concernées par l'éducation. Des lecteurs regretteront que l'auteur ait moins développé certains aspects de l'économie de l'éducation favorisant d'autres. Mais cela est inévitable dans un ouvrage de cette taille et André Page a su faire une bonne synthèse de l'essentiel. Il est à prévoir, d'ailleurs, que « L'Economie de l'éducation » sera un « classique » pour les étudiants qui s'engageront dans cette spécialisation.

Jacques HALLAI

PENNAR (Jean), BAKALO (Ivan I.), BEREDAY (George Z.F.). — Modernization and diversity in Soviet education. With special reference to nationality groups (Modernization et diversité dans l'éducation soviétique). — New York, Washington, London Praeger publishers, 1971. — 22 cm, 395 p., tabl., index. (Praeger special studies in international economics and development).

L'intérêt de cet ouvrage tient essentiellement à l'analyse que font les auteurs des moyens mis en œuvre récemment en Union Soviétique dans le domaine de l'éducation afin de respecter les particularités géographiques, ethniques, linguistiques et économiques des différentes républiques de l'Union. Il convient de signaler d'emblée l'abondance des informations tirées de documents divers et des données statistiques présentées ici. Les auteurs sont d'ailleurs des spécialistes en matière d'études et de recherches sur l'éducation en U.R.S.S. L'un d'eux, Ivan I. Bakalo a été professeur dans l'enseignement secondaire en Ukraine.

Partant de l'idée que le développement socio-économique d'un pays et le niveau d'instruction qu'il assure à ses habitants évoluent parallèlement, ils tentent de cerner les conditions et les effets de cette interaction, sans se dissimuler les difficultés de l'entreprise. Dans la première partie de leur étude, ils traitent des thèmes généraux qui ont guidé la politique éducative depuis la période qui a précédé la révolution de 1917 jusqu'aux réformes scolaires des années 1958 à 1968. Pour nous en tenir à ces dernières, rappelons que les changements introduits en 1968-1969 concernent la nouvelle organisation des programmes d'études pour l'école de 10 ans : elle prévoit en particulier l'allègement des enseignements obligatoires de manière à laisser davantage de place à des activités éducatives choisies par les élèves en fonction de leurs intérêts. Au niveau universitaire, la réforme se caractérise par l'introduction de cours à option, la révision des programmes et la publication de nouveaux manuels en mathématiques, biologie, chimie et littérature. Dans la même période, la formation polytechnique qui demeure l'un des principaux fondements de l'éducation soviétique depuis la Révolution est définie de manière nouvelle. Il est impossible d'entrer ici dans le détail des réformes successives dont les auteurs précisent et discutent les points les plus importants en se basant sur des textes et rapports officiels dont les références sont toujours précisées. Leur documentation porte non seulement sur les différents cycles — primaire, secondaire et supérieur — ainsi que sur les enseignements spécialisés — pour enfants bien doués comme pour les handicapés physiques ou mentaux — mais aussi sur les enseignements pour adultes et sur la formation des maîtres. Cette dernière, partie essentielle du système éducatif, n'occupe malheureusement qu'une place relativement réduite dans cet ouvrage.

La deuxième partie, la plus importante semble-t-il pour les auteurs, concerne les modalités éducatives spécifiques aux différentes Républiques. Cette spécificité et la diversité qui en résulte constituent ce qu'ils considèrent comme l'aspect déterminant des progrès de l'éducation en U.R.S.S. Deux chapitres introductifs renseignent sur l'évolution historique qui a conduit à la situation actuelle et sur la complexité des problèmes soulevés par l'extension de structures éducatives communes tout en res-

pectant la diversité des cultures dans les différentes communautés. Ils s'étendent longuement sur les débats provoqués par l'obligation de l'enseignement en langue russe dans toutes les écoles au détriment des langues locales. Il semble que le problème ne soit pas encore partout résolu, et il se pose d'ailleurs dans d'autres pays qu'en U.R.S.S. L'effort pour respecter « la diversité dans l'unité » est illustré par l'évolution des institutions éducatives dans des régions aussi différentes que l'Ukraine et la Biélorussie, les régions baltiques, les Républiques du Caucase, de l'Asie centrale, de Moldavie, etc. Un chapitre spécial est consacré à la politique éducative vis-à-vis des communautés juives.

En conclusion, les auteurs résument les principes fondamentaux sur lesquels repose l'éducation en U.R.S.S. Pour les théoriciens soviétiques, formation générale et formation professionnelle sont étroitement liées et cette dernière fait l'objet d'efforts considérables d'équipement et donc de financement. Parmi les tendances nouvelles, les auteurs signalent l'intérêt croissant pour l'enseignement individualisé, l'emploi de techniques audio-visuelles, l'introduction d'enseignements à option dans les programmes d'études. Cependant une certaine rigidité subsiste dans le domaine de l'éducation politique malgré les revendications vers plus de liberté de pensée de la part de certains groupes d'intellectuels et d'étudiants.

Les succès du système sont soulignés par les auteurs tout autant que ses limites. Mais la réorganisation de l'éducation est toujours en cours et paraît tendre, de même que dans d'autres pays, vers plus de flexibilité afin de préparer aux changements inéluctables dans toute société hautement industrialisée, et qui déterminent l'évolution d'un système scolaire dont l'objectif ouvertement affirmé est d'être au service de l'économie du pays.

Quelles que soient les conceptions des lecteurs sur le rôle de l'éducation, cette analyse de l'évolution des institutions éducatives en U.R.S.S. ne manquera pas de retenir l'attention de nombreux éducateurs et en particulier de tous ceux qui s'intéressent à l'éducation comparée.

Jacqueline CAMBON

SCHMUCK (Richard A.), MILES (Mathew B.). — Organization development in schools (Développement organisationnel à l'école). — Palo Alto, National Press books, 1971. — 22 cm, 264 p., tabl., graph., index, bibliogr.

Depuis Chris Argyris (1962), Rensis Likert et sa théorie du « management participatif », plus récemment encore W. Bennis, le développement organisationnel a pris aux États-Unis une ampleur considérable : Havelock recensait déjà en 1969 4 000 études sur la question. Si les premières applications ont concerné les relations sociales dans l'entreprise — ce qui est normal au pays d'Elton Mayo, de l'human engineering, et des business schools — et l'amélioration des processus de communication entre les différentes lignes de l'organisation, en accord avec la théorie Y de Mc. Gregor, qui date de la même époque, le recueil collectif édité par Schmuck et Miles nous propose une adaptation des techniques du laboratoire social aux milieux de l'enseignement comme un palliatif, sinon comme une panacée, à la crise d'adaptation de l'institution scolaire à son environnement, que connaissent peu ou prou depuis quelques années tous les pays du monde.

Ce nouvel investissement de l'« organisation development » ne diffère pas fondamentalement quant à ses objectifs et à ses moyens de son intervention industrielle, le développement organisationnel étant une application des sciences du comportement (psychosociologie, dynamique de groupe, anthropologie culturelle...) comme

entités opérationnelles et essaie d'amener le personnel enseignant à être des agents plus efficaces au sein des unités de travail réalisant les objectifs propres à l'école » ((217).

Cette spécificité du groupe task-oriented, ce qui est le cas de l'école, accrédite l'idée que l'agent de changement idéal devait être choisi parmi les membres de l'organisation à renouveler, rien n'excluant que l' « internal change agent team » ne soit justiciable pour sa formation psychosociologique complémentaire des services compétents d' « outside practitioners », intervenant au titre d' « observateurs-participants » (127), de catalyseurs de réactions (« effective catalysts », p. 132), de facilitateurs, d'informateurs éventuels, et d'évaluateurs à l'égard des expressions du groupe. Une difficulté particulièrement ardue à laquelle on s'est heurté est celle du statut ambigu de l'opérateur interne de changement, sa qualification incertaine dans la hiérarchie du système-client, les réactions de rejet dont il est la cible, dans la mesure où il est perçu comme contestataire de l'autorité, ou investi d'une attente prophétique que la réalité déçoit. Souvent il arrive que le système-client et l'organisme consultant abordent les structures à transformer avec des attentes différentes (152). Entre l'inside et l'outside, les contacts sont trop rares, l'information accélérée, avec les malentendus qui en résultent (quelques séminaires pris sur les vacances, quelques heures de décharge problématiques). On trouvera tout le détail de cet aménagement, l'examen des difficultés qu'il suscite, enrichis d'études de cas en particulier dans les chapitres 6, 7 et 8.

Un article passionné — du reste passionnant — est celui de Chesler et Lohman « Changing schools through student advocacy » (Changer l'école en prenant le parti des étudiants). Cet article remet en question le système de valeurs, qui sert d'infrastructure à l'idéologie libérale, à savoir le modèle confiance-amour (the « trust-truth model »), pour lui substituer un « power-conflict model » (Leavitt, 1965). Ce point de vue, diamétralement opposé au modèle thérapeutique du puritanisme rogerien, préconisant l'ascèse des aptitudes personnelles à l'altruisme (communication skills) met l'accent sur le rapport de forces (balance of powers) inégalitaire entre l'enseignant, titulaire d'un statut prestigieux et l'enseigné, en proie à une frustration « systémique », générationnelle, d'appartenance à un « low-power group ». Les auteurs analysent en termes marxistes le malaise du monde étudiant et focalisent leur approche sur les notions d'aliénation, de lutte des classes, de redistribution du pouvoir social (power equalization p. 193). « Power entrusted to professionals must accrue to clients » (187). Puis, à la suite de cette critique « radicale », après avoir passé en revue les requisits et les difficultés inhérentes à une révolution scolaire, ils insistent sur une éducation de la responsabilité (p. 192) — notée indépendamment par Fosmire, Keutzer et Diller, p. 107 — sur la pratique d'exercices conduisant étudiants et enseignants à faire interférer leurs statuts (cross-role groups — p. 206) et ils différencient sur le plan conceptuel le modèle « self-interest advocacy », centré sur le client (p. 202), du modèle traditionnel « collaboration avec autrui », pour finalement les concilier. « Collaboration, as a sine qua non, neglects the interests of impotent groups; advocacy alone fails to provide for systemic integration » (211).

D'autres chapitres sont peut-être encore plus explicites quant à la nouvelle orientation à donner au rôle de l'administration (le chap. 10 est intéressant à cet égard sur le plan théorique). Nous n'avons pas d'ailleurs que des articles d'idées : certains appliquent la méthode statistique (multivariée, recherche du [Ki carré] ou X^2 — questionnaires étalonnés comme l'analyse d'interaction de Flanders). Et, si la démarche suivie reste assez souvent empirique, en raison du nombre élevé d' « intervening variables » (discussion, p. 108) et de la référence inévitable aux « internal criteria », inhérente au questionnaire de type « self-report », il s'en faut que l'appareil conceptuel, même s'il nécessite des perfectionnements, soit aussi rudimentaire que Schmuck en fait la remarque dans son article final, et un chapitre comme celui de Mc Elvaney

et Miles fait beaucoup, à notre avis, pour défendre la réputation de l'O.D. à l'École contre la sévérité de ce grief.

Ce qui est séduisant dans un travail de ce genre, c'est la diversité des intérêts et des méthodologies, sans doute liée à la diversité de tempéraments des « collaborateurs », dont c'est une excellente idée de l'éditeur que de nous avoir donné en appendice une biographie de chacun d'eux. Mais, si l'on veut découvrir une perspective d'ensemble, qui donne une vue synoptique de leurs contributions, c'est au schéma de la p. 8 que nous sommes invariablement renvoyés, qui représente sous la forme d'un cube les différentes interventions du développement organisationnel, selon les trois axes : problèmes étudiés, intérêts et méthodes. Parmi ces modes d'intervention que sont la confrontation, la prise de décision, la conduite de discussion, l'examen rétrospectif (survey, data, feedback), c'est à cette dernière que semble s'être particulièrement attachée la recherche des récentes années.

Pour autant que cette science appliquée toute nouvelle (« brand new ») que l'ergonomie institutionnelle, encore imparfaitement définie dans son intention et ses techniques, est appelée à prendre de l'extension et avec elle l'« inside change agent team », comme mode d'intervention privilégié de la « self-renewing school », on ne saurait trop instamment recommander aux orfèvres de cette réforme, y compris aux experts de la formation des adultes, de se référer aux chapitres qui en traitent (8, 9 et 10). D'autres articles (chap. 3 à 5), plus techniques, sont l'affaire du spécialiste pédagogue ou psychotechnicien.

Signalons enfin comme d'un intérêt non négligeable le résumé introductif précédant chaque chapitre, ainsi que la bibliographie spécialisée qui y fait suite, brève mais limitée aux titres essentiels, limitée aussi malheureusement aux réalisations américaines : M.I.T. ; — N.T.L.-I.A.B.S. (National Training Laboratories, Institute of Applied Behavioral Science); — COPED Project (1965) — CASEA (Center for the Advanced Study of Educational Administration), animé par Schmuck et Runkel dans l'Orégon (cf. chap. 10) ; P.D.A.P. de William Genova (1970) (détails p. 151). Et nous sommes obligés d'en passer ! Devant tant de programmes, dont le nombre impressionne, n'y aurait-il pas temps, que l'Europe s'organise ?

Paul de LOY

TAYLOR (L.C.). — Resources for learning (Ressources documentaires pour l'enseignement). — Harmondsworth, Penguin, 1971. — 18 cm, 277 p. (Penguin educational special).

Le travail indépendant est actuellement une méthode pédagogique qui rencontre la faveur de tous ceux que les questions d'éducation préoccupent. On pense trouver, spécialement dans le second degré, un remède à ce qu'il faut bien appeler « la crise de l'école » et en particulier une solution au problème de l'individualisation de l'enseignement dans des établissements scolaires qui, avec la prolongation de la scolarité obligatoire, doivent accueillir maintenant la totalité des enfants d'une classe d'âge.

« Réclamer à grands cris toujours plus d'écoles, toujours plus de professeurs, de classes de moins en moins chargées, est sans espoir : il faut étudier une solution de rechange » : c'est ainsi que L.C. Taylor définit son propos dans la préface de cet ouvrage dont le titre, trop modeste, rend mal compte de la richesse. Cette solution de rechange au système actuel d'enseignement centré sur le professeur, l'auteur pense la trouver dans la généralisation prudente d'un système fondé sur l'utilisati

souple et diversifiée d'ensembles documentaires (« packages ») spécialement produits pour le travail indépendant des élèves. L'auteur est particulièrement bien placé pour étudier cette question puisqu'il est un des directeurs du « Resources for Learning Project », qui, à la Fondation Nuffield, se propose de produire des séries d'ensembles documentaires de ce type dans diverses disciplines. C'est dire que ce livre n'est jamais théorique ni abstrait; nourri d'exemples multiples puisés en Angleterre et à l'étranger, dans le présent et dans le passé, il analyse et propose de façon réaliste des transformations possibles à généraliser dans un proche avenir.

La première partie de l'ouvrage passe en revue les multiples problèmes que pose l'enseignement, spécialement au niveau du second degré. Il s'agit d'une critique parfois acerbe du système anglais mais force est de constater que la plupart des remarques de l'auteur sont aisément transposables. L'absence d'objectifs clairement définis, l'incohérence des programmes, l'absurdité d'une méthode centrée sur le professeur qui, aux prises avec une trentaine d'élèves, doit leur imposer docilité et passivité et donner à son enseignement un rythme moyen qui ne convient ni aux plus lents ni aux plus rapides, la rigidité de l'emploi du temps, tout ceci est aussi vrai en France qu'en Angleterre. De même l'augmentation des effectifs à scolariser, les besoins croissants en professeurs qualifiés et le caractère artisanal d'écoles dont les dépenses pour les moyens d'enseignement qui pourraient les faire passer à l'âge industriel restent ridiculement faibles, sont des thèmes qui nous sont familiers.

L'auteur analyse ensuite les effets sur ces divers problèmes de la décision de généraliser les « comprehensive schools »; la tendance actuelle à développer, dans les « comprehensive schools », les classes hétérogènes, pour éviter que ne renaisse à l'intérieur d'une école structurée en classes homogènes la ségrégation sociale caractéristique de l'ancien système, impose de façon encore plus impérative l'adoption de nouvelles méthodes qui permettent à chaque élève de travailler à son rythme.

Dans la seconde partie de son livre, l'auteur expose les solutions qu'il a vu adopter à l'étranger (États-Unis, Union Soviétique, Suède) et les tentatives faites dans le passé pour individualiser l'enseignement; il examine l'aide que peuvent apporter des moyens comme l'enseignement par correspondance, la télévision ou l'ordinateur. A propos de chacune de ces méthodes ou de ces moyens, les avantages, les inconvénients, les dangers sont analysés en détail, avec beaucoup de nuances et sans jamais négliger les dimensions économiques de chaque innovation.

A partir de cette large information, l'auteur propose alors, dans la troisième partie de l'ouvrage, d'expérimenter une méthode fondée sur le travail indépendant des élèves à l'aide d'ensembles documentaires spécialement produits et qu'il définit comme « ce qu'un bon professeur qui voudrait faire travailler ses élèves de façon indépendante pourrait faire lui-même s'il en avait le temps ».

Ces « packages » peuvent être utilisés de diverses manières. L'auteur distingue cinq modes d'utilisation qui laissent à l'élève plus ou moins de liberté :

1) Les élèves utilisent le « package » tous en même temps et à peu près au même rythme, sous la surveillance du professeur; le seul gain réside dans la diminution du verbalisme.

2) Une partie de l'enseignement est donnée sous la forme habituelle, le reste sous forme de travail indépendant.

3) Les élèves travaillent à partir de documents variés mais tous sur le même thème.

4) Chaque élève gère librement son temps de travail pour une durée déterminée à l'avance; il doit accomplir une certaine tâche fixée dans toutes les matières mais quand il a satisfait à ce minimum il est libre de travailler sur un sujet de son choix ou d'approfondir à son gré tel ou tel point.

5) Un professeur ou une équipe de professeurs peuvent laisser tous les élèves ou une partie d'entre eux absolument libres de travailler à partir des documents à leur rythme propre.

Le travail peut être mené seul, en petits groupes ou par deux. Cette souplesse d'utilisation permet de répondre aux objections que soulève un tel système. Le professeur ne perd pas sa liberté à condition qu'il puisse avoir le choix entre plusieurs « packages » et qu'il puisse les modifier et les enrichir à son gré; ici l'auteur se démarque nettement de l'enseignement programmé qu'il juge fastidieux s'il est utilisé de façon systématique. Le rôle du professeur ne diminue pas : déchargé des tâches répétitives, il peut se consacrer aux tâches d'explication, de guidage, d'animation; il peut d'ailleurs, et Taylor le juge souhaitable, utiliser le travail indépendant avec modération et garder une part de travail en classe, par exemple en introduction et en conclusion.

Les avantages que l'on peut attendre de ce type de travail sont nombreux : il facilite la conduite des classes hétérogènes, développe chez les élèves une attitude plus active et plus responsable, résout les problèmes de discipline, diminue, sans le supprimer, la contrainte que l'école impose aux élèves.

L'utilisation d'une telle méthode suppose qu'augmentent les postes budgétaires concernant l'équipement, en particulier audio-visuel, et le matériel, mais ces dépenses supplémentaires doivent être compensées par des économies; le danger est que les « packages » ne fassent que s'ajouter à ce qui existe. En Suède, l'utilisation du système I.M.U. avec team-teaching a permis 16 % d'économie. Il faudrait aussi tenir compte des économies résultant d'un moindre taux d'échecs mais il est très difficile d'évaluer comparativement les divers systèmes d'enseignement. Sans introduire le team-teaching, ce qui semble à Taylor difficile en Angleterre et qui a permis en Suède des économies de personnel, l'auteur estime l'augmentation des coûts à 2 % si les « packages » sont utilisés par 5 000 élèves, et à 1,5 % s'ils sont utilisés par 10 000 élèves; ceci représente une dépense supplémentaire non négligeable mais à laquelle on peut faire face.

Qui produirait ce matériel ? Si l'on veut généraliser ce type d'enseignement il est impossible de tout produire localement dans chaque école; un système trop centralisé n'est pas souhaitable non plus. Le mieux serait de confier cette tâche aux collèges qui forment les professeurs, associés à des autorités scolaires locales pour l'expérimentation; ensuite dans les écoles, professeurs et élèves pourraient enrichir et modifier ces productions.

Après avoir évoqué les difficultés pour évaluer, surtout d'une façon mesurable une nouveauté de ce genre, l'auteur conclut qu'il ne faut pas trop attendre d'un tel changement qui ne peut tout résoudre et, en particulier, sûrement pas la question de la motivation; il ne faut pas non plus se dissimuler les facteurs de résistance à toute innovation et la tendance générale à revenir à travers une nouveauté aux méthodes familières; mais il est certain que le système des « comprehensive schools » rend au travail indépendant son actualité.

Les idées exprimées dans cet ouvrage peuvent sembler parfois timides; l'auteur se place délibérément dans la situation individualiste actuelle : un professeur et ses élèves. Il sous-estime, à mon sens, les apports de la technologie éducative et la redistribution des tâches des enseignants à l'intérieur d'une équipe. Mais ce livre veut présenter une solution réaliste, applicable dès maintenant dans le contexte des structures et des mentalités existantes. Très dense mais toujours clair, humoristique parfois, il aborde de façon concrète bien des problèmes actuels de l'enseignement et sa lecture est particulièrement intéressante pour un éducateur.

Annie BIREAUD

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

DESPINETTE (J.). — Enfants d'aujourd'hui, livres d'aujourd'hui. — Paris, Casterman, 1972. — 200 p. (Coll. « E 3 »).

L'auteur s'étonne que malgré la vitalité de la littérature contemporaine pour l'enfance et la jeunesse, malgré ses qualités littéraires et graphiques, malgré l'importance des manifestations internationales qui ont permis d'instaurer un dialogue entre créateurs et critiques, producteurs et utilisateurs spécialisés, malgré l'existence d'un nombre appréciable de revues spécialisées, d'émissions de radio consacrées à ce sujet, les meilleures œuvres écrites actuellement pour la jeunesse n'arrivent pas entre les mains des jeunes lecteurs.

L'auteur se propose donc de faire connaître cette littérature et fait un tour d'horizon : des livres contemporains classés d'après la catégorie de l'ouvrage et l'âge des enfants, avec indication des qualités littéraires, artistiques et de la valeur d'invention des œuvres signalées; du public (parents, enseignants et libraires), généralement peu au courant des œuvres de qualité; de la critique et des différents prix littéraires; des bibliothèques pour enfants, domaine dans lequel la France fait figure de pays sous-développé.

En faisant le point sur ce qu'est actuellement le monde des livres pour enfants, l'auteur se propose de convaincre les parents et les éducateurs de l'importance que le livre peut avoir dans la vie et le développement de l'enfant et de les aider à connaître les œuvres littéraires ou graphiques qui peuvent contribuer à éveiller la sensibilité de leurs enfants et à participer à leur formation littéraire.

Marie-Madeleine HAILLOT

HOULMANN (Henri). — Les langues vivantes. — Paris, Casterman, 1972. — 130 p. (Coll. « E 3 », enfance-éducation-enseignement).

Ce livre se présente comme un ouvrage de vulgarisation plus particulièrement destiné à convaincre les parents de l'importance de l'enseignement des langues vivan-

tes et du rôle qu'ils peuvent jouer pour imposer le renouvellement de cet enseignement, renouvellement dont les spécialistes ont préparé les bases théoriques et pratiques.

C'est en partant de l'étude du mécanisme physiologique et psychologique de l'apprentissage d'une langue vivante que l'auteur se propose d'expliquer comment devrait être transformé cet enseignement.

Les facultés d'adaptation, d'assimilation et d'initiation, le désir de communication de l'enfant, la « fraîcheur » physiologique et psychologique du cerveau, sont les principaux facteurs qui conditionnent l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils devraient décider du moment le plus favorable pour entreprendre cette étude et des méthodes les plus adaptées à cet enseignement, or jusqu'à maintenant il n'a été tenu compte d'aucun de ces éléments.

La connaissance des facteurs physiologiques, neurologiques et psychologiques montre que c'est entre 4 et 8 ans que l'enfant acquiert le plus facilement une langue. A partir de 10-12 ans l'essentiel des structures linguistiques est constitué et les structures de la langue maternelle font écran par rapport à la langue étrangère.

L'auteur qui, de nationalité suisse, a expérimenté par lui-même les avantages du bilinguisme et s'est intéressé au résultat des différentes expériences sur ce sujet, est très favorable au bilinguisme pratiqué dès la première enfance lorsque les conditions générales du milieu éducatif dans lequel grandit l'enfant sont bonnes et si le niveau culturel, essentiellement linguistique, est suffisant.

Distinguant les moyens audio-visuels qui servent à mettre l'élève en situation et les moyens audio-oraux qui permettent de fixer les notions apprises, la préférence de l'auteur va à la télévision (moyen audio-visuel) notamment le circuit fermé, qui lui semble être l'instrument idéal grâce à son pouvoir d'attraction et ses possibilités techniques illimitées. L'utilisation du laboratoire de langues lui semble par contre beaucoup plus contestable car le laboratoire de langues ne peut pas mettre en situation; il ne peut être qu'un auxiliaire précieux.

Marie-Madeleine HAILLOT

Modernisation de l'enseignement mathématique dans les pays européens. — Colloque international Unesco. — Bucarest, éditions didactiques et pédagogiques, 1969. — 24 cm, 264 p.

Les mathématiques ont pénétré dans la majorité des secteurs de la connaissance et de la pratique scientifique : il suffit, pour s'en convaincre, de songer aux possibilités nouvelles offertes par les ordinateurs et les calculs

statistiques; la critique littéraire elle-même en tire profit. Mais qui va trouver quotidiennement sur son chemin les mathématiques doit y être préparé de façon efficace : l'enseignement mathématique a aujourd'hui un rôle social à jouer.

Cette constatation justifiait la réunion d'un colloque international : organisé sous l'égide de l'Unesco, le colloque sur la modernisation de l'enseignement mathématique s'est tenu à Bucarest du 23 septembre au 2 octobre 1968 avec la participation de 39 experts de 22 pays européens et de nombreux professeurs roumains. A l'ordre du jour étaient inscrits quatre sujets : 1) rôle de l'enseignement des mathématiques dans la société contemporaine; 2) principes généraux; méthodes et moyens (ce fut le sujet le plus longuement traité); 3) formation des cadres; 4) rôle de la coopération internationale.

Les actes du colloque, publiés en français, anglais et russe, comprennent une quarantaine de rapports, suivis de discussions. L'accent a été mis sur l'enseignement secondaire, et peu sur le supérieur, — pourtant intéressé à la formation professionnelle, à celle des professeurs en particulier —, si bien que le problème reste ouvert à cet égard et appelle l'organisation d'autres réunions.

Des comptes rendus d'expériences pédagogiques — présentation de manuels ou de leçons, exemples d'enseignement individualisé ou programmé — ont illustré les débats, alternant avec des exposés plus théoriques qui soulignaient la nécessité d'une formation mathématique générale efficace, accessible au plus grand nombre, facilement utilisable et d'une pédagogie adaptée à ce but : enseigner les mathématiques, c'est d'abord développer la pensée logique, la capacité de mathématiser le réel; c'est, non pas faire réciter des énoncés ou des définitions, mais apprendre à apprendre en s'adaptant aux possibilités toujours nouvelles d'utilisation des mathématiques — à la limite, apprendre à utiliser une calculatrice plutôt qu'apprendre à compter; c'est enfin se mettre à la portée de l'élève par un effort de clarté et au fond d'imagination, et en contrôlant justement son acquis effectif.

Les propositions finales du colloque insistent sur une demande d'échanges accrue d'informations : la circulation de publications, de matériel didactique, de professeurs, la création d'un centre international de documentation sur la recherche dans le domaine de l'enseignement des mathématiques sont apparues comme autant de moyens de favoriser une coopération internationale efficace en matière d'éducation.

Michèle HANU

Management, organisation and discipline (administration, organisation et discipline). — Hemel Hempstead, National Association of Schoolmasters, 1972. — 21 cm, 56 p.

Ce rapport fut établi après une conférence qui eut lieu en décembre 1971. Le thème en était l'examen du rôle du professeur dans l'organisation interne et l'administration des écoles, ainsi que le degré de contrôle qu'il a sur sa situation propre. Le rapport insistait sur le fait que le professeur (maître) devait avoir un rôle actif dans le processus des décisions. En cela il s'opposait au directeur qui décide des objectifs et administre l'école et qui risque de perdre de vue les buts éducatifs pour se consacrer au travail administratif. Il semble qu'actuellement une direction collégiale remplace petit à petit la vieille autorité bureaucratique du directeur. Le directeur tout en étant un chef ne doit être que primus inter pares, de façon à ce que son rôle administratif ne soit pas une fin en soi. La tendance qu'ont certains directeurs à considérer les professeurs (maîtres) comme des employés disparaîtrait alors. Le personnel enseignant, quant à lui, doit chercher à prendre de plus en plus de responsabilités dans l'élaboration des buts et des moyens de l'enseignement. Il doit avoir la volonté de sortir des limites de sa classe et d'accepter que son autonomie soit légèrement réduite au profit d'une plus grande participation dans la formation des objectifs de l'école. En dehors de ce problème, le professeur est en droit d'attendre d'une école qu'elle soit suffisamment bien organisée pour qu'il puisse dispenser un enseignement valable. Le concept d'autorité apparaît donc. Les conclusions du rapport sont que les jeunes n'entrent pas tant en opposition avec les structures de l'école même, mais plutôt avec la société dans laquelle ils vivent. La société se doit donc de prendre des décisions pour résoudre ce problème, l'Association nationale des maîtres n'entendant pas laisser les professeurs supporter la responsabilité des fautes de la société.

Suzanne d'OVIEDO

La politique culturelle en Finlande. — Etude effectuée par les soins de la Commission nationale finlandaise pour l'Unesco. — Paris, 1972. — 24 cm, 80 p. — Coll. « Politiques culturelles : études et documents ».

Le problème spécifique de la Finlande, c'est celui de toutes les minorités ethniques : la défense d'une culture essentiellement régionale. La vitalité des unités naturelles est bien connue, que l'on pense aux minorités ukrainienne, basque ou bretonne, pour ne citer que certaines des plus importantes.

La Finlande, surtout depuis les années soixante, a tout fait pour intensifier son développement culturel. De-

puis 1966, un Bureau des Arts s'occupe activement de promouvoir toutes les activités relevant d'un domaine de sa compétence : littérature, arts plastiques, musique, théâtre, architecture, artisanat, arts décoratifs, cinéma et art photographique. Des bourses et des crédits d'achats d'œuvres d'art sont accordés de façon libérale. Pour ne citer que des chiffres, on signalera qu'en 1974, 218 artistes bénéficieront d'une bourse; sur une période de cinq ans, près de 900 artistes auront reçu une subvention. On rappellera pour mémoire qu'un des plus grands artistes finlandais, Jean Sibelius, reçut une pension du gouvernement avant d'avoir atteint quarante ans.

Un trait particulier de la Finlande, c'est le caractère très accentué d'autonomie locale. En résumé, le conseil municipal de chaque localité est pratiquement maître de sa propre politique culturelle. D'ailleurs, cette même spécificité se retrouve dans le domaine de l'enseignement : la future école polyvalente de neuf ans doit être une école municipale financée par l'Etat, mais administrée par la municipalité. Celle-ci est donc l'unité de base de tout le système culturel (et pédagogique) finlandais. Le sport, les activités de plein air, relèvent également du comité municipal des sports. Les jeunes Finlandais sont en général très sportifs et une grande partie de leurs loisirs est accordée aux activités sportives.

Sans pouvoir étudier ici tous les différents aspects de la politique culturelle, on citera tout spécialement le secteur de l'architecture qui est très développé. Les architectes finlandais passent pour être parmi les plus novateurs du monde, et c'est sans doute là que Le Corbusier a rencontré le plus de disciples. On peut même affirmer que le « Finlandais moyen » est sensibilisé aux problèmes d'urbanisme moderne et de design.

La vie musicale est également très active. Plus de 400 chorales d'église chantant aussi bien en suédois qu'en finnois (les deux langues officielles) regroupent de nombreux participants. D'autre part, l'enseignement de la musique à l'école obligatoire est confié à l'instituteur dans les petites classes, au professeur de musique au niveau de l'enseignement secondaire. La musique n'est en aucun cas traitée comme une discipline de seconde zone. Des stages d'été, libres, complètent l'enseignement musical. Des camps de plein air sont organisés pour les jeunes musiciens durant les vacances.

Le gouvernement finlandais a fixé pour objectif de sa politique culturelle l'effacement des différences économiques et sociales; il veut assurer à tous les citoyens les mêmes possibilités d'épanouissement culturel. La lecture de cette publication nous permet de comprendre que ce but est en très bonne voie d'être atteint.

Huit reproductions photographiques particulièrement bien choisies, complètent cette intéressante étude dont le principal mérite est de mieux nous faire connaître un des

pays les plus attachants et les plus novateurs de l'Europe du nord.

Claude MONNERAT

Problèmes de l'aide à l'éducation dans les pays du Tiers Monde. Exemples africains. Etudes adressées par la section française de l'Association pour le développement international (A.D.I.) à la Conférence européenne de cette association réunie à Cologne en mai 1970. — Paris, section française de l'A.D.I., s.d., 207 p., 27 cm.

Cet ouvrage est divisé en trois grandes parties :

La première comprend une étude du Secrétaire général du CAMES² M. K.I. Zerbo, intitulée « Education et développement », dans laquelle il traite du problème de l'école du sous-développement socio-économique et culturel et de ce que doit être une école créatrice de développement. Suit une étude de M. A. Remili : « Une réponse originale à des besoins massifs de cadres moyens et supérieurs : les instituts algériens de technologie ».

La deuxième partie commence par un court texte de Gaston Leduc, « Réflexions sur certains problèmes de l'enseignement dans les pays du Tiers Monde », où sont soulignés quelques-uns des principaux défauts que l'on retrouve dans les systèmes d'enseignement de nombreux pays en voie de développement. Il est suivi de trois notes qui examinent la progression de l'enseignement en Afrique noire et Madagascar et certains résultats de cette progression : 1) « Les résultats qualitatifs de l'enseignement dans les États de l'Afrique noire francophone ». Note de la SEDES³. 2) « La croissance du système éducatif dans 14 États francophones d'Afrique tropicale depuis 20 ans comparée à celle qu'a connue la France de 1800 à nos jours », par P. Abela. 3) « Effectifs, coût et rendement des enseignements primaire et secondaire en Afrique noire francophone et à Madagascar. Nécessité d'une réforme de ces enseignements », par B. Reyssset.

La troisième partie de cette brochure comprend des notes dont l'objet est plus spécialisé, sauf la première de M. G. Seguin, qui traite des « moyens audio-visuels au service de l'enseignement dans les pays en voie de développement ». Les autres études examinent des problèmes particuliers : « La place de l'élevage dans l'enseignement », « Aménagement du territoire et planification de l'enseignement », « Enseignement et développement rural », ou des expériences de formation liées à des efforts de progrès économique : Essais de formation de cadres

(1) 233, boulevard Saint-Germain, Paris (7^e).

(2) Conseil africain et malgache d'enseignement supérieur.

(3) Société d'étude du développement économique et social.

ruraux au Sénégal et d'alphabétisation fonctionnelle en milieu paysan dans le cadre des coopératives au Niger.

Plusieurs de ces études soulignent les anomalies des systèmes d'enseignement en vigueur et montrent la nécessité d'adapter l'école aux réalités socio-économiques et aux programmes de développement des nouveaux États.

Andrée RODDE

Le psychologue dans la cité. — Paris, Editions E.S.F., 1971. — 188 p. — Coll. Horizons de la Psychologie.

Mal définie aux yeux de l'opinion, au terme d'une ignorance qui autorise des appréciations trompeuses et ambivalentes, non reconnue jusqu'à une date récente et toujours fort mal réglementée par les pouvoirs publics qui tendent à la marginaliser, la profession de psychologue reste, à maints égards, comme à divers niveaux, déchirée par des tensions internes et à la recherche d'une unité.

Cependant, ses praticiens se préoccupent activement de dépasser cette situation, et leur II^e Congrès National, organisé par le Syndicat National des Psychologues Praticiens Diplômés (S.N.P.P.D.) qui s'est tenu à Lyon les 9 et 10 janvier 1971, marque à cet égard une date décisive. S'efforçant d'élaborer, suivant le projet de ses organisateurs, un auto-portrait du psychologue dont la prégnance et l'impact permettraient de réduire les stéréotypes de l'opinion aussi bien que d'attirer l'attention des pouvoirs publics sur leur existence, les services qu'ils peuvent rendre et les difficultés qu'ils rencontrent, ce Congrès a été l'occasion, par une démarche dont il convient de souligner le caractère sans précédent, d'une interrogation et d'une réflexion fondamentales sur l'identité et les rôles dans la Cité de ce personnage.

Les actes de ce Congrès, publiés en un volume préfacé par M. Mucchielli, regroupent les communications d'une douzaine de spécialistes qui ont tenté de définir et d'élucider leur pratique dans leur domaine propre. Ces interventions constituent en fait un panorama passionnant des divers secteurs au sein desquels est amené à intervenir le psychologue : éducation, santé, recherche, justice, industrie et marketing, enseignement de la psychologie...

Mais dans cette diversité des pratiques, assurément indice de vitalité et preuve de la nécessité de ce corps professionnel, où chercher en définitive l'unité? Les rôles, les champs d'intervention, les techniques utilisées sont multiples et disparates. Diverses également sont les finalités, notamment socio-politiques; et il apparaît bien, au fil des exposés, que l'intervention du psychologue est une pratique sociale qui peut s'analyser comme éminemment ambiguë.

Néanmoins, les communications de ce Congrès nous conduisent à discerner, malgré les disparités signalées, une définition spécifique du psychologue — il reste le spécialiste de tous les problèmes de relations humaines — ainsi qu'une unité dans les exigences de sa profession : au niveau de la formation universitaire et professionnelle, au niveau de l'attitude et de la qualité de la relation qu'il offre dans une rencontre et qui peuvent globalement se décrire comme orientées vers la communication et la maturation des personnes, au niveau de l'action exercée, et enfin dans l'étendue de ses responsabilités. L'unité retrouvée dans ces exigences peut enfin permettre des revendications communes portant sur le statut de ces spécialistes. Mais par ailleurs, ne convient-il pas de noter, comme le fait M. Guillaumin en concluant ce Congrès, que « la présente diversité de la psychologie est la meilleure garantie de ce que peut avoir d'authentique la demande collective de reconnaissance que les psychologues adressent aujourd'hui aux pouvoirs ».

Certes, toutes les questions que pose l'exercice de cette discipline n'ont pu être traitées; les problèmes ne sont pas magiquement résolus et la crise d'identité des psychologues n'apparaît pas dépassée. Mais ce Congrès leur a permis de se donner à eux-mêmes une représentation plus claire de leur nombre, de l'ampleur de leur fonction sociale et de la légitimité de leur demande. Sans nul doute, un pas décisif est franchi dans la dynamique institutionnelle de la profession.

Dominique GINET

La réforme de l'enseignement en République Populaire de Chine. — In : « Problèmes politiques et sociaux. Articles et documents d'actualité mondiale », n° 18, série Extrême-Orient, La Documentation Française, 2 juin 1972, 48 p.

Ce nouveau dossier de la série Extrême-Orient, consacré à l'enseignement en Chine, se propose de dresser un tableau d'ensemble du système chinois d'enseignement.

Ce dossier est d'autant plus utile qu'il est actuellement très difficile à des non-spécialistes de se faire une idée exacte des problèmes scolaires en Chine. Le lecteur se heurte d'abord à des difficultés de traduction, mais aussi à des difficultés d'interprétation. L'imbrication étroite du politique et du pédagogique rend la compréhension du système assez malaisée.

Tout d'abord, suivant l'enseignement du président Mao « il faut réduire la durée des études », les enseignants et les élèves révolutionnaires ont ramené la durée de la scolarité primaire de six à cinq ans; quant aux six années d'études (divisées en deux cycles de trois ans) de la

scolarité primaire elles ont été réduites à quatre (deux cycles de deux ans).

Parmi les nouveaux types d'école populaire on signalera l'école primaire de voisinage. Ce type d'école, qui ne coûte rien à l'État, soulage beaucoup les parents qui n'arrivaient pas toujours à concilier leur propre travail et l'enseignement nécessaire à leurs enfants. Ecoles créées sur place, selon les conditions, et par là même très souples, elles fonctionnent dans le cadre d'une usine, d'un local commercial, d'une coopérative. Ces écoles s'adaptent à toutes les formes d'activité. Elles fonctionnent par et pour le peuple, dont elles sont une émanation spontanée : on cite par exemple une école primaire itinérante sur mer, et une école sous la tente sur le plateau tibétain.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, c'est surtout l'accès à l'université qui a été l'objet d'une profonde mutation. Le principe de la sélection des étudiants a beaucoup changé. Avant, seuls les diplômés du 2^e cycle des écoles secondaires étaient sélectionnés. Maintenant les étudiants sont choisis parmi les ouvriers et les paysans ayant une expérience pratique, et appliquant réellement les instructions du Président Mao.

La méthode de sélection des étudiants a été profondément modifiée. Avant la révolution culturelle, la sélection était faite d'une façon dogmatique, sans lien avec la pratique. Maintenant la sélection est faite en suivant la ligne de masse.

D'autre part, d'après une information provenant du « Quotidien du Peuple », une attention soutenue est apportée à la sélection d'étudiantes. Sous l'influence d'idées et d'habitudes réactionnaires, il arrivait parfois qu'une plus grande attention soit portée aux garçons qu'aux filles dans la sélection des candidats. Il a été décidé d'en finir absolument avec ces habitudes féodales et de veiller à sélectionner des candidates qualifiées pour l'université.

Un secteur particulier de l'enseignement supérieur a été — plus que d'autres peut-être — l'objet de transformations radicales. Il s'agit de l'enseignement de la médecine. Celle-ci a essentiellement pour but de former des médecins polyvalents, surtout aptes à résoudre les problèmes de santé posés par une population presque totalement rurale. Les examens de médecine sont orientés désormais vers les applications pratiques et non plus vers des connaissances livresques. D'autre part, on cherche à effectuer la fusion des connaissances médicales occidentales et de la médecine chinoise traditionnelle (phytothérapie et acupuncture). Les praticiens ruraux, versés dans ces deux dernières disciplines, et que l'on a surnommés « les docteurs aux pieds nus », dirigent des groupes d'étudiants au cours de stages itinérants dans les zones rurales.

Ce principe du contact direct entre l'étudiant en

médecine et le monde rural se retrouve également dans la formation des ingénieurs et des différents techniciens. « C'est ainsi que les écoles d'ingénieurs sont rattachées à de petites usines ou à des mines, dans les zones urbaines... »

D'ailleurs, selon une directive de Mao-Tsé-Toung de juillet 1968 « les étudiants devraient être sélectionnés parmi les travailleurs et les paysans ayant une expérience pratique et retourner ensuite à la production après quelques années d'études ».

Claude MONNERAT

ROBERT (G.A.). — L'éducation physique à l'école. — Paris, P.U.F., 1972. — 180 p. (Coll. « Sup »).

Dans l'introduction de cet ouvrage, l'auteur constate que la plus grande faille de l'enseignement à travers le monde est l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire. En France notamment, les buts, les fondements, les méthodes de l'éducation physique sont à peine précisés, l'équipement sportif est insuffisant voire absent, les professeurs qualifiés manquent. L'auteur ne cherche pas à créer une nouvelle méthode. Le recul du temps et les résultats obtenus par les différentes grandes méthodes permettent de les utiliser en faisant les adaptations nécessaires.

C'est en harmonisant en une synthèse aussi rationnelle que possible les grands principes doctrinaux qui constituent la trame des méthodes de qualité qu'apparaissent les lignes-force de cette étude. Gymnastique analytique (d'un effet plutôt local) et gymnastique fonctionnelle (qui retentit sur la totalité des grandes fonctions organiques) se complètent mais progressivement la gymnastique analytique doit laisser une place plus grande à la gymnastique fonctionnelle. Les exercices utiles pour le développement des différents groupes musculaires sont montrés en relation avec leur physiologie et les manières de favoriser la bonne marche des grandes fonctions. Les nombreux renseignements contenus dans cet ouvrage sur la physiologie de l'enfant, sur les différentes méthodes que l'on peut employer et les différents lieux où l'on peut pratiquer ces exercices au cours de l'année scolaire ou en vacances, dans des salles comme sur des terrains aménagés ou non aménagés se proposent d'aider l'instituteur auquel l'auteur de ce livre estime que l'éducation physique doit revenir. L'instituteur par les contacts journaliers qu'il a avec les enfants lui paraît le mieux placé pour protéger et améliorer la santé de ses élèves ce qui est en fait le but de l'éducation physique. Il devrait recevoir à l'école normale la formation nécessaire pour assurer cet enseignement, formation qui naturellement se poursuivrait au-delà de l'école normale.

Marie-Madeleine HAILLOT

ROWLEY (C.D.). — Les aspects politiques de la planification de l'éducation dans les pays en voie de développement. — Paris, Unesco, Institut international de planification de l'éducation, 1971. — 67 p., 20,5 cm. — (Coll. « Principes de la planification de l'éducation », 15).

Cette étude s'attache essentiellement aux effets de la politique du développement sur le processus de la planification de l'éducation et sur ses responsabilités.

Dans un pays en voie de développement où le plan d'éducation est une partie vitale du plan national de développement économique, la planification de l'éducation est une activité politique centrale exposée aux pressions de tous les intéressés, groupes et individus, qui ont des intérêts à défendre : patronat, enseignants, communautés religieuses, organismes qui portent à l'éducation un intérêt régional ou linguistique (la question de la langue d'enseignement est d'une grande importance politique). La seule sauvegarde d'une politique de l'éducation réside dans l'existence d'éducateurs et de planificateurs d'une compétence et d'une objectivité reconnues. De nombreux obstacles entravent leurs objectifs : l'enseignement à l'occidentale arrache les jeunes à l'existence traditionnelle pour les amener à l'économie de marché et au système politique national, et favorise l'apparition d'une nouvelle classe de salariés attirés par la ville; l'enseignement rural n'est accepté généralement que comme un pis-aller, et l'on observe un exode rural et un chômage urbain inquiétants dans ces pays d'économie agricole. Les rivalités principales sont celles qui opposent entre eux, dans le cadre du pays, les groupements tribaux ou régionaux, et celles qui s'exercent entre les gouvernements des pays étrangers, lesquels essaient d'utiliser à leurs propres fins les systèmes nationaux d'éducation.

D'autre part, les organismes religieux qui conservent leur propre système d'instruction offrent une vigoureuse résistance aux plans d'éducation dont les objectifs sont essentiellement laïques. Il faut encore signaler les influences idéologiques, plus voyantes que dans les pays où le système est soumis à une critique éclairée, et aussi les contraintes de la pauvreté, qui déterminent des priorités obligatoires...

Selon l'auteur, le planificateur doit poursuivre deux objectifs : d'abord chercher à équilibrer les enseignements primaire, secondaire et tertiaire (essentiellement universitaire), plutôt qu'à étendre le champ d'application en se limitant principalement à l'alphabétisation et à l'enseignement primaire; ensuite, prévoir des études et plans spéciaux pour les zones urbaines, où les problèmes de l'enseignement se posent avec une acuité particulière, la priorité étant donnée à l'éducation communautaire pour l'apprentissage de la vie urbaine.

Le planificateur doit réaliser un compromis difficile entre l'idéal et le possible, sinon il s'expose, soit à être

utilisé comme un propagandiste et un technicien du gouvernement, soit à ne réaliser qu'une stérile déclaration de nobles principes.

Andrée RODDE

SCHULLER (Alexander Dir.). — The role of the teacher in educational change. (Le rôle du maître dans une société de changement). — Berlin, Pädagogisches Zentrum, 1971. — 29 cm, 307 p. (ronéoté).

Cet ouvrage est le compte rendu d'une conférence internationale qui s'est tenue à Berlin du 10 octobre au 1^{er} novembre 1970. La synthèse faite par Saul B. Robinson indique la direction que devrait prendre la fonction enseignante dans l'avenir.

Il faut d'abord que le maître prenne conscience d'une part qu'il a affaire à un nouveau type de population scolaire et d'autre part qu'il tienne compte du développement d'une nouvelle technologie de l'enseignement. Dans cette optique il est nécessaire qu'il acquiert outre de profondes connaissances en psychologie de l'apprentissage, une bonne formation en sciences sociales et politique qui lui permette de voir dans l'école le reflet d'un système social, d'analyser les relations interpersonnelles et de pouvoir qui s'y forment et de comprendre comment s'effectue la socialisation. Une approche expérimentale de la formation des maîtres, l'application de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, le travail en équipe et l'utilisation des médias provoqueraient sans doute chez les futurs maîtres une attitude expérimentale et novatrice. Cette formation moderne entraînerait une prise de conscience des déficiences du système actuel, dont les contradictions peuvent conduire à un conflit de rôles qui pourrait devenir le levier d'une nouvelle orientation. Cette attitude novatrice peut cependant être contrecarrée par le sentiment que la « scientification » de l'acte pédagogique limite la liberté et l'indépendance du maître. En réalité ce que le maître perd de ce côté il le regagne en compétence. Le maître ne peut plus être un spécialiste en une matière donnée, un artisan. Il doit devenir un informateur et un guide en acquisitions scientifiques qui diagnostique, conseille, planifie. Il dirige les efforts de l'élève et l'encourage à la fois à s'auto-instruire ou à travailler en groupe. Le maître tend à exercer des fonctions d'assistance (helping profession). Cette transformation de l'enseignement ne peut se faire que par le concours actif des deux partenaires (maître et élève). Une étude du rôle du maître dans le développement du curriculum montre l'étendue et les limites de sa responsabilité.

Finalement cette conférence a posé plus de questions qu'elle n'en a résolues, car qu'est-ce qu'un maître ? Un

homme de science, un employé, le représentant d'une discipline, un travailleur social? Comment mesurer son efficacité dans notre société en mutation et à quoi attribuer cette efficacité? Pour revaloriser la fonction enseignante il faudrait que la formation reçoive bénéficier des découvertes scientifiques les plus récentes. Quelle meilleure stratégie d'innovation proposer que de donner ensuite aux maîtres une large initiative, les faire participer aux décisions d'ordre éducatif courantes et les autoriser un temps à quitter l'école pour aller travailler dans un autre secteur.

Michèle TOURNIER

TOURNIER (Michèle). — **L'accès des femmes aux études universitaires en France et en Allemagne (1861-1967).** Contribution à l'étude de l'enseignement féminin en France et en Allemagne durant les 100 dernières années. — Paris, Université René Descartes, U.E.R. des sciences de l'éducation, 1972. — 26,5 cm, 357 p., graph., cart., lexique, bibliogr. (ronéoté).

Michèle Tournier a défriché un sujet complexe et passionnant, si complexe que, dans le cadre d'une thèse de 3^e cycle, elle a dû, malgré elle, en restreindre les développements, si passionnants que son féminisme actif l'a entraînée parfois à des jugements subjectifs. Si l'histoire de l'enseignement féminin a suscité depuis des siècles une abondante littérature, le sujet a toujours été abordé sous l'angle de la querelle des femmes — étayée d'arguments contradictoires suivant l'idéologie politique des auteurs. Michèle Tournier n'a pu toujours éviter cette tendance, mais au moins a-t-elle le grand mérite d'avoir procédé au dépouillement systématique de tout l'ample matériau français et allemand spécifique du sujet choisi : ouvrages, rapports, thèses, articles de revue, romans, entretiens avec des membres de la profession enseignante en France et en Allemagne, etc. Elle a pu de la sorte donner une juste esquisse de l'évolution durant cent ans des conditions d'accès des femmes à l'université et à la vie professionnelle, particulièrement à l'enseignement. Les succès, les échecs étant le fait de multiples « partenaires sociaux » (dont les femmes elles-mêmes), l'auteur analyse

l'évolution de ces derniers pendant un siècle, sur le plan de l'enseignement supérieur et de la vie professionnelle des femmes, sur le plan de l'égalité des sexes.

Nous souhaitons vivement que ce travail serve d'assise à une thèse de doctorat d'État dans laquelle M. Tournier, libérée des servitudes du dépouillement d'une littérature foisonnante et bilingue, pourra tenir mieux compte de l'attitude vis-à-vis du problème d'autres partenaires sociaux : les partis, le prolétariat, la bourgeoisie, les philosophes (*Marx ou Schopenhauer, Nietzsche ou Freud*), les chefs d'État, Hitler et les nazis apparaissant bien inoffensifs dans son ouvrage. Nous souhaitons encore qu'elle puisse davantage mettre en lumière, non seulement les féministes, mais aussi les « conquérantes » : Flora Tristan, Louise Michel, Malwyda de Meysenbug (éducatrice des enfants de Herzen émigré à Londres), Lou Andréas Salomé (égérie de Nietzsche, de Rilke, de Freud), Rosa Luxemburg, ou Clara Zetkin... mais aussi les groupements féminins, tels que *l'Union des Femmes françaises* ou *l'Union féminine civique et sociale* — mais aussi les « agents de freinage » : Colette Yver (qu'elle cite déjà), Marlitt, Delly, tous les auteurs de romans féminins, toute la presse dite féminine ou « du cœur ». George Sand en raison de son « Journal », de sa vie et de son œuvre, Gertrud Von Lefort, méritent plus qu'une simple mention. M. Tournier pourra souligner davantage le processus original qui a contraint le gouvernement français après 1875, à *moderniser l'enseignement secondaire féminin par besoin d'enseignantes laïques*, processus facilité par Jules Simon, Camille Sée, Félix Pécaut, etc.

De par leur seule personnalité, Marie Curie ou Irène Joliot-Curie, Marguerite Cordier ou Simone de Beauvoir, ont été de puissants agents d'évolution. Dans cette thèse future, Michèle Tournier élargira sans aucun doute son enquête au-delà des frontières des deux pays qu'elle a choisis, tant l'évolution des femmes du monde entre paysannes, ouvrières, dactylos, professeurs de faculté, écrivains ou médecins, ne représente pas seulement un problème de sexe, de classe ou d'époque, mais procède de l'évolution de la civilisation du monde sous tous ses aspects et des images qu'elle suscite.

Oлга WORMSER-MIGOT

Réformes et projets de réformes de l'enseignement

ALGÉRIE

HUGUENIN (Nicole). — Une formation au service de l'homme et du développement
— In : France-Algérie, n° hors série, juin 1972, p. 16-28.

La démocratisation de l'enseignement est en bonne voie. Objectif fondamental : la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans, avant 1980. Mesures d'urgence pour accélérer la formation des cadres pédagogiques : création des Instituts de Technologie. D'autre part, l'enseignement supérieur est en cours de refonte totale selon les principes suivants : 1) suppression de l'organisation annuelle du curriculum; 2) organisation de la formation intégrée; 3) transformation des programmes; 4) enseignement intensif de la langue nationale.

BELGIQUE

La Réforme scolaire.

Dans l'ensemble du système éducatif belge c'est l'enseignement secondaire qui s'est le plus transformé, par la mise en place en septembre 1969 en pays francophone de l'enseignement secondaire rénové.

1) L'enseignement secondaire rénové.

L'enseignement secondaire rénové vise à concilier les exigences quantitatives et qualitatives, à assurer à l'homme en même temps qu'une formation spécifique à une profession une formation de base lui permettant l'épanouissement de sa personnalité et les reconversions professionnelles.

Cet enseignement s'étend sur 6 années, réparties en 3 degrés de 2 ans :

le 1^{er} degré est centré sur l'observation,

le 2^e degré est centré sur l'orientation,

le 3^e degré est centré sur la détermination.

Cette structure répond à certaines préoccupations :

- unité de l'enseignement secondaire et souplesse de son organisation,
- suppression des clivages entre les types d'enseignement, les sections d'études, donc limitation du handicap socio-culturel,
- cette répartition des études en degrés permet un choix différé et donc mieux fondé.

La formation individuelle comprend :

- une formation de base comportant les fondements de toutes les disciplines décloisonnées et interférentes. Elles sont d'abord dispensées à tous les élèves puis différenciées progressivement en rapport avec les goûts et les aptitudes individuelles par une formation optionnelle et dont le choix peut être modifié;
- des activités complémentaires sans programme rigide permettant de détecter les intérêts et les aptitudes des élèves et de développer leur créativité :

- des activités entièrement libres faisant apparaître les goûts de l'élève, le préparant à des loisirs valorisants, lui permettant de compenser les handicaps socio-culturels ;
 - des rattrapages ayant pour but de compenser une déficience d'origine socio-culturelle ou un déficit occasionnel dans les disciplines principales.
- 137 écoles publiques sur 281 et 101 écoles subventionnées appliquent cette réforme.

2) *L'enseignement primaire rénové.*

La réforme de septembre 1971 ne concerne encore que les deux branches fondamentales (langue maternelle et mathématique) de la 1^{re} année de cet enseignement. Elle n'est expérimentée que dans un petit nombre d'établissements.

3) *L'enseignement pré-scolaire.*

Des projets de réforme à l'étude il ressort que l'âge de 6 ans, début de la scolarité obligatoire, ne sera plus un âge charnière, mais qu'il sera intégré dans une tranche scolaire allant de 5 à 7 ans, durant lequel commencera un certain travail éducatif.

CHINE

BARENSEN (Robert, D.). — **Mao's educational Revolution** (La Révolution dans l'enseignement de Mao). — In : *American Education*, vol. 8, n° 4, mai 1972.

Par deux fois (1947-1966), la Chine a considéré que son système d'éducation n'avait pas atteint son but. Avant 1966 peu de travailleurs allaient à l'école secondaire et un nombre encore plus restreint à l'université : une élite se recréait.

Après 1966 l'administration des écoles fut prise en main par les autorités locales : les communes agricoles ou les usines. Les travailleurs furent alors prédominants dans la direction des écoles primaires, secondaires... Leur rôle était d'être des « instructeurs » des cours de travail et de politique.

Les études en Chine durent douze ans : 5 ans dans une école primaire ; 4 ans dans une école secondaire (en deux cycles de deux ans) ; 2 ou 3 ans d'université.

Pour entrer dans une université si l'on est étudiant il faut avoir travaillé au moins deux ou trois ans dans des fermes ou des usines. Les paysans et travailleurs possédant les diplômes de l'enseignement secondaire ont toutes facilités pour y rentrer. Le but de cette éducation semble essentiellement de politiser la population et de fournir à la Chine des techniciens dans tous les domaines.

ESPAGNE

MARIN IBANEZ (Ricardo). — **Renovación de los contenidos de la educación : planes y programas de estudio.** (Renouvellement des contenus de l'éducation : plans et programmes d'étude). — In : *Revista española de pedagogía*, n° 118, avril-juin 1972, pp. 123-136.

Le contenu des programmes est actuellement dépassé. Nécessité de les repenser, en tenant compte des besoins effectifs d'une société en cours de mutation.

GRANDE-BRETAGNE

Education in Europe (L'éducation en Europe). — In : *Secondary education*, vol. 2, n° 3, été 1972, pp. 1-18.

L'enseignement anglais dans le contexte européen : les conséquences sur le plan éducatif de l'adhésion de la Grande-Bretagne à la Communauté européenne. Etude comparée du rôle et du développement des écoles polyvalentes, de l'organisation de l'enseignement professionnel. Réforme des programmes en vue d'une certaine har-

monisation ; on peut constater que les sixth forms proposent des programmes trop spécialisés si on les rapproche de ceux des autres classes terminales en Europe. Le problème des examens est étudié, en particulier celui du baccalauréat international et de son adoption possible par les écoles de Grande-Bretagne. Les programmes, les méthodes et la durée de formation des professeurs varient beaucoup d'un pays à l'autre, la question de l'équivalence des diplômes des enseignants est posée.

Education for teaching : Debate on « James » (Débat sur le rapport James). — In Journal of the association of teachers in colleges and Departement of education été 1972, pp. 4-35.

Quelques exposés sur le rapport pédagogique de Lord James. Les différents points de vue. La formation des maîtres; les résultats des élèves et des enseignants; l'enseignement de la lecture; les implications pour les comprehensive schools.

Labour policy on Education (La politique du parti travailliste en matière d'éducation). — In : Education, vol. 40, n° 2, juil. 1972, pp. 26-27.

Le programme du parti travailliste en matière d'éducation insiste sur une démocratisation du système : abolition des écoles privées ou indépendantes dont les frais de scolarité sont extrêmement élevés donc discriminatoires, l'accroissement du nombre des universités et des cours de formation des adultes. Les priorités sont données aussi pour une restructuration des écoles maternelles. Cependant aucune date précise n'est inscrite dans ce programme ce qui rend ses objectifs assez vagues

VENNINH (Philip). — **Survivance of the public schools** (Survivance des « public schools »). — In : The Times educational supplement, n° 2979, 23 juin 1972, pp. 15-16 et 65.

Quel est l'avenir des « public schools » ? Ces écoles privées, payantes, typiques d'une certaine forme de structure sociale paraissent anachroniques à une époque de démocratisation de l'enseignement et d'égalisation des chances. Des difficultés politiques, académiques, culturelles, économiques et démographiques ont surgi durant la dernière décennie; sans mettre en péril l'existence même du système, elles ont amené de profondes réformes. Il a fallu s'adapter à un nouveau type de jeunes, plus mûrs et plus contestataires, réformer le régime de l'internat, envisager l'admission des filles, assouplir discipline et règlements, garder au sport sa place prépondérante et lui adjoindre des activités annexes. On a dû retarder la spécialisation, offrir un large éventail d'options (surtout dans les classes terminales). Une réévaluation des niveaux s'est imposée pour faire face à la concurrence croissante des lycées (en particulier pour l'admission à l'université). On a cherché à maintenir le système des classes à effectifs peu élevés (le rapport enseignant-élève étant de 1 à 13 ou même parfois de 1 à 10) et le recrutement d'un corps enseignant de très grande qualité.

Dans une certaine mesure, c'est le problème de la sélection des élites qui est posé. Les réponses données dépend en grande partie l'avenir des « public schools ».

MADAGASCAR

ALTHABE (Gérard). — **La crise scolaire : un détonateur**. — In : Revue française d'études politiques africaines, n° 78, juin 1972, pp. 51-54.

Les deux grandes revendications des étudiants et universitaires malgaches : l'exigence de la démocratisation de l'enseignement, exprimée surtout dans la demande

du rétablissement du concours national d'entrée en seconde; le rejet de l'enseignement en français et des programmes importés de l'ancienne métropole. Examen critique de ces deux revendications et du rôle joué par l'enseignement dans le pouvoir néo-colonial (formation des nationaux pour les postes de direction et lieu principal où se constitue le fondement idéologique de la position de la classe dirigeante et le maintien de sa subordination à l'ex-métropole).

MEXIQUE

CAMARA (Gabriel). — *Innovaciones en escuelas católicas : el caso de Chihuahua, Mexico* (Innovations dans les écoles catholiques : le cas de Chihuahua, Mexique). — In : *Educadores Revista latino-americana de educacion*, n° 93, mai-juin 1972, pp. 210-237.

A l'inverse de ce qui se pratique au Mexique, la mixité est la règle dans les écoles catholiques de Chihuahua. Cette innovation est due à un groupe d'éducateurs progressistes inspirés par le pédagogue brésilien Paulo Freire. La doctrine de celui-ci peut être essentiellement ramenée à l'éducation conçue comme un dialogue entre l'élève et le maître, entre l'individu et la communauté. L'école de Chihuahua, qui applique les méthodes les plus modernes, est considérée au Mexique comme une école pilote.

SUISSE

Révision constitutionnelle en matière d'éducation.

La Suisse ne peut plus échapper à une certaine homogénéisation de l'enseignement dans les différents cantons.

Excepté pour l'éducation préscolaire et pour l'enseignement obligatoire qui demeurent en principe de la compétence des cantons, les autres domaines de l'éducation concernent à la fois la fédération et les cantons. Il est à prévoir qu'un conseil de l'éducation groupant la fédération et les cantons sera créé. Ce sera le pas définitif vers l'élaboration de lois scolaires et universitaires valables pour toute la Suisse. Le concordat intercantonal en vigueur a obtenu un certain nombre de succès : prolongation de la scolarité obligatoire à 9 ans dans les cantons concordataires, élaboration des directives de statistiques scolaires comme base pour une éventuelle prospective, création d'institutions intercommunales, mise en œuvre de commissions d'experts dans divers domaines.

Enseignements préscolaire et élémentaire

ESPAGNE

EI Centro Docente (Le centre enseignant). — In : *Servicio*, n° 1229, 18 sept. 1972, pp. 1-9.

Les nouveaux plans et les exigences de la loi générale de l'éducation ont nécessité un examen détaillé des possibilités des actuels Centres d'enseignement primaire, et une expansion et transformation permettant de donner la réponse adéquate aux temps nouveaux, et aux nouvelles directives de la réforme éducative.

Fournissant un exemple digne d'éloges, l'Association nationale des directeurs d'école a établi d'importants documents et des informations qui étudient outre les perspectives politiques et éducatives du futur Centre d'éducation générale basique, les fonctions directives nécessitées par ce Centre, en tant qu'entreprise éducative véritable.

JAVIER (Francisco). — **En torno a la coeducación** (Autour de la coéducation). - In : *Servicio*, n° 1229, 18 sept. 1972, p. 17.

La loi d'enseignement primaire prévoit la séparation des sexes, et les quelques cas isolés d'éducation mixte sont dus à des circonstances socio-économiques. Pour que l'enseignement mixte s'avère satisfaisant, il faut qu'il se poursuive dès l'école primaire jusqu'aux universités, ce qui ne peut être envisagé dans une société ne reconnaissant pas des droits identiques aux deux sexes. Parmi les forces contraires à l'enseignement mixte, on remarquait notamment l'Eglise catholique, soutenue par une majorité de parents et professeurs. Leur avis a un peu évolué favorablement sans pour autant parvenir à un accord total avec ce mode d'enseignement. La lettre de la nouvelle école intégrale fixe parmi 30 conditions que « la nouvelle école pratique, par l'éducation commune des sexes, prépare des foyers sains et heureux ».

ETATS-UNIS

GUERNSEY (John). — **South Umpqua's kitchen classrooms** (Les cuisines-écoles de South Umpqua). — In : *American Education*, juin 1972, p. 24.

Il faut introduire l'école maternelle dans la maison, c'est-à-dire apporter l'école à l'enfant et non amener l'enfant à l'école. Il s'agit d'enfants entre trois et six ans. On a organisé des jeux qui impliquent les mères et leurs enfants, jeux où les enfants apprennent à reconnaître, tout en s'amusant, les contenus et les nombres à indiquer leur adresse, etc. De cette manière les parents se sentent responsables du développement intellectuel de leurs enfants, et considèrent les professeurs plutôt dans les écoles comme des aides supplémentaires, mais qui n'ont pas un monopole.

FINLANDE

Kommitéönskemål : Obligatorisk förskola för alla sexåringar (Vœu d'un Comité : Pré-école obligatoire pour tous les enfants âgés de six ans). — In : *Skolnytt*, n° 1, 22 août 1972, pp. 348-351.

L'enseignement pré-scolaire a pour but : 1) d'élever le niveau de formation du peuple entier; 2) d'éliminer les différences sociales et éducatives; 3) de développer la capacité de jugement des enfants; 4) de contribuer à l'égalité de la femme dans la société. Des expériences sont menées en ce sens dans onze lieux et touchent 23 professeurs et 401 élèves. Le comité distingue huit méthodes d'activité pré-scolaire : 1) des fonctions diverses; 2) des jeux; 3) un programme de jeux structuré; 4) des leçons en commun; 5) activité créatrice; 6) des excursions; 7) des fêtes; 8) des tâches de travail diverses.

FRANCE

Développement cognitif des enfants d'âge préscolaire. — In : *Travaux du Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (C.R.E.S.A.S.)*, n° 1972, 125 p.

Ce numéro contient quatre études sur le développement cognitif des enfants d'âge préscolaire : 1) les débuts de la fonction sémiotique; 2) contribution à l'étude de la construction de l'espace graphique chez l'enfant de 3 à 7 ans; 3) contribution à l'étude de l'intelligence pratique chez l'enfant de 4 à 7 ans; 4) essai d'étude comparative, selon le milieu socio-culturel d'origine, de l'acquisition de la notion d'équivalence numérique.

Instructions relatives à la construction des écoles maternelles. — Paris, Service d'édition et de vente des publications de l'Education Nationale, 1972, 71 p.

Cette circulaire se propose de montrer aux architectes, constructeurs et maîtres d'ouvrage comment une connaissance plus approfondie de l'enfant de 2 à 6 ans et l'évolution de la pédagogie remettent en cause la construction des écoles maternelles. En préambule aux prescriptions techniques qui en découlent, des considérations psychologiques, pédagogiques et sociales donnent les critères de base relatifs à ce type d'établissement qui doit présenter suffisamment de souplesse pour permettre l'exercice des différentes activités, pour s'adapter à des fonctions diverses : *accueil des adultes, garde d'enfant, foyer culturel et pour pouvoir éventuellement se transformer au gré des fluctuations de la démographie.*

GRANDE-BRETAGNE

A chance for small rural schools (Une chance pour les petites écoles de campagne). — In : Education, vol. 140, n° 9, sept. 1972.

L'importance sociale des petites écoles de campagne fait de leur disparition progressive un problème. Il déracine l'enfant qui est obligé d'aller dans des écoles se trouvant *beaucoup plus loin de son habitation et détruit une structure communautaire.*

Towards a break through on nursery education (Vers un changement des écoles maternelles). — In : Education, vol. 140, n° 2, juil. 1972, p. 25.

De nouvelles orientations cherchent à être dégagées pour les écoles maternelles. Elles devraient être à la fois un service social incluant parents et enfants, et avoir un contenu éducatif. Le besoin le plus pressant semble être celui d'inclure les parents dans le programme éducatif. Des « visiteurs-éducateurs » ont rendu visite (selon le EPA project) aux parents d'enfants entre 18 mois et trois ans poussant ainsi les parents à avoir confiance dans l'importance de leur rôle vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants.

Enseignement secondaire

BRÉSIL

FRANCO DA CUNHA (Nadia). — **A democratização do ensino médio e a reforma** (La démocratisation de l'enseignement secondaire et la réforme). — In : Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n° 56, juil.-sept. 1971, pp. 38-57.

Au Brésil, *l'enseignement du second cycle, jusqu'en 1971, a été caractérisé par l'incapacité d'accueillir le total des effectifs sortant de l'école primaire (seulement 20 % des inscrits). Au point de vue de la qualité de l'enseignement il y a avant tout pénurie de personnel enseignant qualifié, et une surcharge des programmes avec accent mis sur une culture générale non reliée au réel.*

GRANDE-BRETAGNE

O'CONNELL (P.J.), **RICHARD** (S.). — **European Studies course for secondary schools** (Cours d'études européennes dans les écoles secondaires). — In : Head Teachers Review, mars 1972, p. 21.

Les cours sont destinés aux élèves de 14 à 16 ans (classes de 3^e et 2^e). Ils couvrent la plupart des matières, mais beaucoup d'étudiants suivent des cours de

formation technique et commerciale, d'économie. Les étudiants sont alors motivés pour apprendre des langues étrangères (français, allemand...). Ces cours sont sanctionnés par un examen écrit en deux parties : 80 % de la note va à une série de questions sur le sujet, 20 % sur un projet portant sur un sujet européen précis. Il est très difficile de trouver des professeurs qualifiés, ce qui ralentit les possibilités d'accroître ces études.

TAYLOR (L.C.). — Resource based learning in British secondary schools (Un enseignement basé sur du « matériel d'instruction » dans l'enseignement secondaire en Grande-Bretagne). — In : *British journal of educational technology*, vol. 3, n° 2, mai 1972, pp. 147-159.

L'enseignement donné sous la forme traditionnelle et didactique exige de l'élève une attitude réceptive mais passive, on privilégie l'enseignement dans une classe où « l'on écoute »; une méthode active peut lui être préférée, méthode qui implique l'effort libre et créateur, où l'intérêt se confond avec l'activité elle-même. Pour modifier le type d'enseignement, il faut former et éduquer l'élève à partir d'un autre support, choisir et mettre au point le matériel, le « package » qui peut être composé de livres, journaux, films, disques, tableaux, diagrammes de façon à constituer un ensemble cohérent sur un sujet déterminé; ce matériel peut être utilisé individuellement ou en groupe, il permet une grande souplesse des méthodes et évite une certaine stagnation scolaire.

Il est difficile d'envisager que des enseignants puissent assumer seuls les recherches aboutissant à la composition du « package » (une étude montre que 21 heures de travail sont nécessaires pour la mise au point du matériel utilisable pendant une heure) il faut donc faire appel à un organisme spécialisé; une première expérience a été tentée dans le Comté de Leicester, les résultats ont été encourageants mais limités. On en est venu à projeter une coopérative (qui est analogue par certains traits à celle de Freinet), bénéficiant de l'aide des autorités locales (les L.E.A.). Un comité consultatif composé de membres de la coopérative, déterminerait le choix du matériel par discipline; ce matériel, une fois réalisé, serait testé dans des établissements désignés et modifié grâce aux suggestions recueillies; des professeurs en activité et des étudiants en sciences de l'éducation pourraient apporter leur concours. La coopérative pourrait également jouer le rôle de centre de stockage (pour les films notamment) et d'échanges. Une évaluation du coût de l'expérience fait apparaître une augmentation de 2 % environ par élève, par rapport aux méthodes traditionnelles.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
ALLEMANDE**

LEMPERT (Wolfgang). — Materiale Chancengleichheit für alle? Der Modellversuch Kollegstufe Nordrhein-Westfalen (Égalité matérielle des chances pour tous? Au sujet du modèle de classes terminales de l'enseignement secondaire élaboré en Rhénanie-Westphalie). — In : *Neue Sammlung*, 12^e année, cahier 4, juil.-août 1972, pp. 288-309.

Il s'agit d'une expérience qui repose sur le plan de structure (Strukturplan) de 1970 et les travaux de la commission présidée par H. Blankertz. Il vise à intégrer enseignement général et enseignement professionnel. L'auteur examine d'abord l'arrière-plan socio-historique et l'actualité sur lesquels se déroule l'expérience. Puis il étudie les passages significatifs du plan de structure, il débouche sur un recensement des caractéristiques à satisfaire, jette les bases d'une planification de l'expérience et termine en évaluant les chances de succès de l'entreprise et en suggérant une stratégie à suivre.

Enseignements technique et professionnel

COTE-D'IVOIRE

LEFEBVRE (Yvonne), NATUREL (Pierre). — **Formation et emploi dans les pays africains d'expression française et à Madagascar.** Enquête Côte-d'Ivoire : étude des emplois de la transformation des métaux, de la mécanique et de l'électricité. — In : *Revue Tiers Monde*, t. XIII, n° 49, janv.-mars 1972, pp. 103-128.

Présentation de l'enquête. Inventaire des principaux types de formation concertée utilisés en Côte-d'Ivoire et réformes envisagées en ce domaine. L'entreprise et la formation professionnelle non concertée. Résultats de l'enquête : les caractéristiques globales de l'échantillon; les fiches de synthèse par emploi; éléments du contexte psycho-sociologique liés aux choix et à l'application d'une politique de formation professionnelle. *La formation professionnelle dans un pays d'Afrique : extrapolations possibles et propositions.*

ÉTATS-UNIS

MARLAND (S.P.). — **Career education and the two year colleges** (L'enseignement professionnel et les collèges de deux ans). — In : *American education*, vol. 8, n° 2, mars 1972, p. 11.

Importance fondamentale des Community junior colleges de deux ans dans la structure de l'enseignement supérieur. De création relativement récente, le plus ancien a été fondé il y a soixante-dix ans, leur croissance a été rapide, on en dénombre un millier aujourd'hui (sans tenir compte des options en deux ans offertes par de nombreuses universités), deux millions et demi d'étudiants y sont inscrits.

On y trouve la juxtaposition d'un enseignement général comparable à celui des collèges traditionnels et d'un enseignement professionnel destiné à former une main-d'œuvre diverse et qualifiée. Au service de la Communauté (comme leur nom le suggère), de la ville ou de la région les collèges ont adopté une politique d'admission non sélective : ils doublent pratiquement les chances d'accession à l'enseignement supérieur des jeunes de milieux socio-économiques défavorisés. Ces institutions qui innent en de nombreux secteurs offrent à leurs étudiants un enseignement adapté aux réalités économiques et sociales; des liens étroits les rattachent à l'industrie locale et aux entreprises.

FRANCE

Les débouchés du baccalauréat de technicien — Génie civil, bâtiments, travaux publics. — Paris, O.N.I.S.E.P., juil. 1972, 40 p.

Les débouchés du baccalauréat de technicien — construction mécanique. — Paris, O.N.I.S.E.P., juin 1972, 80 p.

Les débouchés des baccalauréats scientifiques. — Paris, O.N.I.S.E.P., mai 1972, 376 p.

Les débouchés des baccalauréats littéraires. — Paris, O.N.I.S.E.P., mai 1972, 269 p.

Cette série de brochures se propose d'informer les jeunes gens et les jeunes filles qui viennent de terminer leurs études secondaires, sur les professions qui leur sont accessibles soit en suivant une formation professionnelle appropriée, soit en entreprenant des études dans l'enseignement supérieur.

En apportant les éléments premiers d'information sur chacun des différents secteurs d'activité professionnelle et les moyens de formation qui y conduisent, ces publications doivent permettre aux jeunes de se déterminer dans le choix de leurs études

en fonction des activités professionnelles vers lesquelles ces études débouchent et en même temps qu'en fonction de leurs aspirations personnelles.

GEMINARD (L.). — Evolution des répartitions démographiques dans le premier cycle secondaire de l'enseignement technique. — In : L'orientation scolaire et professionnelle, trimestr., 1972, pp. 143-155.

Cet article part d'une étude macro-éducative à finalité opérationnelle à court terme faite à propos de la préparation du VI^e Plan. L'évolution de la scolarisation dans le premier cycle, à la suite de la disparition progressive des classes de fin d'études montre que la réforme des structures est stérile si elle n'est pas accompagnée d'une réforme de la pédagogie et de la formation des enseignants. Le recrutement des collèges d'enseignement technique ne s'est pas adapté aux évolutions du premier cycle et l'on pouvait craindre qu'une rupture dans ce recrutement ne se produise lors de la disparition des classes de fin d'études. Pour éviter cette rupture des aménagements ont dû être apportés à la réforme, notamment la création de classes de préapprentissage.

D'une façon générale, l'examen des tableaux statistiques montre l'importance des pesanteurs sociales et l'échec des efforts entrepris de 1959 à 1970 pour mettre fin à la prédestination scolaire due à l'origine sociale des enfants. Le problème reste donc entier : comment démocratiser l'enseignement dans une société comme la nôtre ?

Deux tableaux montrent la répartition de l'ensemble des adolescents de 15, 16, 17 et 18 ans dans les divers secteurs de formation.

GRANDE-BRETAGNE

ALEXANDER (Sir William). — Raising the school leaving age (Relèvement de l'âge de quitter l'école). — In : Education, vol. 140, n° 10, sept. 1972, p. 161.

L'âge pour entrer dans la vie active est passé à 16 ans cette année. De nombreux problèmes se posent (pas assez de professeurs, de locaux...). L'auteur semble cependant, penser que parce qu'il est très courant actuellement de rester en classe jusqu'à 16 ans, cette transformation se fera beaucoup plus aisément que celle qui eut lieu en 1947. Il propose cependant un accroissement de la formation professionnelle liée directement à l'école secondaire pour les élèves qui seraient peu désireux de continuer jusqu'à 16 ans.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE

BUNGARDT (Karl). — Fachhochschulen : Vom Ausbau zum Umbau (Les écoles supérieures de technique. De leur extension à leur transformation). — In : Die deutsche Schule, 64^e année, cahier 9, sept. 1972, pp. 598-601.

La République Fédérale Allemande distingue les ingénieurs diplômés formés dans des établissements universitaires et des ingénieurs techniciens dont la position dans la hiérarchie scolaire a été longtemps mal définie. Les nécessités politiques ont aidé ces dernières à améliorer leur statut : la découverte vers 1956 de l'importance de la formation dans le cadre de la compétition avec l'U.R.S.S., l'entrée en vigueur du traité de Rome en 1958 permettant la libre circulation des travailleurs et nécessitant une homologation des types de formation. L'agitation estudiantine à laquelle les ingénieurs techniciens ont participé leur a permis d'obtenir en 1968 une intégration de leur école dans l'enseignement supérieur. Cette victoire bouleversait l'équilibre de l'enseignement supérieur qu'il a fallu reconsidérer et réorganiser. En 1971 le « projet de loi-cadre pour l'enseignement supérieur » prévoyait la mise en place d'écoles

supérieures intégrées (Gesamthochschulen). Il établissait donc un enseignement supérieur à plusieurs niveaux. Mais les forces conservatrices veulent éviter que l'on puisse passer du niveau inférieur au niveau supérieur.

SUÈDE

Lat skoltrötta elever sluta i förtid (Permettons aux élèves fatigués de l'école d'arrêter les études avant terme). — In : Skolvärlden, n° 23, 1^{er} sept. 1972, p. 1.

Une enquête menée par le Centre Pédagogique de Stockholm et portant sur 456 professeurs du cycle supérieur de l'école de base de Stockholm (= 1/5 de la catégorie dans la commune) montre que la plupart des professeurs — et indépendamment de leur âge, sexe et formation — considèrent que l'élève « fatigué » doit pouvoir arrêter ses études et choisir une formation professionnelle. Ils acceptent le principe d'une formation théorique régulièrement interrompue par un stage professionnel lequel stimule aux études. Les élèves « fatigués » ne sont pas forcément faibles intellectuellement.

UNION SOVIÉTIQUE

AVERICEV (J.O.). — Ob orientacii skol'nikov na rabociu professii (De l'orientation professionnelle des écoliers). — In : Sovjetskaja Pedagogika, n° 7, juil. 1972, pp. 12-19.

Dans le plan 1971-1975, l'accent est porté sur l'orientation professionnelle des écoliers, l'économie ayant un besoin accru d'ouvriers spécialisés. L'orientation professionnelle doit se faire à l'école même, organiquement liée au processus éducatif, pour permettre aux élèves de choisir leur future profession en connaissance de cause. Des expériences concluantes ont été tentées de liaison de l'école avec l'industrie.

Enseignement supérieur

AFRIQUE DU SUD

ROUX (Félix). — Les universités sud-africaines. — In : Revue Française d'études politiques africaines, n° 81, sept. 1972, pp. 92-102.

Les difficultés propres à l'enseignement supérieur : l'augmentation des effectifs, l'obligation du bilinguisme, le problème du choix d'une université. Présentation des différentes universités (universités de langue afrikaans, universités anglophones, universités non-blanches). L'enseignement supérieur par correspondance.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE

L'Université en question? — In : Documents, 27^e année, 1972, n° 2, mars-avr. 1972, pp. 79-122.

Ce dossier à l'élaboration duquel ont participé plusieurs rédacteurs tend à faire le procès de l'agitation étudiante de ces dernières années et à présenter les revendications et l'acquis des étudiants gauchistes comme très dommageables pour le fonctionnement des universités et la qualité de leur enseignement. La description faite de l'actuelle université libre de Berlin est particulièrement alarmante.

UNION SOVIÉTIQUE

VOROBJEV (A.A.). — Aspirantura, problemy, suzdenija (La thèse de 3^e cycle (l'aspiranture), ses problèmes, ses appréciations). — In : Vestnik vysszej skoly, n° 3, 1972 pp. 62-65.

La thèse de 3^e cycle (aspiranture) était et reste la source des cadres scientifiques et pédagogiques. C'est pourquoi la question de son amélioration est le centre de l'attention des établissements d'enseignement supérieur.

En 1967 les moyens d'augmenter l'efficacité des thèses sont déterminés par un texte officiel. On souligne en particulier la responsabilité des directeurs de thèse sur la qualité de leur préparation. On constate que le pourcentage d'étudiants soutenant leur thèse dans les délais voulus est encore insuffisant — ceci est dû en partie à la présence d'étudiants par correspondance sur lesquels l'influence de établissements d'enseignement supérieur n'est pas assez forte.

L'attention est encore attirée sur le fait qu'il est indispensable de mettre au point un système de préparation qui réponde entièrement aux besoins actuels. Les deux buts de la thèse de l'aspiranture : former des scientifiques, des pédagogues, et permettre la préparation de leur thèse dans les délais, sont étroitement liés.

La question des délais de préparation d'une telle thèse est discutée. Un délai de 3 ans semble suffisant pour l'ensemble des étudiants. Cependant pour certains ce délai peut paraître trop court : il serait souhaitable d'organiser des cours préparatoires à la thèse de 3^e cycle. Ces cours existent déjà pour la physique des radiations et de technologie dans l'Institut polytechnique de Tomsk. Les « candidats » à l'aspiranture peuvent être des étudiants des cours supérieurs ayant attiré l'attention des enseignants ou des organisations étudiantes — soit un ingénieur ou un professeur. Ces « candidats » se préparent à l'aspiranture en travaillant sur un plan approuvé par l'enseignant, prévoyant une activité personnelle dans le collectif de l'institut.

Le plan de travail inclut le passage d'examens, des exposés, une partie pédagogique et une partie recherche. C'est à ce moment que l'étudiant choisit le sujet de sa thèse, et prépare un exposé à ce sujet qui a lieu devant une commission ouverte d'experts et de scientifiques dont la composition est décidée par le recteur. C'est seulement quand la commission a jugé que le travail de thèse pouvait être effectué dans les délais que le candidat reçoit l'autorisation de préparer sa thèse. Un directeur de thèse lui est désigné. Quelquefois est adjoint un directeur pédagogique au directeur scientifique de la thèse.

Une des étapes importantes de la préparation de la thèse est l'obligation de la publication annuelle des recherches effectuées comme contrôle.

On dit que la préparation d'une thèse est un travail essentiellement individuel. C'est exact parce que l'étudiant travaille seul, mais au sein d'un collectif qui joue un rôle primordial.

Le travail de l'étudiant se fait sous la direction d'un professeur. Leurs relations sont complexes et spécifiques. Il existe un intérêt réciproque à la recherche du directeur de thèse et de l'étudiant. Le directeur de thèse selon ses résultats est félicité par le conseil de l'institut et est noté dans son carnet de travail.

Si l'étudiant, sans raison valable n'a pas soutenu sa thèse dans les délais, il est sanctionné ainsi que son directeur de thèse.

ZAIRE

DEMUNTER (P.). — Analyse de la Contestation estudiantine au Congo-Kinshasa (juin 1969) et de ses séquelles. — In : Etudes Africaines du C.R.I.S.P. (Centre de recherche et d'information socio-politique), Bruxelles, 30 déc. 1971. — 29,5 cm, 35 p.

Description de la manifestation estudiantine du 4 juin 1969 et analyse de ses causes, les réactions du pouvoir central : mesures policières, administratives, judiciaires et

politiques prises à l'encontre des étudiants; la restructuration de l'enseignement supérieur.

L'ampleur de la résistance estudiantine et les mouvements de solidarité qui se sont développés au Zaïre et en Belgique.

Enseignement spécial

AFRIQUE **ELIOU (Marie).** — **Scolarisation et promotion féminine en Afrique** (Côte-d'Ivoire, Haute-Volta, Sénégal). — In : *Revue Tiers-Monde*, n° 49, janv.-mars 1972, pp. 41-83.

La première partie de l'article étudie l'accès des filles à l'éducation : si l'enseignement reste encore un privilège pour les enfants africains, la discrimination se fait davantage sentir à l'égard des filles; les déséquilibres constatés dans la répartition des effectifs entre les différents ordres et types d'enseignement traduisent plus qu'une sous-scolarisation sélective, à savoir des projets différents concernant l'insertion dans la vie active des filles et des garçons : tandis que dans l'enseignement normal les filles sont concentrées dans le premier cycle, dans le technique elles sont en grande partie dirigées vers les enseignements « féminins », véritable enseignement au rabais, souvent confondu avec un simple complément de formation ménagère. Ainsi l'accroissement de la participation féminine ne semble pas révéler un souci réel de promotion.

De nombreux travaux ont dénoncé le conservatisme et la rigidité des systèmes d'enseignements africains, dont le but principal est la formation des élites. Si les promotions sont déjà plus ardues pour les filles, les taux des diplômés présentent des différences amplifiées en faveur des garçons, difficilement explicables par des raisons uniquement scolaires. Cependant l'importance du rôle de l'Africaine dans le processus de développement de son pays montre l'impérieuse nécessité de son instruction.

CANADA **BLOWERS (E.A.).** — **Barriers to the education of children from low income families** (Obstacles à l'éducation des enfants de milieux défavorisés). — In : *The Alberta journal of educational research*, vol. XVIII, n° 1, mars 1972, pp. 30-34.

Alors qu'il existe de nombreuses enquêtes sur le niveau scolaire des enfants de milieux défavorisés, on connaît mal l'opinion de leurs parents sur les problèmes éducatifs, l'étude décrite ici a porté sur les causes des déficiences et des difficultés rencontrées au cours de leur scolarité par les élèves de ces milieux, telles qu'elles sont perçues par les enseignants et leurs familles. Un questionnaire en dix points a été soumis à un échantillonnage de trente parents, trente professeurs et trente directeurs d'établissements : manque d'intérêt des parents et des élèves pour l'éducation, difficultés rencontrées pour le règlement des frais de scolarité et l'achat de vêtements, inadaptation des programmes et des méthodes, défaut d'information du milieu familial sur les finalités de l'enseignement, impossibilité pour les enfants de développer leurs dons, problèmes d'intégration sociale à l'école, manque d'expériences pré-scolaires.

Les points de vue des trois groupes ont été comparés statistiquement, des solutions ont été proposées pour l'amélioration des conditions de travail. Les professeurs

estiment qu'un facteur important d'échec provient du manque d'intérêt des parents pour les problèmes scolaires et la valeur de l'éducation, ceux-ci n'y reconnaissent qu'un motif d'ordre secondaire, ils insistent en tout premier lieu sur les difficultés créées par le règlement des frais de scolarité et l'achat de vêtements, ils trouvent plus réaliste d'envisager pour leurs enfants un emploi rémunéré qu'une prolongation de scolarité. Les enseignants incriminent les manuels et le matériel qu'ils jugent socialement peu adaptés, sans rapport avec l'expérience des élèves, ils pensent que les familles manquent d'information sur les finalités et les méthodes. Enfin, les parents ne sont pas conscients des conséquences amenées par la carence des expériences pré-scolaires et ensuite des activités péri-scolaires sur les études de leurs enfants, tandis que les professeurs y voient une cause de retard et un handicap permanent. Les comparaisons des résultats font apparaître des divergences assez tranchées qui illustrent la nécessité d'une meilleure information des parents et la création de rapports plus étroits entre l'école et la famille.

ÉTATS-UNIS

KERSEY (Harry). — **Concerning Indian education** (A propos de l'éducation des Indiens). — In : *The Educational Forum*, vol. XXXVI, n° 4, mai 1972, p. 473.

L'acculturation : situation critique de l'Indien des États-Unis. Certains citoyens détournent les fonds réservés aux réclamations des Noirs et des Mexicains vers le soutien des revendications indiennes. Mais ils entretiennent encore bien souvent des illusions simplificatrices concernant le statut des Indiens. Doit-on éduquer l'indigène en détruisant sa culture, ou le laisser pauvre et ignorant à jouir de ses mœurs traditionnelles? Le problème ne se pose pas en termes d'exclusion.

Il y a souvent un fossé entre l'image donnée par les chefs de tribu, et les sentiments profondément enracinés et inconscients du peuple lui-même. Alors, quelles valeurs doit-on considérer comme représentatives du peuple indien? Le mode de vie traditionnel de l'Indien subit une transformation dramatique. D'autant plus qu'il se produit un influx massif d'Indiens dans les centres urbains, avec, comme résultat de graves perturbations psychologiques et sociologiques. Aliénés, ils cherchent à retourner dans les réserves qui leur sont familières, mais qui elles-mêmes sont bouleversées par les transformations techniques et économiques.

Le but de l'éducateur est d'équiper le jeune indigène, au moyen d'une éducation appropriée, pour qu'il s'insère dans une société en transformation et construise un avenir viable pour lui-même et son groupe.

FRANCE

L'enfant déficient visuel, différents aspects du handicap, conséquences. Colloque national tenu à l'Institut National de recherche et de documentation pédagogique les 9, 10 et 11 septembre 1971. — In : *Le Courrier de Suresnes*, n° 8-9, 1972, 195 p.

Ce colloque a permis de réaliser pour la première fois une prise de conscience générale du problème de l'enfant déficient visuel.

Des personnalités nombreuses venues de disciplines différentes ont étudié d'une part ce qui existait actuellement pour accueillir l'enfant déficient visuel et d'autre part tout ce qui devait être mis en œuvre comme techniques de dépistage, de soins et d'éducation pour obtenir une compréhension de la déficience sous tous ses aspects.

Pour mettre en place les structures pédagogiques et administratives d'accueil, il est nécessaire que soit défini un coefficient d'efficacité visuelle, que des diagnostics précoces soient établis, qu'un organisme de guidance parentale soit créé.

Mais il n'est pas suffisant que soient mises en place ces structures pédagogiques et administratives. Le handicap visuel est en réalité un handicap de relation; il faut donc se préoccuper des relations de l'enfant avec son entourage : ses parents, les éducateurs, les médecins, les autres enfants, etc.

Une meilleure compréhension des facultés cognitives de ces enfants est également souhaitable. Les opérations spatiales se constituent difficilement chez les enfants déficients sensoriels, les opérations logiques subissent également un retard. Mais ces enfants sont, dans la majorité des cas, capables de toutes les opérations cognitives.

Il faut donc donner dans les classes une prépondérance à l'éducation psychomotrice. Un dernier problème a été envisagé au cours de ce colloque : la difficulté du classement professionnel des déficients visuels.

Des propositions ont été faites aux représentants des pouvoirs publics qui assistaient au colloque afin qu'une politique générale d'aide aux enfants déficients visuels soit déterminée.

Disciplines

1. LANGUES ET LITTÉRATURE.

ÉTATS-UNIS

GRAVES (Richard). — **Needed : A theory for teaching usage** (On recherche une théorie qui facilite l'enseignement de la pratique linguistique). — In : *The High School Journal*, vol. 55, n° 8, mai 1972, p. 379.

La pratique de la langue est devenue problématique avec la pléthore de grammaires nouvelles et le déclin de la grammaire traditionnelle. Il faut distinguer la pratique linguistique courante et la théorie grammaticale. La pratique implique l'insertion du langage, avec sa théorie grammaticale sous-jacente, dans le contexte particulier, concret, de celui qui parle.

Afin de bannir l'insécurité linguistique profonde dont souffrent nos enfants, le rôle du professeur est de lui donner confiance en lui-même, par l'attention portée davantage sur ce qu'il a à dire que sur la façon dont il le dit. C'est reconnaître la priorité du contenu sur la prose, de la spontanéité par rapport à l'habileté, du naturel par rapport au social.

FRANCE

CHEVALIER (J.-Cl.), KUENTS (P.). — **Langage et histoire.** — In : *Langue française*, n° 15, sept. 1972, 141 p.

Les auteurs de ce numéro ont cherché à montrer les conditions de production du discours tenu pour justifier qu'il soit ce qu'il est. Ils envisagent donc conjointement le jeu de l'assertion et des modalités de l'assertion.

Leur attention s'est portée sur des textes qui font prédominer le souci d'information et de communication tout en restant soumis à des règles de genre qui en permettent une approche plus aisée :

— des dictionnaires : deux études sur ce sujet montrent l'importance des conditions de la production. Le même mot organise le signifié très différemment selon le

genre du récit dans lequel il est introduit et selon l'époque à laquelle le récit a été écrit;

- des livrets de polémique et de vulgarisation ou les deux. Les auteurs ont tenté de définir comment s'établissaient les rapports de l'écrivain et du lecteur;
- des discours politiques. Un aspect du problème des rapports entre l'histoire et la langue est examiné à partir d'un point de détail : les métaphores dans les discours de Robespierre et de Saint-Just. Il ressort de cette étude que la métaphore fait partie d'un ensemble qui permet de constituer un certain type de pensée commune à une classe.

La linguistique n'est pas seulement une réflexion sur des entités, sur un objet; elle est aussi réflexion sur des concepts oratoires. Une partie de ce numéro est consacrée à l'étude des théories prise sous deux angles différents : à l'époque contemporaine par l'analyse des rapports de la théorie et des idéologies et l'irruption de l'histoire dans la linguistique au XIX^e siècle.

Lire aujourd'hui. — In : Perspectives — Unesco, vol. II, n° 2, été 1972, pp. 214-247

A l'occasion de la résolution de l'Unesco proclamant 1972 Année internationale du livre et conviant les États membres à s'associer, par des initiatives concrètes, à l'entreprise commune, ce numéro de la revue « Perspective » consacre son dossier au problème du développement de la lecture.

Une première partie s'efforce de situer livre et lecture dans un monde en proie aux mouvements, aux sollicitations de l'image et du son et pour une grande part à l'analphabétisme car si le pourcentage des analphabètes est en diminution leur nombre absolu s'accroît toujours.

Mais une fois reconnue la vitalité et la nécessité du livre, il reste à l'utiliser, il reste à lire.

Deux expériences réussies de motivation à la lecture illustrent ce qui est essayé, ici et là :

- l'expérience « Techniques de motivation à la lecture » (T.M.L.) menée en Tunisie en utilisant les moyens audio-visuels pour créer le besoin de lecture chez l'élève puis, une fois obtenue cette motivation, en utilisant ces mêmes moyens pour susciter la réflexion, la recherche et la discussion entre les jeunes,
- la méthode « passeport du lecteur » utilisée à l'Institut pédagogique de Vienne et consistant en un relevé mensuel des résultats d'un test personnel et en un bref exposé des ouvrages parcourus.

Le dernier article pose le problème de l'intégration du livre dans le développement africain et envisage la possibilité de confier l'édition du livre à l'État.

Olympiades de russe. — In : L'enseignement du russe, n° 14, 15 sept. 1972, 58 p

Dans le but de développer l'intérêt pour le russe chez le plus grand nombre d'élèves la Société des professeurs de russe, invitée à envoyer des candidats pour participer à Moscou aux « Olympiades de russe », a répondu affirmativement à cette proposition. Une commission française des Olympiades a été constituée et des élèves français ont été pour la première fois concourir à Moscou en août 1972.

ITALIE **FORLIVERI (Franco).** — **I livri di testo e le adozioni** (Les livres de textes et les adoptions). — In : *Rassegna della Istruzione secondaria*, n° 4, avril 1972, pp. 121-130.

Faut-il encore employer les livres de textes dont le prix est excessif? Le langage inadapté aux élèves peut les pousser vers un conformisme stérile. Il faudrait des livres-encyclopédies? Mais le maître peut s'y perdre. Recherche de livres de textes d'un style nouveau, faisant appel à l'image, aux moyens mnémotechniques, à l'imagination et d'une présentation attirante.

LIBAN **AUPECLE (M.).** — **Problèmes et difficultés de l'enseignement de la langue française au Liban.** — In : *Les Cahiers pédagogiques*, publication de la Mission culturelle française au Liban, n° 66-67, avril-juin 1972, pp. 27-45.

L'apprentissage du français au Liban est conditionné, dans une large mesure, par l'origine sociale et le statut de la langue française au sein de la famille. Mais, quel français enseigner? Le français n'étant pas une langue de communication pratique généralisée au Liban, il semble à l'auteur que la meilleure solution serait d'utiliser le français fondamental, mais en écartant les termes se référant trop exclusivement à la communication pratique nécessaire en France.

NORVÈGE **BLONDEL (Francis).** — **Une expérience d'enseignement du français oral à Kristiansand.** — In : *Den hogre skolen*, n° 14, 15 avr. 1972, pp. 671-675.

Pendant 4 semaines, l'auteur a expérimenté une méthode directe de l'enseignement du français dans une section mathématique. Par l'intermédiaire d'un ensemble très complet (film fixe, bande magnétique, disque, figurines pour le flanellographe, manuels, cahiers d'exercice, etc.), il a inculqué les bases du français aux élèves dont la curiosité s'est cependant relâchée au bout de la 2^e semaine. Ils réclamaient la rationalisation de ce qu'ils avaient appris. *L'adolescent n'est pas un bébé qui apprend sa première langue.*

JO GIAEVER TENFJORD. — **Hva slags lesestoff filbyr vi barn** (Quel genre de littérature offrons-nous aux enfants?). — In : *Norsk Pedagogisk Tidskrift*, n° 6, 1972.

La télévision n'a pas eu pour effet de diminuer le goût de la lecture chez les enfants. Mais la littérature la plus répandue est celle dite « triviale » accessible dans les kiosques à prix relativement bas et qui ne figure pas dans les catalogues de livres. Il s'agit principalement de bandes dessinées venant des États-Unis glorifiant « superman ». 186 titres de livres de qualité ont paru en 1970 et ont été vendus en 600.000 exemplaires.

ROUMANIE **DEMETTRESCU (V.).** — **Activizarea elevilor la lectiile de limbi straine** (La participation des élèves aux leçons de langues étrangères). — In : *Revista de Pedagogie*, juil. 1972, n° 7, pp 74-78.

Suggestions pratiques pour une rénovation de la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères.

AFRIQUE Table ronde sur l'enseignement de l'histoire en Afrique noire. — In : Présence africaine, n° 81, 1^{er} trim. 1972, pp. 49-132.

Cette table ronde organisée à Paris en 1969, a débattu principalement des trois points suivants : 1) quelles doivent être les places respectives de l'histoire de l'Afrique et du reste du monde à l'école primaire? 2) doit-on uniformiser les programmes des différents États? Quelles doivent être les limites chronologiques? 3) comment promouvoir la confection des manuels? Qui doit les écrire? En ce qui concerne l'histoire précoloniale, il n'est pas nécessaire du moins pour les classes primaires de faire une histoire extra africaine. Mais celle de l'Afrique à partir du XVI^e siècle ne peut se comprendre qu'à la lumière des évolutions politiques, économiques et sociales des autres continents.

Il est nécessaire de créer chez les Africains, par le biais de l'histoire, une conscience africaine; d'où l'intérêt de concevoir un programme qui présenterait beaucoup de points communs et retiendrait les thèmes opposables à tous les pays africains, c'est en tous cas, aux pays africains francophones en les illustrant par des exemples locaux.

FRANCE Résultats d'une enquête effectuée en juin 1969 — Instruments de travail en histoire et géographie dans l'enseignement secondaire : revues et manuels. — In : Recherche pédagogique, n° 53, 1972, 115 p.

Dans le cadre de la rénovation pédagogique, il est apparu nécessaire de pouvoir évaluer le rôle joué par les revues et les manuels utilisés par les professeurs et de savoir notamment : comment les enseignants utilisent ces instruments de travail et, le cas échéant, pour quelles raisons, ils n'en font pas usage; si les enseignants ont une image d'une rénovation de ces moyens de travail; quels sont leurs aspirations, leurs critiques et leurs projets dans ce domaine.

Ce numéro contient le texte du questionnaire adressé à des enseignants en histoire et géographie de toutes catégories dans six académies et une étude des réponses reçues.

Les principales conclusions qui ressortent de l'examen des réponses montrent que la connaissance, la lecture et l'utilisation des revues d'histoire et de géographie sont liées au niveau universitaire des enseignants et proportionnelles à la durée de leurs études supérieures; par contre que les reproches formulés par les enseignants à l'égard des manuels sont les mêmes quel que soit leur niveau universitaire : insuffisance de la documentation, caractère traditionnel de la conception des manuels, nécessité de recourir à d'autres sources d'information. D'une façon générale une amélioration de la qualité des manuels est souhaitée. Mais l'amélioration de cet outil de travail des élèves ne saurait résoudre les problèmes d'information, de perfectionnement, de formation permanente des enseignants. Les diverses revues devraient y contribuer.

ITALIE **AGAZZI** (Evandro). — **L'aspetto linguistico dell'educazione matematica** (L'aspect linguistique de l'éducation mathématique). — In : *Pedagogia e vita*, série 33, avril-mai 1972, pp. 355-369.

Il faut d'abord considérer que les mathématiques peuvent être conçues comme un type particulier de langage. Un langage technique particulier est donc nécessaire pour cette science comme pour toutes les sciences exactes en général. Ce nouveau langage devra être introduit rapidement dans l'enseignement scolaire, dès l'école secondaire ou même dès l'enseignement de la théorie des ensembles et de l'algèbre abstraite. Il faut commencer à employer ces théories comme un instrument permettant d'exposer des entités intuitivement accessibles.

NORVÈGE **KVALO** (Iann). — **Synspunkter pa Integrect naturfag** (Réflexions sur un enseignement intégré des sciences naturelles). — In : *Den Högre skolen*, n° 15, 1^{er} sept. 1972, pp. 704-711.

Il y a 15 ans, C.P. Snow, pédagogue et philosophe anglais, lançait l'idée des « deux cultures » signifiant par là le fossé qui existe traditionnellement entre humanistes et scientifiques. L'école peut remédier à cet état de choses par l'intégration de disciplines comme les sciences naturelles. A la différence de la « coordination », l'intégration implique : a) un consensus philosophique (unité); b) un but (vers une formation générale); c) une méthode basée sur la connaissance de l'élève et de la matière.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
ALLEMANDE** **WEIS** (Valentine). — **Das Evaluationskonzept des « Frankfurter Projekts »** (Le concept d'évaluation du « projet de Francfort »). — In : *Die deutsche Schule*, 64^e année, Cahier 9, sept. 1972, pp. 589-597.

Le « Projet de Francfort » concerne la modernisation de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire. C'est la première fois que se fait en Allemagne une évaluation de l'enseignement des mathématiques de cette importance. La recherche pour l'évaluation de l'enseignement voudrait répondre à trois questions principales : 1) De quelle manière le développement intellectuel de l'enfant à l'école élémentaire est-il influencé par les mathématiques modernes. L'intelligence et l'aptitude verbales peuvent-elles en être transformées? 2) De quelle manière les facteurs sociaux et affectifs concernant l'enfant et la classe peuvent-ils être influencés par ce cours. 3) Les objectifs visés ont-ils été atteints de manière satisfaisante. Pour répondre à ces deux dernières questions, il a fallu construire des tests spéciaux que l'auteur présente.

ROUMANIE **TEODOR** (V.). — **Aspecte actuale ale lecturii de biologie** (Aspects actuels de la leçon de biologie). — In : *Revista de Pedagogie*, juil. 1972, n° 7, pp. 49-55.

L'article étudie au point de vue pratique les modalités d'une leçon mettant en application les capacités créatives des élèves et propose une leçon-modèle.

- DANEMARK** **JOHANSEN** (Hans Ch.). — **De samfundvidenskabelige fags stilling i et ordannelse center** (La place des sciences sociales dans un centre de formation). — In : Dansk Pædagogisk Tidsskrift, n° 6 spécial, sept. 1972, pp. 328-338.

Formation de base des sciences sociales. Critique de la structure traditionnelle et du contenu des études. Conditions d'étude dans un système de formation de base des sciences sociales et des perspectives d'avenir pour les étudiants ayant choisi ce type d'études peu traditionnelles. Expériences particulièrement positives menées à l'Université d'Odense ces deux dernières années.

- ITALIE** **TRISCIUZZI** (Leonardo). — **Educazione e istruzione sessuale** (Education et instruction sexuelles). — In : Scuola e città, n° 4, avril 1972, pp. 145-156.

Qu'entend-on par instruction sexuelle et à quel âge doit-on la commencer? Il faudrait tout d'abord, pour l'auteur, parler d'éducation sexuelle et non d'instruction car éducation signifie processus continu depuis la naissance. L'expérience nous apprend qu'actuellement instruction sexuelle pour 90 % provient des *media*. Les parents par leur conduite et leurs habitudes y participent également. Si l'instruction sexuelle, emploie des termes scientifiques et analyse les différents aspects de la réalité sexuelle sans excès morbides et de rhétorique morale ou religieuse, elle peut être bonne.

- NORVÈGE** **NORDJAND** (Eva). — **Oppdragelse til internasjonalisme** (Éduquer à l'internationalisme) — In : Norsk pædagogisk tidsskrift, n° 6, 1972, pp. 218-230.

A notre époque, il est indispensable de préparer la jeunesse à l'ouverture des frontières, de combattre les fausses cloisons basées sur des préjugés nationaux. Il est intéressant d'étudier dans quelle mesure le vieux modèle « connaissance locale-ouverture à l'extérieur » s'applique réellement car depuis longtemps l'enseignement de l'histoire et de la géographie est basé sur ce modèle. Le rôle de l'éducation n'est-il pas de donner aux enfants le respect des autres milieux culturels et le désir de collaborer en vue de créer un monde de paix?

- ROUMANIE** **VISAN** (M.). — **Scoala și cultivarea valorilor etice** (L'école et la formation des valeurs éthiques). — In : Revista de pedagogie, n° 5, mai 1972, pp. 15-21.

Le problème de la formation des valeurs morales chez les élèves est abordé par l'auteur du point de vue théorique, de celui du rôle qui revient au professeur dans la formation des nécessités morales, l'influence d'autres facteurs éducatifs, de même que du point de vue méthodologique.

Sports, hygiène

- AFRIQUE** **ARYA (O.P.), BENNET (F.J.). — Education sanitaire à l'intention des étudiants d'Afrique tropicale.** — In : *Revue internationale d'éducation sanitaire*, vol. XII, 4, pp. 9-14.

L'importance de l'éducation sanitaire pour les étudiants, qui en tant que futurs notables de leurs communautés, sont appelés à influencer leurs compatriotes et à modifier leur comportement vis-à-vis des maladies. Les méthodes employées au « Makerere University College », en Ouganda, pour cerner les problèmes de santé des étudiants; les modalités de l'action entreprise (causeries, cours du soir, distribution d'un opuscule...). Difficultés rencontrées (en particulier pénurie de personnel...). Les moyens d'attirer un plus grand nombre d'étudiants. Bibliographie.

- ESPAGNE** **GARCIA NAVARRETE (Francisco). — Escuela y deporte (Ecole et sport).** — In : *Servicio*, n° 1229, 18 sept. 1972, p. 3.

Une importante campagne publicitaire incite l'enfant à faire du sport, football, tennis, basket, etc. Or, peu nombreuses sont les écoles possédant un terrain de sport, ou même simplement un lieu de récréation permettant aux enfants de s'ébattre librement. Au lieu de considérer le sport comme une matière complémentaire de l'éducation intégrale, on recherche seulement l'obtention de victoires sur les équipes d'autres pays, et l'éducation des élèves s'en trouve dégradée. L'enfant a droit à un développement physique plus complet, ce dont nous n'avons pas le droit de le priver.

- FINLANDE** **KANKKONEN (Carita). — Förebyggande tandvård i folkskolorna (La protection des dents dans les écoles primaires).** — In : *Skolnytt*, n° 16, 22 août 1972, pp. 360-361.

Un vaste programme de prévention dentaire dans les écoles primaires se met en place à la suite d'une loi entrée en vigueur en avril 1972.

Un matériel tout neuf a vu le jour se composant de quatre unités d'enseignement dont se chargent respectivement le professeur principal, l'infirmière, le dentiste et l'infirmière de l'école. Par l'intermédiaire d'un matériel supplémentaire la prévention dentaire est intégrée aux autres matières. Le sujet est important vu la situation dentaire dans le pays.

Technologie de l'enseignement

- ESPAGNE** **BUQUERAS BACH (Ignacio). — La enseñanza por correspondencia en el pasado, presente y futuro de la educación en España (L'enseignement par correspondance dans le passé, le présent et le futur de l'éducation en Espagne).** — In : *Boletín, Centro de Documentación*, n° 44, mars-avr. 1972, pp. 45-50.

Depuis 1940, l'enseignement par correspondance s'est sensiblement développé en Espagne. En 1969, 170 000 élèves bénéficiaient de cet enseignement. Actuellement, des cours de formation professionnelle, organisés en liaison avec le ministère du Travail, sont adressés aux travailleurs migrants. D'autre part, la création d'une Université libre par correspondance vient d'être décidée par le conseil des ministres.

LA ORDEN HOZ (Arturo de). — **Instrumentos didácticos** (Instruments didactiques). — In : Revista española de pedagogía, n° 118, avril-juin 1972, pp. 169-172.

La technologie de l'éducation recouvre l'étude des systèmes de programmation de transmission et d'évaluation de messages pédagogiques, par le moyen des techniques instrumentales. Il semble que l'avenir pédagogique appartienne aux machines à enseigner et au « système d'instruction totale ».

ÉTATS-UNIS

MASKOVSKY (M.). — **Newspapers wow classroom** (Les journaux rendent les classes attrayantes). — In : American Education, vol. 8, n° 1, janv.-févr. 1972, p. 2.

L'expérience débuta en 1956 par une réunion entre les représentants des principaux journaux et les différents organismes de l'Education Nationale. Leur but était d'enrichir l'éducation des élèves des écoles primaires et secondaires. Cette méthode encouragea les élèves à poser des questions, faire des recherches... et non plus à apprendre sans réfléchir. L'expérience est une réussite du point de vue des résultats (comparés à ceux des écoles où l'on n'emploie pas les journaux) comme de celui de la compréhension des textes, de l'accroissement du pouvoir de lecture et de l'esprit critique des élèves.

Les journaux sont préparés de façon à servir au professeur d'un tremplin vers d'autres activités, brisant ainsi les structures anciennes. Ils sont utilisés pour des buts différents (vocabulaire, analyse de texte, grammaire, etc.). Aujourd'hui l'emploi des journaux est étendu à un nombre important d'écoles dans les États-Unis.

FINLANDE

OSTERBERG (Anna-Lisa). — **Att sälja ett museum** (Vendre un musée). — In : Skolnytt, n° 16, 22 août 1972, pp. 352-354.

L'auteur souhaite que la Finlande prenne modèle sur la Suède dans le domaine de la collaboration entre musées et école. En effet, un musée de culture générale, le « Kulturen » à Lund, Suède, reçoit chaque année des classes de différentes écoles et dont les visites sont intégrées à l'emploi du temps. La visite, une fois effectuée, les élèves répondent par écrit à des questions. Ils reçoivent en tant que billets gratuits ce qui leur permet de revenir au musée accompagnés de leurs parents, cette fois-ci en tant que guides. Expérience très positive.

FRANCE

Ecole et musée : une expérience lilloise. — In : Nord-Pédagogie, n° 17-18, 1^{er} et 2^e trim. 1972, 120 p.

Ce numéro fait le bilan d'une expérience de collaboration entre le musée et l'école commencée à Lille dès le début de l'année 1963 par l'Inspecteur d'Académie de Lille, expérience qui n'a cessé de se développer depuis cette date.

Des comptes rendus de visites, des extraits du « Courrier des lecteurs », des enquêtes des questionnaires envoyés soit à l'occasion de ce numéro de « Nord Pédagogie », soit dans le cadre de la rénovation pédagogique par l'initiation artistique et l'action culturelle du musée de Lille, auprès des élèves, des enseignants et des conservateurs apportent de nombreux renseignements sur la façon dont ces visites sont organisées : visites commentées par le professeur ou par un spécialiste, préparation préalable de la visite, programme d'initiation artistique prévu pour les enseignants, réactions des élèves, prise de conscience par les élèves et le professeur de ce que l'art, et d'une façon plus générale, le musée peut apporter pour la formation

de l'intelligence, le développement de l'esprit d'observation, des facultés d'imagination et de créativité, l'affirmation du goût et de la personnalité. Les professeurs comme les élèves qui ont participé à l'expérience reconnaissent, à la quasi unanimité, l'importance de l'art et la nécessité pour l'école de s'en préoccuper.

Si l'école tire profit de cet échange, le musée gagne aussi à s'ouvrir au public scolaire, à entendre les questions des enfants, à rechercher avec les maîtres les meilleures méthodes d'exploitation de leur patrimoine. Récent encouragement, le ministère des Affaires culturelles vient de retenir Lille parmi les quatre villes chargées de poursuivre un effort culturel.

GRANDE-BRETAGNE

JONES (Lyndon H.). — Directed private study (Un enseignement par correspondance dirigé). — In : *Adult education*, vol. 44, n° 4, mars 1972, pp. 374-379.

L'organisation systématique de l'enseignement par correspondance remonte à 1880, on peut l'inscrire dans le vaste mouvement qui s'est développé au XIX^e siècle pour l'éducation des adultes. Il existe aujourd'hui quatre types d'écoles : celles, totalement indépendantes, qui établissent leurs programmes et décernent leurs propres diplômes; celles, partiellement indépendantes, qui préparent leurs élèves aux examens nationaux donnant des qualifications professionnelles reconnues; celles qui dépendent de l'université et de l'enseignement d'État, enfin celles que les syndicats organisent pour leurs adhérents. Le collège du Sud-Ouest de Londres propose des cours où l'enseignement par correspondance est mêlé à l'enseignement direct, ce qui permet d'éviter l'isolement et d'allier les avantages du travail personnel à domicile à ceux de l'enseignement oral. Un cours de comptabilité a servi de point de départ à l'expérience, des sections commerciales, de sciences économiques et de droit ont ensuite été créées. L'étudiant suit quatre semaines de cours après son inscription et de nouveau cinq semaines avant de se présenter à l'examen, dans la période intermédiaire, l'enseignement se fait par correspondance avec un programme déterminé par les professeurs du collège. Des moniteurs sont à la disposition des étudiants dans la soirée pour les guider dans leur travail. Des travaux pratiques préparent très concrètement à l'exercice de la profession. Le collège a créé également, en liaison avec le ministère de la Défense, une section destinée au recyclage des militaires et organisé avec l'aide du « National ports council » des cours pour le personnel des docks qui recherche une formation générale ou spécialisée.

PARRY (M.). — Experiments into how computers can help in the classroom (Comment les ordinateurs peuvent aider la classe). — In : *Education*, vol. 140, n° 7, août 1972, p. 125.

L'emploi de l'ordinateur dans les écoles n'est pas destiné à remplacer les professeurs mais plutôt à être un complément de son travail. On projette de l'employer de quatre façons différentes : 1) l'enseignement des mathématiques aux élèves des écoles primaires; 2) l'enseignement de l'anglais comme seconde langue aux enfants émigrés; 3) apprendre aux étudiants en sciences sociales l'emploi des statistiques; 4) l'enseignement d'un diagnostic médical.

Les résultats des expériences qui ont été déjà faites dans les écoles primaires comme dans les universités sont extrêmement satisfaisantes.

ITALIE

CAPUTO (M.G.). — Il laboratorio linguistico nella scuola (Le laboratoire linguistique dans l'école). — In : *Revista di Pedagogia e scienze religiose*, anno X, mai-août 1972, pp. 156-191.

Le laboratoire linguistique dans l'école d'aujourd'hui est un instrument qu'il ne faut pas négliger. C'est une merveilleuse possibilité pour mieux comprendre les structures

des langues étrangères. C'est un monstre électronique qu'il faut domestiquer d'après Plastre Guy.

ROUMANIE **FILIMON (A.), CHIU (St.). — Cooperarea scolü cu' unitatile productivä din Industriä si agriculturä** (Coopération de l'école avec les unités de production dans l'industrie et l'agriculture). — In : Revista de Pedagogie, n° 6, juin 1972, XXI^e année, pp. 76-81

L'article étudie, dans le cadre de l'adaptation de l'école aux besoins de l'économie l'utilisation pratique dans la production de l'activité scolaire.

UNION SOVIÉTIQUE **MISLAVSKI (V.T.). — Opyt po'ucenija pedagogiceskoj informacii pri pomosci elektronno — cifrovoj vucislitel'noj masiny.** (Expérience d'informations pédagogiques reçues à l'aide de machines électroniques). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 7, juillet 1972, pp. 34-41.

L'algorithme proposé permet de créer et d'améliorer constamment les systèmes d'information et de recherche les plus différents par leur contenu, la méthode consistant à recevoir des informations pédagogiques à l'aide de machines électroniques permettra à l'enseignement d'élever en qualification, de rationaliser le processus d'enseignement et d'introduire rapidement dans la pratique les derniers résultats de la recherche pédagogique.

Examens, docimologie, échecs scolaires

FRANCE **Les causes et les conséquences des abandons en cours d'études.** — In : Documentation et Information pédagogiques, n° 182, 1^{er} trim. 1972, 130 p.

Ce numéro est entièrement consacré à une enquête analytique des travaux de recherche sur le thème : causes et conséquences des abandons en cours d'études. Cette enquête complète le contenu d'un précédent numéro de ce Bulletin (vol. 4, n° 173, 1970) et les travaux de la 32^e session de la Conférence internationale de l'éducation tenue à Genève en septembre 1970, qui tous deux avaient pour thème principal le problème de la déperdition des effectifs scolaires.

Cette étude se distingue des précédents travaux : parce qu'elle ne se limite pas aux causes des abandons scolaires, mais en examine également les conséquences parce qu'elle décrit de façon systématique les méthodes et les variables utilisées pour chaque recherche et présente un compte rendu détaillé des résultats.

Le matériel consulté est constitué essentiellement de documents en langue anglaise provenant principalement des États-Unis. Parmi ces documents ont été choisis ceux qui analysent les processus et les relations entre variables et non ceux qui se contentent de décrire les problèmes.

Le principal centre d'intérêt de cette étude est le Tiers-Monde, où l'extension rapide de l'éducation et le sacrifice pécuniaire important (jusqu'à 1/3 du budget national qu'elle représente pour la nation, rend plus insupportable le gaspillage entraîné par les abandons en cours de scolarité.

Il a été difficile d'établir une définition des abandons en cours d'études qui soit uniformément applicable partout. Ont été classés comme abandons tous départs d'élèves survenus dans différentes circonstances à un stade quelconque de l'enseignement au niveau primaire ou secondaire. Ont été considérés « causes » des abandons tous les facteurs tant extérieurs qu'intérieurs à l'école qui semblent en rappo

avec le départ de l'élève, que ce rapport soit causal ou simplement associatif, que le motif soit volontaire ou involontaire. Les « conséquences » des abandons ont été évaluées d'après la mesure dans laquelle les caractéristiques post-scolaires des individus varient selon leur degré d'instruction.

Pour aider les planificateurs, les praticiens et les chercheurs qui s'occupent de l'éducation, les points forts et les insuffisances des récentes recherches sur le sujet ont été signalés ainsi que les travaux antérieurs et les suggestions qui en découlent.

PAYS-BAS

STELLINGA (G.). — Doorstroming dreigt illusie te worden, net als de brugklas (Le passage d'un niveau d'enseignement à un autre menacé de devenir illusoire, comme la classe d'orientation). — In : *Onderwijs en Opvoeding*, n° 3, nov. 1971.

Le principe du passage d'un niveau d'enseignement à un autre, mis en avant avec tant d'insistance pendant la préparation de la loi Mammouth, ne se trouve pas très bien réalisé dans les arrêtés portant sur les programmes d'examens parus ou à paraître.

L'écart entre les programmes d'examens des différents types d'écoles facilite nullement un tel passage. Ainsi, le programme d'examen du M.A.V.O. III compte cinq matières tandis que celui du M.A.V.O. IV en exige six. Pour passer du H.A.V.O. à l'Atheneum, l'élève devrait orienter son programme d'études déjà quatre ans à l'avance. En citant différents exemples, l'auteur arrive à la conclusion que le grand nombre de types d'écoles constitue autant d'obstacles au passage de l'un à l'autre type. L'équivalence de certaines classes — 5° H.A.V.O. = 4° Atheneum et 4° M.A.V.O. = 3° H.A.V.O. pourrait y porter remède. En plus, le nombre de disciplines devrait être le même pour tous les examens.

Selon l'auteur, la meilleure solution serait, cependant, de supprimer tous les types d'écoles et de permettre à chaque élève, au moyen d'un programme d'études continu pour chaque discipline, d'arriver à son terme. La classification des élèves en serait sûrement moins aisée ; mais est-ce si grave ?

POLOGNE

GONTARSKI (L.). — Recrutement veut dire recherche d'un mode de sélection. — In : *Hebdomadaire Polonais*, n° 22, 3 juin 1972, pp. 17 et 20.

Est-il vraiment nécessaire de maintenir deux examens dans un intervalle de six semaines : le baccalauréat et l'examen d'entrée aux écoles supérieures ?

L'auteur préconise plusieurs solutions qui permettraient, par de nouvelles méthodes, de dépister les meilleurs et les plus doués, tout en veillant aux intérêts sociaux. Certaines propositions seront déjà appliquées cette année. Ces changements et propositions ne saperont ni l'importance du baccalauréat, ni l'examen d'admission. Ils sont une tentative de jeter un pont entre les deux formes de sélection et non de chercher des solutions générales.

ROUMANIE

MUSTER (D.), CHIRITESCU (S.). — Examinarea cu probe' de dificultatǎ progresivǎ la fizica (Les examens avec épreuves de difficulté progressive en physique). — In : *Revista de Pedagogie*, n° 5, XXI^e année, mai 1972, pp. 45-47.

L'on commente dans cet article un modèle d'examen en physique, basé sur un ensemble complexe d'épreuves à difficulté différenciée, et l'on conclut que ce modèle est recommandable et représente une formule perfectionnée dans le cadre des techniques docimologiques traditionnelles.

SUÈDE

La till malrelaterade betyg. Nej till glidande betygskala (Oui aux notes par rapport aux buts à atteindre. Non à l'échelle de notes glissante). — In : Skolvärlden, n° 18, 2 juin 1972, p. 5.

L'Association nationale des professeurs approuve la proposition faite par la Commission de notation d'introduire des notes par rapport au but à atteindre à condition que le but soit bien défini sans pour autant rentrer trop dans les détails, chose qui aurait pour conséquence d'entraver la liberté des professeurs et des élèves quand il s'agit de planifier l'enseignement.

Formation et perfectionnement des maîtres

DANEMARK

KAMPMANN (Tage). — **Laer Ruddannelsens stilling i uddannelsescentre** (La situation de la formation des maîtres dans les centres de formation). — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 6, numéro spécial, sept. 1972, pp. 320-327.

Comment intégrer la formation traditionnelle des maîtres dans les centres de formation? Les écoles normales peuvent-elles être remplacées par les centres du jour au lendemain? Des centres de formation pédagogique ne seraient-ils pas plus aptes pour former les maîtres du primaire que les centres de recherche plus appropriés aux professeurs du secondaire? Où est le point d'équilibre entre la matière et la pédagogie?

TORPE (Harald). — **Danmarks Laerhojskole og universitetscentre** (L'école normale de Danemark et les centres universitaires). — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 6, numéro spécial, sept. 1972, pp. 366-374.

Les différentes possibilités d'intégration de l'activité de l'École Normale par rapport aux Centres de formation planifiés. L'auteur se réserve par rapport à une intégration totale de la formation considérant qu'il ne faut pas faillir aux exigences légitimes de l'école primaire pour perfectionner ses maîtres. L'auteur estime qu'il faut poursuivre les recherches entreprises à l'École Normale de Danemark.

UJLLE (Niels Erik). — **Menneskelig planlægning og planlægning av mennesker. Om Uddannelsescentre** (Planification faite par les hommes et planification pour les hommes. Sur les centres de formation). — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 6, numéro spécial, sept. 1972, pp. 348-365.

L'article traite des problèmes de formation en général du point de vue de l'auteur en partant des idées officielles sur les centres. C'est une étude critique nourrie de réflexions personnelles à propos de ses expériences au centre de Roskilde. Il croit à la création d'un « centre où la critique peut se faire valoir davantage ».

ÉTATS-UNIS

MARSHALL (J.R.). — **The roles of the school teacher** (Les rôles du maître). — In : The High School Journal, vol. 55, n° 7, avr. 1972, pp. 320-329, bibl., 354 p.

Exposé d'une hypothèse au sujet des rôles des enseignants qui ne sont pas toujours en accord avec la situation du professeur à l'école où ils peuvent entrer en

conflit notamment avec les élèves et leurs parents. Les différents rôles du professeur : de policier, de juge; de médiateur des études; de remplaçant pour les parents, de confident et de prophète.

ITALIE **PROVERBIO** (Germano). — **Formazione e agglonamento degli insegnanti in Italia** (Formation et ajournement des enseignants en Italie). — In : *Orientamenti Pedagogici*, n° 3, mai-juin 1972, pp. 567-592.

Position du corps enseignant dans le contexte de la société italienne actuelle, société où l'essentiel est l'adhésion au « mouvement » et non l'accumulation de la culture. Nécessité d'une restructuration et d'une augmentation des effectifs. Projet de constitution du Bureau Central auquel correspondront des Bureaux et Centres régionaux pour la mise à jour, la gestion et la coordination des activités usuelles et expérimentales.

NORVÈGE **Den seiglive de laereren** (Le professeur qui a la vie dure). — In : *Den Hogle Skolen*, n° 7, 15 avr. 1972, pp. 329-330.

Les résultats « miracle » de la révolution de l'audio-visuel dans l'enseignement font défaut au bout de cinq ans d'expériences. Si la télévision et les appareils techniques bien utilisés ont un effet positif, ils n'arrivent pas à remplacer le contact personnel du professeur. Des expériences menées en Angleterre (« university of air ») et aux États-Unis (« performance contacts » entre maisons d'éditions et écoles) montrent également que l'expérience n'a pas été concluante pour créer une école bon marché qui remplace les hommes par les instruments techniques.

PAYS-BAS **DINTER** (W.S. Van). — **Gescheiden instituten voor opleiding leerkrachten werken verspillend** (Des instituts séparés pour la formation d'enseignants constitue un gaspillage). — In : *Onderwijs en Opvoeding*, n° 6, févr. 1972, pp. 145-146.

L'auteur pose le problème d'un dangereux cloisonnement des différentes formations d'enseignants pour les écoles maternelles, primaires et secondaires. Le passage d'une formation à une autre est actuellement trop difficile. Une formation dans laquelle seraient intégrés les trois niveaux, donnera à chacun la possibilité d'atteindre la place qui lui convient et elle aura l'avantage de fonctionner plus efficacement. En plus, une telle concentration pourra réduire considérablement le nombre d'instituts. Certaines disciplines — psychologie et sociologie notamment — pourraient, pendant la première année de formation, être l'objet de cours communs ce qui contribuera également à détruire le cloisonnement existant.

MOLLER (P.G.). — **Den Helder heeft geïntegreerde opleiding voor kleuterleidsters en onderwijzers (essen)** (Den Helder dispense une formation intégrée pour enseignants de l'école maternelle et primaire). — In : *Onderwijs en Opvoeding*, n° 5, janv. 1972.

Des modifications de certains décrets datant du début de 1970, ont ouvert la possibilité d'intégrer les formations d'enseignants pour écoles maternelles et primaires. Le centre de formation pour enseignants à Den Helder réunit depuis août 1971 les deux formations. Le principe de base de la nouvelle structure est le suivant : les enseignants de la maternelle à la classe d'orientation — élèves de 4 à 14 ans — devront être formés d'une façon équivalente et en relation mutuelle.

La nouvelle formation intégrée connaît les trois phases suivantes : une phase d'orientation commune de six mois; une deuxième phase de dix-huit mois pendant laquelle les étudiants se divisent peu à peu en deux groupes selon la catégorie d'élèves choisie; une troisième phase d'un an environ pendant laquelle certaines disciplines sont approfondies. Un assouplissement des horaires, après une certaine rigueur pendant les premiers mois, permet de concrétiser la divergence des deux formations. L'expérience ayant prouvé que cette divergence n'a pas toujours lieu au même moment pour les différentes disciplines, le passage de la première à la deuxième phase ne peut pas être défini de manière très précise dans le temps. Le cursus est divisé en cinq périodes de six semaines, complétées par une semaine de stage.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
ALLEMANDE**

BRUGELMANN (Hans). — *Die englischen Teachers' Centres* (Les centres réservés aux enseignants en Grande-Bretagne). — In : *Die Deutsche Schule*, 64^e année, cahier 9, sept. 1972, pp. 534-546.

On en est revenu de la conception de l'enseignement jusqu'ici en vigueur : unification de l'enseignement, centralisation des décisions, concentration des ressources, planification systématique de l'enseignement et l'on prône maintenant : la décentralisation et la pluralisation, l'autonomie et la participation, les alternatives et la concurrence, l'ouverture et l'individualisation du processus d'apprentissage. Cette nouvelle conception de l'enseignement se répercute sur celle du curriculum : jusqu'ici on préparait des « cours prêts à enseigner » comportant objectifs à atteindre, programme, méthodes à employer, évaluation... Mais on s'est vite aperçu qu'ils n'étaient pas adaptés à la réalité concrète, particulière à chaque situation. C'est pourquoi il serait bon de réfléchir sur l'expérience anglaise des « Teachers' Centres » et de créer en Allemagne des « Regionale pädagogische Zentren ». L'auteur retrace l'historique des centres anglais, leur fonctionnement et en montre les avantages, puisqu'on a pris conscience du rôle central du maître dans la réforme scolaire. Ils aident celui-ci à adapter son enseignement aux objectifs nationaux et à la situation régionale où il vit. Ces formes permettent un échange d'expériences entre maîtres, une coopération et des cours de recyclage. Enfin ils incitent le maître à expérimenter et à savoir évaluer de façon objective son enseignement.

Psychopédagogie, recherche pédagogique

AFRIQUE

ERNY (Pierre). — *Situation et tâches de la psychologie en Afrique noire.* — In : *Coopération et développement*, n° 41, mai-juin 1972, pp. 6-11.

Les trois optiques principales de la psychologie africaine. Psychologie et anthropologie culturelle. L'importance de la psychologie de l'enfant et son rôle dans le domaine de l'enseignement. Quelques types d'investigations utiles pour la pédagogie (étude des habitudes et des structures de pensée que l'enfant hérite de son éducation familiale, incidences du bi ou trilinguisme et de l'apprentissage précoce de plusieurs langues, étude de l'univers mental et affectif de l'enfant, de la capacité et du rythme d'assimilation des connaissances scolaires, de la rigidité ou de la souplesse d'adaptation, des formes de créativité, étude de la pathologie de la vie scolaire, etc.). Les autres recherches possibles sur l'enfant. L'état de la psychologie du travail en Afrique.

WALRAET (Marcel). — **La recherche africaniste dans le monde : bilan et perspectives.** — In : Bulletin des séances de l'Académie royale des sciences d'outre-mer, n° 4, 1971, pp. 699-724.

Cet article a pour objet de donner un aperçu d'ensemble du développement des études africaines dans le monde : 1) pendant la période coloniale, c'est-à-dire en gros jusqu'en 1945; 2) depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, lorsqu'a commencé le processus de décolonisation, l'évolution peut être ainsi caractérisée : une institutionnalisation jointe à une internationalisation de la recherche; son africanisation, ces deux aspects étant d'ailleurs intimement liés; 3) l'état actuel et les perspectives d'avenir des recherches africanistes. *Bibliographie.*

CANADA

SHORT (Karl). — **The open classroom (La classe ouverte).** — In : Education Canada, vol. 12, n° 2, juin 1972, pp. 4-9.

On peut considérer que de la naissance jusqu'à l'âge de 8 ou 9 ans les dons de spontanéité, de créativité de l'enfant, ses étonnantes capacités d'assimilation ne sont pas suffisamment développés par l'enseignement traditionnel. Le maître enseigne ce qu'il estime nécessaire, suivant des méthodes pré-établies avec un programme déterminé pour chaque classe. Une succession de compositions, de devoirs ou de tests servent à mesurer le niveau des élèves en cours d'année; l'agencement même de la classe avec ses pupitres placés face au bureau du maître suggère un rapport d'autorité et appelle un enseignement collectif. Grâce au mouvement de « l'école ouverte », l'élève devient l'agent principal de son éducation. La salle de classe divisée en secteurs ou centres d'intérêts propose un matériel varié mis à la libre disposition des élèves, le travail étant individuel ou effectué par petits groupes. Le couple maître-élève sera remplacé par le couple agent-coopérateur. Pour réussir dans cette forme d'enseignement le maître devra reconnaître l'individualité de chaque enfant, accepter son rythme de travail, tolérer en classe le mouvement et les conversations, trouver un juste équilibre entre la liberté totale et la contrainte. L'école ouverte exige du maître une adaptation continue, il devra en savoir beaucoup plus, aussi bien sur les matières enseignées que sur la manière dont l'enfant acquiert ses connaissances.

ESPAGNE

MANZANAL RENEDO (José). — **Cara y cruz de un sistema (Pour et contre un système).** — In : Servicio, n° 1229, 18-09-72, p. 15.

Un principe du nouveau système enseignant est l'aide réciproque des élèves.

Les enfants ne doivent plus retenir des leçons ou faire des devoirs, mais travailler en groupe à l'aide de fiches distribuées par le professeur, ces fiches étant destinées à priori à éveiller la curiosité des élèves, les poussant ainsi à faire des recherches eux-mêmes. Cette méthode d'autoformation exige quelques qualités dont l'enfant manque parfois (*goût de l'effort, attention continue*), mais apporte quelque facilité, l'enfant étant stimulé par le travail en équipe.

RIVAS NAVARRO (Manuel). — **La organización educativa, y las unidades de periodización del tiempo escolar (L'organisation éducative et les unités fragmentant le temps scolaire).** — In : Bordón, n° 189, mai 1972, pp. 381-396.

Etude approfondie du temps scolaire. Les vacances : les « grandes » vacances, Noël, Pâques. Les congés intermédiaires, de quelques jours seulement. Les fins de semaine.

L'horaire journalier : heures de rentrée, de sortie, durée des récréations. Il est certain que la durée et la structure interne de la journée scolaire est prédéterminée dans une large mesure par des facteurs sociaux (y compris l'horaire ouvrable en vigueur dans chaque pays considéré).

ÉTATS-UNIS

HILL (Thomas). — *Whatever happened to the gifted* (Qu'est-il donc arrivé aux élèves doués?) — In : *The Education forum*, vol. XXXVI, n° 3, mars 1972, pp. 323-326.

Avec le lancement du premier sputnik par les Russes en 1957 les Américains prirent brutalement conscience d'un très sérieux retard scientifique et technologique, les conséquences sur le plan pédagogique furent nombreuses. Dans la recherche d'une amélioration des niveaux, on décida de sélectionner les élèves doués et de créer pour eux un enseignement spécial. Que reste-t-il quinze ans plus tard de cet intérêt national?

Après avoir relevé les erreurs commises à l'époque (peut-être par excès d'enthousiasme), l'auteur constate en analysant des rapports d'associations professionnelles et une publication fixant la répartition des subventions fédérales pour l'éducation (1970-1971) que l'enseignement spécial des élèves doués a presque totalement disparu des préoccupations pédagogiques du moment, rares au niveau du primaire ces programmes le sont encore plus dans le secondaire. Une formation spéciale des enseignants doit être envisagée, de même qu'une coordination des recherches pour l'identification des élèves exceptionnels (en particulier dans les milieux socialement défavorisés et les minorités ethniques), une adaptation des programmes qui tienne compte des conditions locales, une campagne d'information.

En février 1971, 204 spécialistes ont répondu à un questionnaire très détaillé, un rapport a été rédigé à partir de leurs observations, il vient d'être diffusé par la « National school public relations association ».

DANEMARK

GOLDSCHMIDT (Ernst). — *Uddannelses-centre* (Les Centres de formation). — In *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, n° 6, sept. 1972, numéro spécial, pp. 312-319.

Comment est né le besoin d'instituer des centres de formation? Description des différentes structures des centres existants ainsi que la relation entre l'enseignement et la recherche. Les problèmes de taille et d'organisation sont également abordés. L'article traite des formes variées de formation déjà existantes et finit par des réflexions sur la difficulté d'intégration dans des lieux où des institutions de formation existent déjà.

FRANCE

Peurs et angoisse dans l'enfance et l'adolescence. — In : *Enfance*, numéro spécial 3/4, avril-mai 1972, 318 p.

Ce numéro d'« Enfance » rassemble le compte rendu de recherches jusqu'alors séparées faites sur la peur et l'angoisse chez l'enfant d'une part et chez l'adolescent d'autre part.

Les travaux sur la peur et l'angoisse chez l'enfant ont, comme point de départ, deux enquêtes : la première comprenant un questionnaire fermé adressé à des garçons de 13 ans, la seconde consistant en entretiens ouverts avec des garçons et des filles de 6 à 11 ans, lesquels ont permis une analyse plus approfondie du contenu des peurs de l'enfant. Une classification des peurs a été progressivement élaborée et quelques aspects symboliques du contenu des peurs ont pu être élucidés.

Les travaux menés parallèlement auprès d'adolescents invités à rapporter « ce qui leur fait peur et ce qu'ils éprouvent lorsqu'ils ont peur » ont permis de décrire 56 thèmes de peurs et 48 thèmes de « vécu » de la peur et de mettre en évidence quelques dimensions de l'angoisse.

Ces travaux ont en commun : 1°) l'hypothèse de départ : les peurs sont une des principales expressions de l'angoisse; 2°) la méthodologie qui comprend : le recueil des données puis leur traitement en deux temps : analyse du contenu et systématisation par l'analyse statistique. Les résultats de l'enquête statistique ont amené les deux chercheurs à expliquer l'angoisse humaine par les affects fondamentaux de séparation et de culpabilité.

Psychologie de l'enfant. — In : *Bulletin de psychologie*, n° 301, XXV, 14-17, 1971-1972, 983 p.

Recueil de travaux récents consacrés à la psychologie de l'enfant, ce numéro permet de dégager certaines orientations des recherches actuelles, sans pour autant prétendre présenter une image exhaustive de ce qu'est aujourd'hui, en France, la psychologie de l'enfant.

Une place importante est faite aux problèmes d'ordre scolaire. La période préscolaire n'est pas oubliée : deux études portent sur des recherches consacrées aux conduites de socialisation et aux relations inter-personnelles telles qu'elles se manifestent dans les tâches et dans les jeux.

Deux articles font successivement référence à la notion de statut scolaire et examinent les problèmes d'insertion sociale qu'affronte l'écolier.

L'étude de l'écolier et de l'école serait incomplète sans une analyse des méthodes d'enseignement utilisées et un examen des moyens susceptibles d'évaluer et d'accroître leur efficacité.

A côté de ces études réservées au milieu scolaire, d'autres travaux portent notamment sur différents types d'enfants handicapés et sur la nature des systèmes de compensation auquel l'enfant est tenté de faire appel.

Des études concernant la genèse de l'expérience motrice et aussi l'utilisation du test des deux barrages comme épreuve de contrôle analysent de façon expérimentale l'engagement de la personne tel qu'il se manifeste à l'occasion d'activités en apparence limitées.

Quelle éducation? — In : *Cahiers pédagogiques*, n° 106, juin 1972, 88 p.

Ce Cahier présente une synthèse des réponses reçues à un questionnaire sur la « relation entre enseignement et éducation ».

Les réponses montrent que ce thème interférerait avec trois sujets de réflexion actuels : 1°) le rôle école-institution par rapport à l'école parallèle; 2°) les rapports entre l'éducation et la société qui transforment en fait le problème de l'éducation en un problème politique; 3°) la remise en cause par les enseignants de leur propre fonction.

En dépit des nombreuses difficultés évoquées dans ce Cahier des perspectives d'avenir sont ébauchées : l'école doit s'ouvrir pour accueillir le monde extérieur et la diversification des lieux éducatifs doit mettre à la disposition des éducateurs des équipements comme les bibliothèques, les musées, etc.; l'organisation coopérative de la vie et du travail scolaires apporterait à tout progrès individuel une visée personnelle et une visée communautaire; la remise en question du rôle de l'enseignant pourrait s'acheminer vers une conception diversifiée de l'enseignant à la fois animateur, conseiller technique et médiateur.

ITALIE

BETTA (Bruno). — **Lavero in gruppo o lavero di gruppo** (Travail en groupe ou travail de groupe). — In : *Rassegna della Istruzione secondaria*, n° 4, avril 1972, pp. 138-143.

Difficultés pour les jeunes étudiants de se rendre compte réellement de l'efficacité du travail en groupe qui amène facilement à la confusion. Evaluation plus intéressante du travail de groupe dont le résultat dépend du niveau de maturité des élèves. Difficulté pour les enseignants surtout du cycle supérieur de diriger ce travail.

**RÉPUBLIQUE
DÉMOCRATIQUE
ALLEMANDE**

KLIMPEL (Paul). — **Zu pädagogischen Untersuchungen der sozialistischen Persönlichkeit** (Contribution aux recherches pédagogiques concernant le développement de la personnalité socialiste). — In : *Pädagogik*, 27^e année, n° 7, 1972, pp. 632-639.

La qualité de l'enseignement de culture et de l'enseignement polytechnique prend une importance considérable à la puberté, âge si important pour le développement idéologique de l'être. De même une éducation socialiste ne doit pas oublier le rapport dialectique qui s'instaure entre la personnalité et la collectivité. Par contre il ne devrait pas y avoir d'opposition comme dans les pays occidentaux entre l'enseignement dirigé Führung et l'auto-enseignement qui dans l'optique socialiste bien comprise ne sont pas les deux aspects d'un même phénomène. L'élaboration d'une pédagogie socialiste demande encore de nombreuses recherches, dont les plus importantes seraient celles qui déboucheraient sur une théorie complexe et interdisciplinaire de la personnalité socialiste.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
ALLEMANDE**

CLOUTIER (Jean). — **L'enseignement individuel : ses principes, ses applications.** — In : *La Revue de l'Aupelf*, vol. X, n° 1, juin 1972, pp. 24-31.

Contrairement à l'enseignement traditionnel construit autour du maître, l'enseignement individuel est centré sur l'élève, sur le « s'éduquant » (pour reprendre le néologisme utilisé par l'auteur) utilisant grâce aux procédés audio-visuels la « communication individuelle » dans laquelle on ne distingue plus émetteur-récepteur. Le sujet est alors la source de toute communication qu'il établit lui-même selon ses besoins, directement avec d'autres ou à travers de nombreux média. L'enseignement individuel va se modifier parallèlement à l'enseignement collectif et transformer peu à peu tout le processus de l'éducation qui se dégagera de plus en plus du milieu scolaire. Il faudra commencer à remplacer la notion de « cours » conçus en fonction du professeur et difficiles à animer par celle d'« unité pédagogique », conçue en fonction de l'étudiant et établie selon la quantité de travail que l'on requiert de l'étudiant. L'enseignement individuel peut s'articuler autour de deux axes, l'un mettant l'accent sur l'information (recherche de l'information grâce à tous les média) l'autre sur la formation ou « savoir-faire » que l'on acquiert dans les exercices et travaux pratiqués individuellement ou en groupe. L'évaluation continue des progrès permet aux jeunes de déterminer leur rythme de travail et de renforcer les comportements corrects. L'enseignement individuel conduit à l'auto-formation, à l'éducation permanente et n'est possible que grâce aux documents multi-média.

GIESECKE (Hermann). — **Von der Einheitschule zur Gesamtschule** (De l'école unique à l'école globale). — In : *Neue Sammlung*, IV^e année, cahier 3, mai-juin 1972, pp. 187-203.

C'est chez les instituteurs que naquit l'idée de créer une école unique pour les enfants de quelque milieu familial qu'ils sortent. Ils y voyaient le moyen d'une promotion professionnelle. Ils trouvèrent d'abord dans l'ouvrier un allié puissant jusqu'à

la fin de la première guerre mondiale, date à laquelle leur conception de la promotion du prolétariat a divergé. Les syndicats la voyait dans une égalité économique et culturelle avec les clans privilégiés et les instituteurs dans une assimilation à la bourgeoisie. Après la deuxième guerre mondiale ces derniers réussirent à imposer leur conception. Ils y gagnèrent la promotion sociale désirée mais les handicaps culturels entre enfants de couches sociales différentes ne firent que croître. Il ne faudrait pas imposer l'idéal des classiques à toutes les couches de la société mais concevoir un nouveau type de lycée, le lycée technico-social qui permettrait de tenir compte de types d'aptitudes à l'apprentissage différents. La pédagogie ne peut nier les différences dans les façons d'être provenant de l'appartenance sociale.

ROYL (Wolfgang). — **Itembank - Aufbau und Funktion** (La banque des items. Création et fonction). — In : *Die deutsche Schule*, 64^e année, cahier 9, sept. 1972, pp. 547-564.

Dans le cadre des recherches sur le curriculum le Schleswig-Holstein a créé une banque d'items. Il s'agit d'un centre qui rassemble des propositions de modèles pour préparer un enseignement donné. Ces propositions se composent de trois parties : un texte de base, les objectifs à atteindre par ce texte et le test permettant l'évaluation des connaissances. Le maître qui présente le texte de base aux élèves peut en développer qu'une partie, partie qu'il enrichira de ses recherches personnelles et qu'il pourra ensuite donner à la banque d'items pour aider d'autres collègues. L'application des tests sera très précieuse car elle indiquera le degré de réussite de l'enseignement donné par le texte de base ou l'une de ses parties et montrera s'il faut le modifier.

Cette banque d'items peut être un puissant stimulant pour l'expérimentation scolaire. Elle offre aussi un matériel incomparable pour éveiller la réflexion des élèves-maîtres.

SPANHEL (Dieter). — **Schülersprache und Lernhilfe** (Langue des écoliers et aide à l'apprentissage). — In : *Die Grundschule*, n° 4, août 1972, pp. 254-264.

Le rapport entre la structure du langage de l'enfant et la structure sociale a été mis en évidence par B. Berstein, mais les fonctions didactiques du langage sur l'écolier n'ont pas été clarifiées. Il semble que lorsque l'élève dialogue avec le maître il fortifie sa pensée, celle des autres écoliers et permet au maître de mieux orienter son enseignement. Pour obtenir ce résultat le maître doit donner des informations plutôt que parler autour d'un sujet, laisser les élèves argumenter, ménager des pauses pour la pensée, préférer les problèmes concrets qui évitent le verbalisme, etc.

ROUMANIE

GAL (T.). — **Morală - dominantă majoră a profilului personalităţii** (Les qualités morales — dominante majeure du profil de la personnalité). — In : *Revista de Pedagogie*, n° 5, XXI^e année, mai 1972, pp. 7-15.

L'auteur fait ressortir le profil moral de la personnalité, à partir d'un ensemble complexe de traits qui délimitent le but de l'éducation, le rôle de dominante majeure étant occupé par l'éducation morale.

SALADE (D.). — **Lectia zi educatia integrala a elevilor** (La leçon et l'éducation intégrale des élèves). — In : *Revista de Pedagogie*, n° 7, juill. 1972, XX^e année, pp. 3-8.

L'article souligne que l'éducation intégrale représente l'objectif de la formation et du développement de l'individu. L'auteur considère que l'éducation intégrale

signifie la stimulation et la valorisation de toutes les possibilités individuelles et l'engagement total des qualités morales.

SUÈDE **KARLSLAND** (Bernt). — *Försiktig samskaps-rapport* (Un rapport timide sur l'école flexible). — In : *Skolvärlden*, n° 18, 2 juin 1972, p. 7.

Une équipe de chercheurs de l'application du plan de l'enseignement dans les écoles flexibles vient de livrer un rapport sur « Les écoles ouvertes dans la région de Malmö ».

Il s'agit de 8 écoles dans la partie sud de la Suède où sont pratiquées depuis peu les idées de flexibilité c'est-à-dire : changement, intégration aux activités de la société, pluridisciplinarité, etc.

Le rapport montre que ce type d'école présente beaucoup de problèmes non résolus : l'enseignement est-il favorisé ou non par le grand hall commun ; quel type d'enseignement favorise ce genre d'architecture. Le rapport ne parle pas du point de vue du travail du professeur. Une appréciation globale de l'école flexible n'est pas donnée dans le rapport.

Samskapsdebatt : Oppna skolutrym men far inte minska de slutna (Le débat sur l'école flexible : Il ne faut pas créer des salles ouvertes au détriment des salles fermées). — In : *Skolvärlden*, n° 18, 2 juin 1972, p. 9.

Les professeurs ont droit de choisir leur méthode d'enseignement et la taille du groupe qu'ils doivent enseigner. C'est ce qu'a affirmé le directeur des écoles de Malmö, M. Kjellman, à l'occasion d'une réunion de discussion. Ce principe de libre choix implique un meilleur équilibre dans le choix entre salles ouvertes et salles fermées que celle qui existe actuellement dans les écoles flexibles du sud de la Suède. La nécessité de faire des salles fermées — plus petites que les salles de classe actuelles pourra se faire sentir.

Planification, économie de l'éducation

AFRIQUE **HUGON** (Philippe). — *Modèle économétrique de l'enseignement en Afrique noire.* — In : *Revue Tiers-Monde*, n° 49, janv.-mars 1972, pp. 129-167.

Ce modèle a pour but de mesurer, à partir d'une analyse comparative, l'efficacité interne de l'enseignement africain et d'expliquer son fonctionnement ; il se propose de montrer de quelles manières jouent les contraintes économiques, quelles sont les évolutions prévisibles compte tenu de ces contraintes et les moyens possibles pour les faire reculer et améliorer la productivité de l'enseignement.

LE THAN KHOI. — *L'éducation en l'an 2000.* — In : *Revue Tiers-Monde*, n° 49, janv.-mars 1972, pp. 7-16.

Le Than Khoi dresse d'abord un constat d'échec de l'évolution de l'éducation dans la plupart des pays en voie de développement : au lieu de libérer, l'éducation n'a fait qu'assujettir davantage et continuer dans la voie actuelle ne peut mener qu'à une aggravation de l'impasse sociale et politique : en effet le nombre croissant de ceux

qui n'accèdent pas à l'école, l'énorme déperdition d'effectifs due à la baisse de qualité, le manque de débouchés pour les diplômés, risquent d'aggraver le mécontentement.

Pour que l'éducation soit un facteur de développement, elle doit être : nationale, libératrice et permanente. Peut être considéré comme national ce qui : est accepté par la majorité de la population; relève d'une longue tradition; est conforme aux intérêts de la majorité. (Ce peut être une culture d'origine étrangère lorsqu'elle a été assimilée par la population et est devenue partie intégrante de sa culture.)

L'éducation libératrice suppose une participation libre et critique entre enseignants et enseignés (enfants ou adultes), et une conscientisation fondée sur le dialogue, la critique et la formation du jugement. L'école traditionnelle doit être remplacée par une institution éducative permanente utilisant toutes les ressources de la communauté et se mettant à son service, elle devient un « centre de culture » ouvert aux enfants et aux adultes, où l'enseignant est un animateur au sein d'une équipe de formation-développement comprenant un vulgarisateur agricole, un technicien industriel, un infirmier. La distinction entre les différents niveaux est abolie, de même que les diplômes, les redoublements et les abandons. A côté des établissements d'enseignement formel doivent être mis à la disposition de la collectivité tous les moyens d'éducation audio-visuels.

LIBA (Moshe). — Cadres et développement : réflexions à partir du livre de Pierre Fougeyrollas : « Où va le Sénégal? ». — In : Bulletin de l'Institut fondamental d'Afrique noire, n° 1, janv. 1972, pp. 175-191.

Les problèmes qui se posent dans les domaines du développement aux jeunes États indépendants, en particulier la question de l'absorption, de l'adaptation ou encore de l'assimilation du savoir technique transmis aux pays en voie de développement par les pays développés ; la question de la formation des cadres et de leur action : l'exemple d'Israël et le cas actuel du Sénégal.

FRANCE **L'orientation à travers le VI^e Plan. — In : L'orientation scolaire et professionnelle, n° 3, trimestr., 1972, pp. 217-308.**

La Commission de l'Education du VI^e Plan organisée comme les directions du ministère de l'Education nationale, en groupes de travail d'objectifs, de moyens et de synthèse a mis l'accent sur l'énoncé détaillé et hiérarchique des objectifs avant de décrire et de chiffrer les moyens.

Le chapitre I du Rapport général rédigé par la Commission de l'Education décrit ce que pourrait être le visage de l'éducation en 1985. Les préoccupations d'orientation y tiendraient une grande place. L'orientation devrait harmoniser les rapports entre l'éducation et l'emploi en évitant que l'école se trouve assujettie aux impératifs de la production.

Pour la première fois un chapitre du Rapport est consacré aux problèmes d'information et d'orientation. Le VI^e Plan assigne comme objectifs aux services d'orientation d'améliorer la qualité des actions entreprises et d'étendre ces actions à des publics plus variés afin de doubler la population prise en charge et de doter chaque district scolaire d'un centre d'information et d'orientation.

La mise en place des structures de formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente améliorerait probablement les conditions de l'orientation. L'O.N.I.S.E.P. (Office national d'information sur les enseignements et les professions), indispensable à la réalisation des politiques de l'emploi et de l'éducation pendant le

VI^e Plan, s'efforcera de fournir une information précise et complète qui rende compte de l'évolution prévisible des professions.

L'intergroupe « Formation-Qualification professionnelle » du VI^e Plan chargé d'effectuer la synthèse des travaux des commissions de l'Education en dégagant les données de la politique de formation applicable au cours du Plan contribue au développement d'une politique économique donnée.

L'obligation pour l'orientation d'adopter une stratégie correspondante au développement de la formation continue, la nécessaire adaptation des appareils de formation aux exigences économiques et industrielles sont des idées forces du Plan. Mais si les préoccupations d'individualisation dominent le VI^e Plan, celui-ci affirme son souci d'associer indissolublement préoccupations humaines et préoccupations économiques; notamment par le renforcement de la formation culturelle de base et par la mutation de la pédagogie qui pourrait être caractérisée par l'individualisation des enseignements. A défaut de préoccupations humaines l'industrialisation irait à l'échec et perdrait jusqu'à sa raison d'être, « l'économie étant faite pour l'homme et non pas l'homme pour l'économie ».

ITALIE

AUGENTI (Antonio). — *Servizi specialistici di orientamento tra stato e region* (Services spécialisés d'orientation entre État et Région). — In : *Orientamento scolastico professionale*, n° 46, avril-juin 1972, pp. 4929-4934.

Par décret du 14 janvier 1972, le statut des fonctions administratives scolaires a été transféré de l'État aux régions. Les conséquences en sont complexes. Le district scolaire devrait assurer ou favoriser l'unification des services communs afin d'économiser les coûts de gestion et d'exercice. Un service central pourrait rassembler les services de recherche, de documentation, d'orientation, de coordination. La « présence régionale » et les intérêts locaux seraient ainsi concernés par l'organisation du district scolaire.

CECCHI (Sergio). — *Come sarà la scuola nel 1980?* (Que sera l'école en 1980?). — In : *Rassegna della Istruzione secondaria*, n° 6, juin 1972, pp. 209-210.

Dans la prochaine décennie, l'école devra s'adapter aux exigences d'une société « hyperindustrialisée » et supporter le « choc du futur ». Il serait nécessaire, dès maintenant, de prévoir les structures de cette nouvelle école en tenant compte de l'accélération constante du progrès technico-scientifique et socio-économique.

DO GATTO (Carlo). — *Il diritto all'orientamento e la necessità della sera disciplina giuridica* (Le droit à l'orientation et la nécessité d'une discipline juridique). — In *Orientamento scolastico professionale*, n° 46, avril-juin 1972, pp. 4915-4928.

Nécessité d'une discipline législative de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes sur ce sujet : étude des principes de la Constitution italienne, des principes de droit international, de la carte sociale de l'Europe, de la législation italienne, du financement. Nécessité pour l'État et la prochaine législature de combler le vide législatif en matière d'orientation scolaire.

NORVÈGE

ALVIK (Trond). — **Monsterplanens samfunnssyn** (L'optique sociale du plan d'enseignement). — In : Norsk Paedagogisk Tidsskrift, n° 4-5, 1972, pp. 159-169.

Quels intérêts sert l'école lorsqu'elle ferme les yeux devant ces intérêts? Examinant tour à tour la référence que donne le plan au passé historique et culturel (le statu quo), à l'utilité pratique et au développement individuel des élèves ainsi que la répartition des heures données à chaque type d'enseignement (8 % du temps aux sciences sociales) et l'importance donnée aux moyens techniques d'enseignement, l'auteur conclut que le plan d'enseignement est en contradiction avec le but qu'il se propose : celui d'être au service de tous.

OSTVOLD (Hans). — **Departementets intensjoner med Monsterplanen** (Les intentions du ministère dans le plan d'enseignement). — In : Norsk Paedagogisk Tidsskrift, n° 4-5, pp. 138-147.

Le projet de plan d'enseignement qui vient d'être soumis à l'appréciation de divers organismes et institutions est l'œuvre de 5 ans de réflexions. Il aborde entre autres : 1) les problèmes de la responsabilité de l'école vis-à-vis de chaque élève et de la société; 2) comment répondre au mieux aux capacités individuelles de chaque élève; 3) si classe intégrée égale baisse de niveau; 4) comment équilibrer l'étude théorique et la pratique; 5) la décentralisation; 6) le cadre économique à l'intérieur duquel se déroulent les expériences.

FICHES ANALYTIQUES

373.574.014.3 (430.1)
DEH

DEHEM (Paul). — *La réforme du second cycle secondaire en Allemagne fédérale.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, janv.-fév.-mars 1973, p. 5.

L'Allemagne fédérale réforme son enseignement à tous les niveaux : elle développe l'enseignement préscolaire et met en place un cycle moyen commun prolongé par deux branches professionnelle et pré-universitaire modernisées. Place du second cycle dans cet enseignement. La mission propédeutique du lycée. Une convention-cadre devrait généraliser les expériences du Buxtehude et de l'Odenwaldschule qui assurent l'individualisation du curriculum et la responsabilité des élèves, leurs droits, leurs libertés. La réforme semble favorablement accueillie, bien que les conditions matérielles restent défectueuses.

37.014.3 (410)
HAL

HALLS (W.-D.). — *Nouvelles tendances dans l'éducation des jeunes en Angleterre.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, janv.-fév.-mars 1973, p. 16.

Après l'Education Act de 1944, les rapports Newsom (1963) et Plowden (1968), qu'en est-il de la démocratisation de l'enseignement en Angleterre où la proportion des fils d'ouvriers dans les universités reste encore la plus forte d'Europe occidentale ? La généralisation de l'école polyvalente : ses avantages et ses inconvénients. Le problème des moins doués. Fonction des Schools Councils. Le Team teaching. Les projets pluri et interdisciplinaires. En conclusion, il ne suffit pas de stimuler la capacité intellectuelle des jeunes d'aujourd'hui, il faut gagner leur confiance et toute réforme demandant au moins une génération pour s'accomplir, on ne pourra évaluer son succès avant l'an 2000.

371.212.72 (1-15)
GIR

GIROD (Roger). — *Les adolescents sous-instruits dans les sociétés industrielles de l'Ouest*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, janv.-fév.-mars 1973, p. 21.

Définition du « sous-instruit ». Elévation progressive du minimum à atteindre aux *Etats-Unis*, en France et en Suisse. Evolution du volume des groupes d'adolescents sous-instruits et leur composition (origines sociales, aspirations, motivations, aptitudes intellectuelles). Evaluation des conséquences de la sous-instruction d'une partie de la jeunesse.

37.014.543.31 (44 : 64)
CAS

CASTAGNOS (Jean-Claude). — *Aspects socio-économiques de la coopération culturelle française au Maroc*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, janv.-fév.-mars 1973, p. 36.

Lors de son accession à l'indépendance, le 2 mars 1956, le Maroc est un pays sous-développé. Ses grandes orientations en matière d'éducation. Le recours à la coopération culturelle française : ses caractéristiques, ses incidences socio-économiques. La coopération risque d'aller à l'encontre des impératifs de développement. La nouvelle convention culturelle ne répond que partiellement aux critiques formulées : l'avenir de l'enseignement marocain et à plus long terme, celui de la langue française au Maroc, semblent menacés.

37.014.5 (6)
GER

GERONIMI (Charles). — *L'avenir de l'éducation en Afrique.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, janv.-fév.-mars 1973, p. 42.

Situation des Etats africains indépendants de 1960 à 1970. L'effort de scolarisation et ses résultats. La complexité des problèmes. Leurs solutions : l'innovation pédagogique ; le rôle de l'enseignement primaire ; la formation de la main-d'œuvre, des cadres et des maîtres de demain ; l'utilité d'un enseignement des sciences sociales ; l'éducation extra-scolaire ; l'équipement didactique. Une définition précise des objectifs et des finalités de tous les niveaux d'enseignement apparaît nécessaire : les suggestions de la Conférence d'Addis Abeba.

373.574.014.3 (430.1)
DEH

DEHEM (Paul). — *The reform of the upper course in secondary schools in Federal Germany.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, January-February-March 1973, p. 5.

Federal Germany is in the process of reforming its educational system at all levels : by developing kindergardens and establishing a general intermediate course leading to two modernized professional and preliminary university branches. Place of the upper course in this educational system. The « propedeutical mission » of the « lycée ». A conventional frame should generalize the experiences of Buxtehude and of Odenwaldschule which guarantee the individualization of the curriculum and the pupils' responsibility, their rights and liberty. This reform seems to be favourably accepted, even though the material conditions leave much to be desired.

37.014.3 (410)

HAL

HALLS (W.-D.). — *New trends in the education of young people in England.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, January-February-March 1973, p. 16.

After the Education Act in 1944, the Newsom and Plowden reports (respectively 1963 and 1968) to what extent has education been democratized in England, where the proportion of university students coming from the working classes is still the highest in Western Europe? The extension of comprehensive schools : advantages and disadvantages. The problem of the less gifted pupils. The function of the schools Councils. Team teaching. Pluri- and interdisciplinary schemes. In short, it is not enough to foster the intellectual capacities of young people today, one must win their confidence, and, as every reform takes at least one generation to be carried out, one cannot estimate its success until 2000 A.D.

371.212.72 (1-15)

GIR

GIROD (Roger). — *The dropout teen agers in Western industrial societies.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, January-February-March 1973, p. 21.

Definition of what is meant by dropout students. The progressive rise of the minimum to be reached in the United States, in France and in Switzerland. How the volume of dropout adolescents evolves, together with their general make up (social origins, aspirations, motivations, intellectual aptitudes). Assessment of the consequences due to the dropout phenomenon frequent in part of our youth.

37.014.543.31 (44 : 64)
CAS

CASTAGNOS (Jean-Claude). — *Socio economical aspects of the cultural cooperation between France and Morocco.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, January-February-March 1973, p. 36.

When Morocco acquired its independence, the 2nd of March 1956, it was an under-developed country. General trend of education. The resort to cultural cooperation with France : characteristics, socio-economical factors. There is a risk that cooperation will thwart the imperatives of development. The new cultural agreement only partly justifies the criticism expressed : the future of education in Morocco, and, in the long run, that of the French language in Morocco appear to be threatened with failure.

37.014.5 (6)
GER

GERONIMI (Charles). — *The future of education in Africa.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, January-February-March 1973, p. 42.

State of affairs in the independent African nations from 1960 till 1970. The endeavour to develop schooling and its results. How complex the problems prove to be. Their solutions : new educational methods ; the part played by primary schools ; the training of workmen, the specially employed, and the teachers for the future ; purpose of teaching social science ; education out of the school ; didactic equipment. Necessity of formulating a precise definition of the aims and ultimate goal of all levels of teaching : suggestions proposed at the conference of Addis Abeba.

373.574.014.3 (430.1)

DEH

DEHEM (Paul). — *La reforma de la segunda enseñanza en Alemania federal.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 23, enero-feb.-marzo 1973, p. 5.

La Alemania federal está reformando su enseñanza a todos los niveles: desarrolla su enseñanza pre-escolar y organiza un ciclo medio común prolongado por dos ramas: profesional y preuniversitaria modernizadas. Sitio del segundo ciclo en esa enseñanza. Misión pro-pedéutica del instituto. Un decreto tendría que generalizar las experiencias de Buxtehude y del Odenwaldschule que garantizan la individualización del curriculum y la responsabilidad de los alumnos, sus derechos, sus libertades. La reforma parece acogida con favor aunque las condiciones materiales siguen siendo defectuosas.

37.014.3 (410)

HAL

HALLS (W.-D.). — *Nuevas tendencias en la educación de los jóvenes en Inglaterra.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, enero-feb.-marzo 1973, p. 16.

Después del Education Act de 1944, los relatos Newsom (1963) y Plowden (1968) ¿ qué pasa con la democratización de la enseñanza en Inglaterra donde la proporción de los hijos de obreros en las universidades sigue siendo todavía la más fuerte de la Europa occidental? La generalización de la escuela polivalente: sus ventajas y sus inconvenientes. El problema de los menos dotados. Función de los Schools Councils. El Team teaching. Los proyectos pluri y interdisciplinarios. En conclusión, no basta con estimular la capacidad intelectual de los jóvenes de hoy, hay que ganar su confianza. Puesto que toda reforma necesita por lo menos una generación para cumplirse, no se podrá evaluar su éxito antes del año 2000.

371.212.72 (1-15)
GIR

GIROD (Roger). — *Los adolescentes « sub-instruidos » en las sociedades industriales del Oeste.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, enero-feb.-marzo 1973, p. 21.

Definición del « sub-instruido ». Elevación progresiva del minimum que hay que alcanzar en los Estados Unidos, en Francia, y en Suiza. Evolución del volumen de los grupos de adolescentes « sub-instruidos » y su composición (orígenes sociales, aspiraciones, motivaciones, aptitudes intelectuales). Valuación de las consecuencias de la « sub-instrucción » de una parte de la juventud.

37.014.543.31 (44 : 64)
CAS

CASTAGNOS (Jean-Claude). — *Aspectos socio-económicos de la cooperación cultural francesa en Marruecos.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, enero-feb.-marzo 1973, p. 36.

En el momento de su acceso a la independencia, el 2 de marzo de 1956, Marruecos es un país subdesarrollado. Sus grandes orientaciones en materia de educación. El recurso a la cooperación cultural francesa : sus características, sus incidencias socio-económicas. La cooperación se expone a obrar contra los imperativos del desarrollo. El nuevo convenio cultural no responde más que parcialmente a las críticas formuladas : el porvenir de la enseñanza marroquí, y a más largo plazo, el de la lengua francesa en Marruecos, parecen amenazados.

37.014.5 (6)
GER

GERONIMI (Charles). — *El porvenir de la educación en Africa.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 22, enero-feb.-marzo 1973, p. 42.

Situación de los Estados africanos independientes de 1960 a 1970. El esfuerzo de escolarización y sus resultados. La complejidad de los problemas. Sus soluciones : la innovación pedagógica ; la función de la enseñanza primaria ; la formación de la mano de obra, de los responsables y de los educadores de mañana ; la utilidad de una enseñanza de las ciencias sociales ; la educación extra-escolar ; el material didáctico. Una definición precisa de los objetos y de las finalidades de todos los niveles de la enseñanza parece necesaria. Las sugerencias de la Conferencia de Addis Abeba.

373.574.014.3 (430.1)
ДЕХ

ДЕХЕМ (Пол). — Реформа второго цикла среднего образования в Федеративной Германии. — Из: «Ревю франсез де педагожи», № 22, январь - февраль - март 1973 г., стр. 5.

Федеративная Германия переобразует свое образование на всех уровнях; она развивает дошкольное образование и устанавливает средний общий цикл, продолженный двумя профессиональными отраслями и доуниверситетской модернизацией образования. Место, которое занимает второй цикл в этом образовании. Преподавательская миссия лица. Конвенция кадров должна была бы обобщить опыт Буксехуда и Оденвальдшулы, которые обеспечивают индивидуализацию куррикулема и ответственность учеников, их права, их свободу. Реформа, кажется, была сочувственно принята, несмотря на то, что материальные условия остаются недостаточными.

37.014.3 (410)

ХАЛ

ХАЛЛС (В. Д.). — Новые тенденции в образовании молодежи в Англии. — Из: «Ревю Франсез де педагожи», № 22, январь - февраль - март 1973 г., стр. 16.

После «Эдюкешон Акт 1944 г.», донесения Ньюсома (1963 г.) и Пловдена (1968 г.) в каком положении находится образование в Англии, где пропорция детей рабочих в университетах остается все еще самой значительной в Западной Европе? Поливалентная школа становится общим достоянием; ее преимущества и ее неуместность. Проблема менее способных. Функция «Скул коунселс». «Тим тичинг». Проекты плюри- и интердисциплинарные. В заключение надо сказать, что недостаточно стимулировать умственные способности современной молодежи, следует приобрести ее доверие и каждая реформа потребует, по крайней мере одно поколение, и нельзя будет оценить ее успех ранее 2000 года.

371.212.72 (1-15)

ЖИР

ЖИРОД (Роже). — Подростки с пониженным образованием в индустриальных обществах Запада. — Из: «Ревю франсез до педагожи», № 22, январь - февраль - март 1973 г., стр. 21.

Определение пониженного образования. Прогрессивное понимание минимума, достижение которого желательно в Соединенных Штатах, во Франции и в Швейцарии. Эволюция размера групп подростков пониженного образования, их состав (социальное происхождение, стремления, побудительные причины, интеллектуальные способности). Оценка последствий пониженного образования одной части молодежи.

37.014.543.31 (44 : 64)

КАС

КАСТАГНОС (Жан-Клод). — Социально-экономические аспекты французской культурной кооперации в Марокко. — Из: «Ревю франсез де педагожи», № 22, январь - февраль - март 1973 г., стр. 36.

Во время своего достижения независимости, 2-го марта 1965 г., Марокко был отсталой страной. Его значительные ориентации в области образования. Его обращение с просьбой французской культурной кооперации: ее характеристики, ее социально-экономические последствия. Билан оказался отрицательным: кооперация рискует пойти на перекор императивам развития. Новая культурная конвенция только частично отвечает выраженной критике: будущее марокканского образования потребует времени, обучение французского языка в Марокко кажется угроженным.

37.014.5 (6)

ЖЕР

ЖЕРОНИМИ (Шарл). — Будущее образование в Африке. — Из: «Ревю франсез де педагожи», № 22, январь - февраль - март 1973 г., стр. 42.

Положение независимых африканских государств от 1960 до 1970 г. Усилия в области образования и результаты. Сложность проблем. Их разрешения: педагогическое нововведение; роль первоначального образования; формирование рабочей силы кадров и завтрашних преподавателей; польза обучения социальных наук; внешкольное образование; дидактическое оборудование. Точное определение объектов и конечной цели всех уровней образования кажутся необходимыми. Указания конференции в Адис-Абебе.

**INDEX DES ARTICLES
ET COMPTES RENDUS
PARUS DANS
LA REVUE FRANÇAISE
DE PEDAGOGIE
EN 1972**

par ordre
alphabétique
d'auteurs

ARTICLES

BAYET (M.L.), L'enseignement primaire au Sénégal de 1903 à 1920	n° 20,	juil.-août-sept.	1972
BECKER (H.), Contre la sélection : la planification de l'éducation en République fédérale d'Allemagne	n° 19,	avril-mai-juin	1972
DEBEAUVAIS (M.), Avant-Propos du n° 21	n° 21,	oct.-nov.-déc.	1972
FESTA (M.), L'enseignement primaire à Marseille pendant la Révolution	n° 20,	juil.-août-sept.	1972
GIROD (M.), Le Collège de Toulon au début du XIX ^e siècle (1809-1820)	n° 20,	juil.-août-sept.	1972
GONTARD (M.), Une réforme de l'enseignement secondaire au XIX ^e siècle : « la bifurcation » (1852-1865)	n° 20,	juil.-août-sept.	1972
JALLADE (J.P.), L'évolution des systèmes d'enseignement dans les pays industriels : un bilan	n° 20,	juil.-août-sept.	1972
JALLADE (L.A.), Niveau d'instruction et salaires	n° 21,	oct.-nov.-déc.	1972
KALLEN (D.), L'égalité des chances dans le premier cycle de l'enseignement secondaire	n° 19,	avril-mai-juin	1972
LE NY (J.F.), Apprentissage et activité d'étude	n° 18,	janv.-fév.-mars	1972
LANDSHEERE (G. de), Une méthodologie de la construction des programmes scolaires	n° 19,	avril-mai-juin	1972
MARYNIAK (L.), Acquisition de relations numériques : vérifications de certaines lois de l'apprentissage	n° 18,	janv.-fév.-mars	1972
MONFORT (M.), L'évolution de la structure éducative de la population active française entre 1962 et 1968	n° 21,	oct.-nov.-déc.	1972
MORRISSON (C.), Emploi et formation en Tunisie	n° 21,	oct.-nov.-déc.	1972
RICHARD (J.R.), Acquisition à partir d'exemples d'une règle logique par de jeunes enfants	n° 18,	janv.-fév.-mars	1972
TIBERGHIEU (G.), Psychologie scientifique et pédagogie de la mémoire	n° 18,	janv.-fév.-mars	1972
VANDERMEERSCH (L.), Politique et pédagogie dans la réforme chinoise de l'enseignement	n° 19,	avril-mai-juin	1972
VIAL (J.), L'école moyenne française et les groupes de niveaux	n° 19,	avril-mai-juin	1972
VINCENS (J.M.), Niveaux de qualification et accès aux emplois	n° 21,	oct.-nov.-déc.	1972

COMPTES RENDUS

ACHTENHAGEN (F.), MECER (H.L.), Curriculum Revision. Möglichkeiten und Grenzen	n° 19,	avril-mai-juin	1972
BAETHGE (M.), Ausbildung und Herrschaft	n° 20,	juil.-août-sept.	1972
BARKER LUNN (J.C.), Streaming in the primary school ..	n° 18,	janv.-fév.-mars	1972
BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.), L'école capitaliste en France	n° 19,	avril-mai-juin	1972
BRONFENBRENNER (U.), Two worlds of childhood	n° 18,	janv.-fév.-mars	1972

CHILAND (C.), L'enfant de six ans et son avenir	n° 20,	juil.-août-sept.	19
CHOMBART DE LAUWE (M.J.), Un monde autre : l'enfance	n° 18,	janv.-fév.-mars	19
CITRON (S.), L'école bloquée	n° 21,	oct.-nov.-déc.	19
CLEUGH (M.F.), Discipline and morale in school and college	n° 20,	juil.-août-sept.	19
COPELAND (R.W.), How children learn mathematics	n° 18,	janv.-fév.-mars	19
COSTER (S. de), HOTYAT (F.), La sociologie de l'éducation	n° 18,	janv.-fév.-mars	19
DOPCHIE (N.), LANDSVREUGHT GRYNPAS (C.), LEMOINE (M.), MORTIER NIZET (N.), Recherche sur les facteurs d'inadaptation scolaire	n° 19,	avril-mai-juin	19
FRITSCH (Ph.), L'éducation des adultes	n° 19,	avril-mai-juin	19
GRIGNON (Cl.), L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique	n° 21,	oct.-nov.-déc.	19
GUINDON (J.), Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et des autres	n° 18,	janv.-fév.-mars	19
JAMELINE (D.), Du savoir et des hommes	n° 21,	oct.-nov.-déc.	19
HASSENFORDER (J.), La bibliothèque, institution éducative	n° 21,	oct.-nov.-déc.	19
HOLT (J.), The underachieving school	n° 18,	janv.-fév.-mars	19
ILLICH (I.), Une société sans école	n° 21,	oct.-nov.-déc.	19
I.N.E.D., Population et enseignement. Démographie et sciences humaines	n° 20,	juil.-août-sept.	19
ISAMBERT JAMATI (V.), Crises de la société, crises de l'enseignement	n° 18,	janv.-fév.-mars	19
JONES (R.L.), New directions in special education	n° 20,	juil.-août-sept.	19
JOYCE (W.W.), OANA (R.G.), HOUSTON (W.R.), Elementary education in the seventies	n° 20,	juil.-août-sept.	19
KOUNIN (J.S.), Discipline and group management in classrooms	n° 19,	avril-mai-juin	19
LEGRAND (L.), Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui	n° 20,	juil.-août-sept.	19
LEON (A.), Psychopédagogie des adultes	n° 21,	oct.-nov.-déc.	19
LOBROT (M.), Les effets de l'éducation	n° 18,	janv.-fév.-mars	19
LUTTE (G.), Le moi idéal de l'adolescent	n° 19,	avril-mai-juin	19
MACHLUP (F.), Education and economic growth	n° 18,	janv.-fév.-mars	19
MAREUIL (A.), Littérature et jeunesse d'aujourd'hui	n° 21,	oct.-nov.-déc.	19
MENDEL (G.), Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité	n° 20,	juil.-août-sept.	19
MINOT (J.), L'entreprise Education nationale	n° 18,	janv.-fév.-mars	19
NEILL (A.S.), Libres enfants de Summerhill	n° 19,	avril-mai-juin	19
PRICE (R.F.), Education in communist China	n° 19,	avril-mai-juin	19
REUCHLIN (M.), Traité de psychologie appliquée. 5. Education et développement individuel	n° 20,	juil.-août-sept.	19

RICHMOND (W.K.), The school curriculum	n° 19,	avril-mai-juin	1972
ROGERS (C.R.), Liberté pour apprendre ?	n° 21,	oct.-nov.-déc.	1972
SADOUN (K.), SCHMIDT (V.), SCHULTZ (E.), Les « boutiques d'enfants » de Berlin	n° 21,	oct.-nov.-déc.	1972
SILBERMAN (Ch.E.), Crisis in the classroom. The remaining of American education	n° 19,	avril-mai-juin	1972
SNYDERS (G.), Pédagogie progressiste	n° 20,	juil.-août-sept.	1972
VASQUEZ (A.), OURY (F.), De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle	n° 20,	juil.-août-sept.	1972
VINCENT (G.), Les lycéens	n° 21,	oct.-nov.-déc.	1972
ZIMMERMANN (D.), Recherche pédagogique dans une classe de perfectionnement	n° 19,	avril-mai-juin	1972

**Les numéros de la Revue Française de Pédagogie
sont en vente dans les centres régionaux et
départementaux de documentation pédagogique**

à

- 81 - **ALBI** - C.D.D.P., rue du Général-Giraud
- 61 - **ALENÇON** - C.D.D.P., Cité administrative
- 80 - **AMIENS** - C.R.D.P., 33, rue des Minimes
- 62 - **ARRAS** - C.D.D.P., 39, rue aux Ours
- 32 - **AUCH** - C.D.D.P., rue Boissy-d'Anglas
- 60 - **BEAUVAIS** - C.D.D.P., 22, avenue Victor-Hugo
- 25 - **BESANÇON** - C.R.D.P., 17, rue Renan
- 33 - **BORDEAUX** - C.R.D.P., 75, cours d'Alsace-Lorraine
- 29N - **BREST** - C.D.D.P., 108, rue Jean-Jaurès
- 14 - **CAEN** - C.R.D.P., 21, rue du Moulin au Roy
- 08 - **CHARLEVILLE-MÉZIÈRES** - C.D.D.P., 18, rue Voltaire
- 63 - **CLERMONT-FERRAND** - C.R.D.P., 15, rue d'Amboise
- 21 - **DIJON** - C.R.D.P., Campus Universitaire de Montmuzard, Bld Gabriel
- 38 - **GRENOBLE** - C.R.D.P., 11, rue du Général-Champon
- 02 - **LAON** - C.D.D.P., rue Ferdinand Thuillard - Impasse de l'Église
- 72 - **LE MANS** - C.D.D.P., 31, rue des Maillets
- 59 - **LILLE** - C.R.D.P., 3, rue Jean-Bart
- 87 - **LIMOGES** - C.R.D.P., 44, cours Gay-Lussac
- 69 - **LYON** - C.R.D.P., 47, rue Philippe-de-Lassalle (4°)
- 13 - **MARSEILLE** - C.R.D.P., 55, rue Sylvabelle (6°)
- 82 - **MONTAUBAN** - C.D.D.P., 9, rue du Fort
- 34 - **MONTPELLIER** - C.R.D.P., allée de la Citadelle
- 54 - **NANCY** - C.R.D.P., 99, rue de Metz
- 58 - **NÉVERS** - C.D.D.P., Ecole du Château
- 06 - **NICE** - C.R.D.P., 117, rue de France
- 30 - **NIMES** - C.D.D.P., 10, Grand'Rue
- 45 - **ORLÉANS** - C.R.D.P., 55, rue Notre Dame de Recouvrance
- 75 - **PARIS** - S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four (6°)
- 66 - **PERPIGNAN** - C.D.D.P., 24, rue Emile Zola
- 86 - **POITIERS** - C.R.D.P., 6, rue Sainte-Catherine
- 51 - **REIMS** - C.R.D.P., 36, rue Boulard
- 35 - **RENNES** - C.R.D.P., 92, rue d'Antrain
- 76 - **ROUEN** - Saint-Clément - C.R.D.P., 92, rue Saint-Julien Cédex 2029
SAINT-DENIS (La Réunion) - C.D.D.P., rue de la Victoire - B.P. n° 710
- 42 - **SAINT-ÉTIENNE** - C.D.D.P., 16, rue Marcellin-Allard
- 67 - **STRASBOURG** - C.R.D.P., 5, Quai Zorn
- 65 - **TARBES** - C.D.D.P., rue Georges-Magnoac - B.P. 205
- 31 - **TOULOUSE** - C.R.D.P., 3, rue Roquelaine
- 37 - **TOURS** - C.D.D.P., 1, rue Gutenberg

sevpen

SERVICES D'ÉDITION ET DE VENTE DES PUBLICATIONS
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Imp. Nat. 3 568 041 5

Le directeur de la publication : L. Géminard