

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

N° 24 - JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 1973

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PEDAGOGIE**

**Comité
de patronage**

- MM. Jean AUBA, *directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.*
François BLOCH-LAINE, *président du Crédit Lyonnais.*
Jean CHATEAU, *professeur à la Faculté des lettres et sciences humaines de Bordeaux.*
Pierre CLARAC, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, membre de l'Institut.*
Jean-Louis CREMIEUX-BRILHAC, *directeur de la Documentation française.*
Marceau CRESPIN, *directeur de l'Education physique et des sports.*
Maurice DEBESSE, *professeur à la Sorbonne.*
Jean DEBIESSE, *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.*

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT

4 numéros par an

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

Prix du numéro : 8,50 F

Rédaction : INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION 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 de Recherche
et de Documentation Pédagogiques
et dans les Centres Départementaux de Documentation Pédagogique
(liste des adresses en p. 3 de couverture)

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

Gaston BERGER

*“ L’Homme moderne
et son éducation ”*

N° 24 - JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 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'École 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.*
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 LAVAUX, *directeur du Centre régional de documentation pédagogique de Dijon.*
Joseph LEIF, *inspecteur général de l'Instruction publique.*
Jean-François LE NY, *professeur de psychologie à l'Université de Paris VIII.*
Joseph MAJALU, *directeur-adjoint de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*
Georges NOEL, *chef de service à l'Institut National de recherche et de documentation pédagogiques.*
Guy PALMADE, *inspecteur général de l'Instruction publique, directeur de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*
Antoine PROST, *professeur à la Faculté des 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.*

PREMIÈRE PARTIE

A. Prost	Les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation	p. 5
A. Léon	Information, orientation, adaptation	p. 19
E. Bayer	L'analyse des processus d'enseignement	p. 30
T.-D. Vaughan	L'évolution du concept d'éducation permanente en Grande-Bretagne	p. 41

DEUXIÈME PARTIE

	Notes critiques	p. 52
	Notes bibliographiques	p. 81
	A travers l'actualité pédagogique	p. 87

PREMIERE PARTIE

1. Introduction

2. Les principes de la comptabilité
3. Les principes de la gestion
4. Les principes de la finance
5. Les principes de la fiscalité

6. Les principes de la gestion
7. Les principes de la finance
8. Les principes de la fiscalité

LES ATTENTES DE JEUNES ENSEIGNANTS AU DEBUT DE LEUR FORMATION

Il est plusieurs façons d'aborder le problème de la formation des maîtres (1). La plus fréquente est normative : on expose ce qu'il faut faire. L'approche normative se réfère, en réalité, à une conception — on n'ose pas toujours dire à une analyse — de ce qu'est le métier d'enseignant. Si l'on voulait lui donner une rigueur dont elle manque souvent, il conviendrait d'explicitier ses points de départ, et de la faire reposer sur une étude approfondie du métier, de son état actuel et de ses perspectives d'évolution, des connaissances qu'il requiert des maîtres autant que des aptitudes et attitudes qui façonnent leur comportement (2). Un projet de formation vaut en effet ce que valent les conceptions dont il s'inspire.

(1) Etude préparée pour l'Unesco et reproduite avec son autorisation dont nous la remercions vivement.

(2) C'est l'exercice auquel a tenté de se livrer une commission d'étude constituée en France, auprès de la direction des Enseignements supérieurs. Voir : Ministère de l'Education Nationale, Groupes d'étude des formations supérieures. **Rapports d'orientation, 13. Enseignement-Perfectionnement**, Paris, La Documentation française, avril 1971, 29 p.

Le principal inconvénient d'une approche normative tient à ce qu'elle est généralement le fait de professeurs en fonction depuis plusieurs années, ou, plus souvent encore, d'administrateurs ou de professeurs d'Université, qui ont quitté depuis quelque temps déjà les classes où entrèrent précisément les maîtres qu'ils prétendent former. Il n'est donc pas certain que les projets des formateurs répondent avec exactitude aux nécessités actuelles du métier. Supposons même qu'ils en tiennent un compte rigoureux : ils s'en trouvent par là justifiés, sans être pour autant assurés de correspondre aux attentes et aux aspirations des jeunes maîtres en formation, et donc de réussir. Si l'on veut que la formation pédagogique des maîtres soit elle-même conçue comme une pédagogie véritable, il semble difficile de faire abstraction de ce que pensent, éprouvent et souhaitent ceux auxquels elle s'adresse. A plus forte raison, si l'on conçoit le processus de formation des maîtres comme une « auto-formation » assistée, ou sous contrôle, dans le cadre d'une institution souple, faut-il s'interroger sur les besoins de formation ressentis par les enseignants que l'on entend former.

Tel est l'esprit qui a inspiré cette étude modeste. Nous voudrions en exposer le contenu et en dégager les principales conclusions.

1. L'ENQUÊTE.

Le public concerné par l'enquête est le groupe de jeunes professeurs certifiés stagiaires qui effectuaient leur année de formation pratique au Centre Pédagogique Régional d'Orléans en 1971-72 (3).

On sait qu'il s'agit là de jeunes gens qui viennent d'être reçus à un concours purement théorique et très spécialisé. Sa préparation demande au moins une année d'études supérieures au-delà de la licence, ce qui le situe au niveau « bac + 4 ». La disproportion entre le nombre des candidats et celui des postes offerts rendait ce concours très sélectif en 1971. Comme ce mode de recrutement est la voie normale pour devenir professeur titulaire dans un établissement du second degré, il est fréquent que des professeurs auxiliaires, quand ils ont leur licence, s'y présentent. Leur expérience pédagogique n'entre pas en ligne de compte, à cette phase du recrutement, puisque le concours se donne comme but exclusif de vérifier les connaissances scientifiques des candidats à l'enseignement. Et les choses sont ainsi faites qu'au cours de l'année de formation pratique qui suit ce concours théorique, aucune différence

(3) Nous tenons à remercier ici tout spécialement M. Gitton, directeur du C.P.R., qui nous a autorisé à mener cette enquête.

n'est établie entre les candidats qui ont déjà enseigné et les autres.

L'année de formation pratique qu'abordaient les sujets sur lesquels porte notre enquête comporte trois stages successifs dans trois classes différentes. Les stagiaires les effectuent par groupes de deux ou trois. Dans chaque classe, ils sont accueillis par un professeur-conseiller, qui leur montre comment il s'y prend et leur donne à faire plusieurs cours. A la fin de l'année, les stagiaires font une leçon devant un jury. Cette épreuve pratique, à laquelle ils sont reçus dans l'immense majorité des cas, donne lieu à un classement par mentions. Et l'année suivante, ils accèdent à un poste de titulaire dans un établissement d'enseignement secondaire, collège ou lycée.

L'enquête a été effectuée en octobre 1971, c'est-à-dire avant le début du premier stage dans une classe. Elle a porté sur les 75 stagiaires qui étaient présents à une conférence générale d'information. Après quelques mots de présentation, soulignant le caractère scientifique de l'enquête et son anonymat, nous avons fait remplir immédiatement un questionnaire dont on trouvera le texte en annexe. Ce questionnaire avait été élaboré au cours de deux réunions, l'une avec un groupe de professeurs particulièrement intéressés aux problèmes de formation pédagogique, l'autre avec quelques stagiaires. Il comprenait essentiellement des séries d'items qu'il fallait classer suivant un ordre de préférence. La première série (A) énumérait dix éléments de formation, la seconde (B), quatre aptitudes, et la dernière (D) quatre attitudes. Les questionnaires furent dans l'ensemble correctement remplis, et l'on enregistra seulement un refus de répondre et deux réponses impossibles à exploiter. On doit souligner que les stagiaires n'avaient pas été prévenus de l'enquête auparavant, et que le délai accordé pour réfléchir à la réponse fut bref. Il y eut manifestement quelques concertations entre voisins sur les priorités respectives, mais on pressa les stagiaires de remettre leurs questionnaires rapidement. Les attentes et les besoins de formation qui se révèlent dans cette enquête sont donc ceux que formulent les stagiaires dans un premier mouvement. Nul doute que des réponses mûrement réfléchies n'eussent été différentes.

Les données de l'enquête se présentent donc de la façon suivante. D'un côté nous avons 72 professeurs stagiaires qui ont rempli un questionnaire. Sur eux, nous disposons d'informations sommaires, mais qui nous permettent de faire intervenir, à titre d'hypothèse, quatre critères dans l'interprétation de leurs attentes de formation : le sexe, l'âge, l'expérience pédagogique antérieure et la discipline d'enseignement. D'autre part, nous avons leurs questionnaires, c'est-à-dire trois séries d'items ordonnés suivant leurs préférences personnelles. Le nombre de combinaisons possibles, à l'intérieur de chaque

série, est considérable (4), ce qui pose des problèmes d'exploitation délicats. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les enquêtes utilisent rarement ce type de question pourtant très souple, ou s'efforcent de limiter le nombre des items à ordonner. Nous y avons au contraire eu systématiquement recours parce que nous savions pouvoir disposer, au niveau de l'interprétation, d'une méthode appropriée.

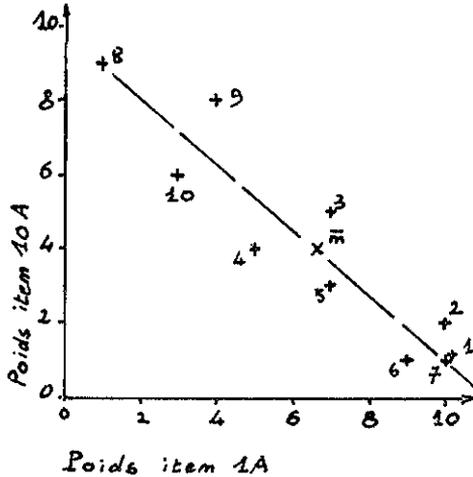
Cette méthode d'analyse des données est une analyse factorielle en composants principaux d'un type spécial. Nous en sommes redevables au professeur Benzecri, de l'Institut de Statistique de l'Université de Paris, qui a bien voulu en outre faire procéder aux calculs sur ordinateur nécessaires. Pour y soumettre nos données, nous leur avons fait subir quelques transformations en dédoublant chaque item. Prenons par exemple le premier item de la première série : « conseils et exemples de professeurs qualifiés », et supposons une réponse qui place cet item au troisième rang. Nous allons dire qu'il pèse lourd pour le professeur qui répond, et nous pouvons lui affecter un poids simple. Si l'on veut qu'il reste un poids de 1, par exemple, pour l'item classé 10^e, il faut donner le poids 11 à l'item placé en première position. Dans notre cas d'un item placé en troisième position, on lui affectera le poids 8. En poursuivant suivant cette méthode, il est facile de résumer nos données sous la forme d'une matrice, en affectant une ligne à chaque professeur qui a rempli un questionnaire, et une colonne à chaque item du questionnaire. Nous avons poussé plus loin, et nous avons ouvert, pour chaque item, deux colonnes, l'une positive, l'autre négative, de façon à faire apparaître au terme de l'analyse factorielle des phénomènes de symétrie intéressants. Cet artifice simple, qui, dans l'exemple choisi aboutit à donner le poids 8 à l'item dédoublé positif, et le poids 3 à l'item négatif, permet de raisonner à la fois sur les préférences et sur les rejets. On en verra plus loin l'importance.

L'analyse factorielle consiste à dégager des données une série d'axes tels que le premier résume la plus grande partie possible de l'information, le second, la plus grande partie possible de l'information restante et ainsi de suite (5). Il est difficile d'imaginer ce que signifient ces axes : ce sont en effet de pures constructions mathématiques, où l'on ne saurait rechercher concrètement telle ou telle des données initiales. Les axes factoriels sont

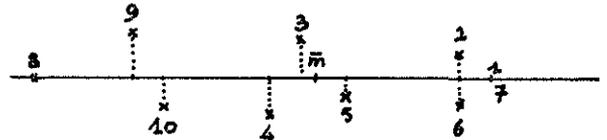
(4) On sait qu'il est donné par la factorielle du nombre d'items, soit pour la série A. $10! = 3.628.000$ combinaisons possibles et $4! = 24$ pour les séries B et D.

(5) Le premier facteur extrait 26 % de l'inertie totale de la matrice, le second 17 % et le troisième 13 %. Notre analyse, qui aurait pu aller plus loin, porte donc sur 56 % de l'inertie totale des données. L'hypothèse nulle (aucune logique dans les données, distribution totalement aléatoire) serait que chaque facteur extraie 3 % de l'inertie totale.

l'équivalent, dans un espace à autant de dimensions qu'il y a de données initiales, de ce qu'est, dans un espace à deux dimensions, une droite de régression. Supposons, par exemple, que notre analyse porte seulement sur deux items de formation, par exemple l'item 1A et l'item 10A. Nous pourrions très facilement représenter l'ensemble des stagiaires interrogés en fonction du poids qu'ils donnent à chacun de ces deux items. Il nous suffi-



rait de construire le nuage de corrélation à partir d'un système d'axes sur lesquels nous reporterions le poids des deux items. Cela donnerait, pour les dix premiers stagiaires du tableau de données, le graphique suivant où les points 1 et 7 par exemple représentent deux stagiaires qui ont donné le poids 10 à l'item 1A et le poids 1 à l'item 10A.



88

La droite de régression, ou droite des moindres carrés, est celle qui passe à l'intérieur de ce nuage de corrélation de telle sorte que la somme des carrés des distances de chaque point à cette droite soit la plus petite possible. Cette droite de régression serait, dans un espace à deux dimensions (nous n'avons considéré que le poids donné à deux items), le premier axe factoriel. On voit qu'on peut situer chaque point du nuage de corrélation par rapport aux autres en exprimant sa position relative par celle de sa projection sur la droite de régression. Si l'on adopte comme origine le poids moyen du nuage, par lequel passe nécessairement la droite de régression, on peut exprimer cette position relative de chaque point par la valeur algébrique que prend sa projection sur la droite.

Cet exemple permet de comprendre en quoi consiste l'analyse factorielle. Pour chaque axe factoriel extrait, chaque donnée prend en effet une valeur algébrique précise, qu'il est possible de visualiser en se donnant un système d'axes. Par commodité, nous représentons à la fois la position de chaque point sur le premier et sur le second facteur, car la représentation dans un plan est plus lisible qu'un échelonnement de points le long d'un axe. Mais l'on peut aussi bien, à l'occasion, croiser le premier et le troisième axe factoriel. De toute façon, il

convient de se pénétrer de l'idée que les axes factoriels ne sont rien d'autre qu'une traduction mathématique de la logique interne des données. Ils expriment au mieux la position relative des données, les unes par rapport aux autres. Il ne faut donc surtout pas leur chercher une signification concrète au niveau des données de départ, mais au niveau de la structure d'ensemble de ces données. En d'autres termes, l'analyse factorielle dégage une structure latente qu'il convient d'interpréter ensuite.

Dans le cas de la présente analyse factorielle, il faut en outre attirer l'attention sur les effets de symétrie par rapport à l'origine que provoque le dédoublement des items. Si l'on se reporte par exemple à la figure 1, qui montre la localisation des items dans le plan des deux premiers axes factoriels, et qu'on prenne un item, par exemple le 3A (discussions avec d'autres stagiaires), on peut être certain de retrouver l'item complémentaire, négatif, $\sim 3A$ en joignant le point 3A à l'origine et en prolongeant cette droite. Bien plus, la longueur respective des deux segments joignant l'origine à chacun de ces deux points est inversement proportionnelle à leur poids. Dans l'exemple choisi, 3A et $\sim 3A$ sont à peu près à égale distance de l'origine, ce qui signifie que les rejets équilibrent les choix. Inversement, si nous prenons les deux items 1A et $\sim 1A$, nous constatons que l'item

négatif est à une très grande distance de l'origine, ce qui signale un poids très faible. De fait, il est très rare que les enquêtés placent en mauvaise position les « conseils et exemples de professeurs qualifiés » et on les rencontre deux fois seulement au dernier rang de la liste.

Ces remarques faites, qu'on a voulu réduites à l'essentiel, et qui portent sur l'interprétation des résultats d'une analyse factorielle bien plus que sur la compréhension des mécanismes internes par lesquels elle procède, ou sur ses justifications théoriques (6), il nous faut examiner les résultats auxquels elle nous conduit.

2. LA STRUCTURE DES ATTENTES.

La figure 1 localise les divers items dans le plan des deux premiers axes factoriels. D'emblée, elle manifeste une différence sensible entre la partie positive et la partie négative du premier axe : dans la première, les items sont regroupés de façon assez dense, et ils forment un nuage de points dont la forme est celle d'une flèche. Les items 1A et ~ 7A en sont la pointe. Dans la partie négative, au contraire, les items sont moins groupés et leurs oppositions suivant le second facteur sont sensibles.

Cette configuration peut aisément s'expliquer. Nous sommes en présence d'une attitude dominante, partagée par une majorité de sujets, qui, dans l'ensemble, donnent un poids important aux items groupés à l'extrémité positive du premier axe factoriel : 1A, ~ 7A, ~ 6A, 2A, ~ 4B, ~ 10A, 3D, 1B, ~ 4D, auxquels on peut ajouter : ~ 5A, 2B, ~ 3B et 1D. Cette position majoritaire n'est pas l'objet d'une contestation cohérente et coordonnée, sinon, en effet, nous aurions à l'opposé de ce premier groupe d'items un deuxième groupe, tout aussi serré, et d'autant plus éloigné de l'origine qu'il traduirait une position plus minoritaire : sur nos diagrammes, des items généralement associés dans les réponses sont figurés par des points voisins. La cohérence d'une position minoritaire se marquerait donc à la densité, à la proximité des items qui la définiraient, tandis que son éloignement de l'origine traduirait sa faiblesse. Or rien de tel n'apparaît sur la figure 1 : s'il semble bien y avoir un modèle dominant d'attentes en matière de formation, on ne décèle aucun contre-modèle cohérent. Les contestations sont plus dispersées, donc plus diverses, et peuvent être individuelles.

(6) Sur l'analyse factorielle traditionnelle, on se reportera en français à Reuchlin (Maurice), *Méthodes d'analyse factorielle à l'usage des psychologues*, Paris, P.U.F., 1964, et, en anglais, à Harman (H.H.), *Modern factor analysis*, Chicago, The University of Chicago Press, 2^e éd., 1967.

Sur l'analyse particulière pratiquée ici, voir Cordier (Brigitte), *L'analyse factorielle des correspondances*, thèse sc. Rennes 1965, multigr. et le fascicule *L'Analyse des données* publié en 1970 par le laboratoire de statistique mathématique du professeur Benzecri.

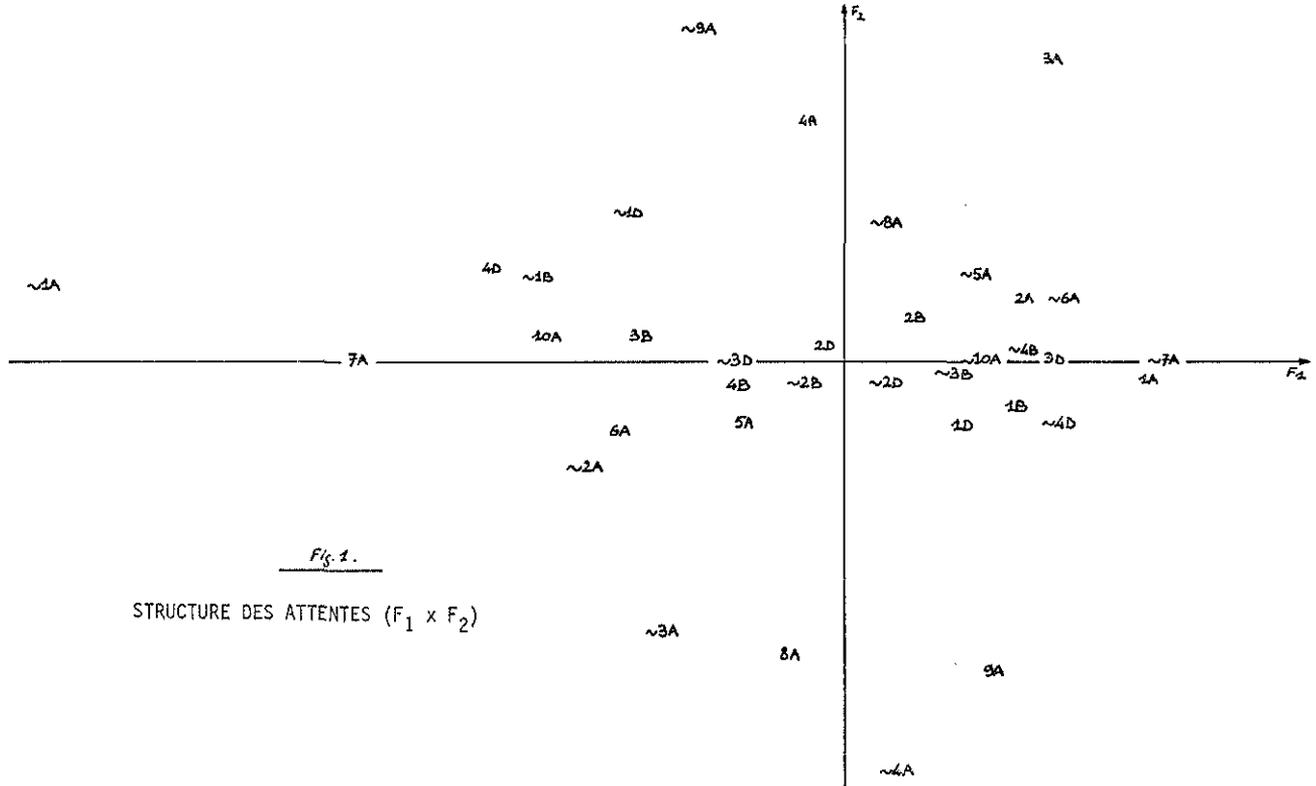
L'examen du questionnaire permet de préciser cette analyse. La position majoritaire se définit d'abord par les deux items voisins, 1A et ~ 7A. Elle consiste essentiellement en un « oui » aux conseils et exemples de professeurs qualifiés, et en un « non » à d'éventuels cours sur la psychologie et la sociologie des groupes scolaires. Le fait de placer au premier rang les conseils des anciens témoigne de la part des stagiaires qui adoptent cette attitude — et c'est la majorité — d'une acceptation du modèle pédagogique auquel les professeurs qualifiés sont censés être fidèles, et que pour leur part ils connaissent par leurs souvenirs encore proches. C'est dire qu'il s'agit, au sens propre, d'une attitude traditionnelle. Cette position implique une conception du métier qui met particulièrement l'accent sur l'enseignant. C'est une pédagogie centrée sur le maître, qui valorise les discussions avec d'autres professeurs (2A), place très haut l'autorité du maître sur ses élèves (3D) et ses qualités d'exposition (1B), mais refuse en revanche d'admettre qu'il puisse être important pour un professeur d'accepter une remise en question de sa propre personnalité (~ 4D), comme si c'était attenter à la dignité professorale. Inversement, cette pédagogie refuse de prendre en compte les élèves : il n'est pas utile de s'intéresser au groupe qu'ils forment (~ 7A), ni même à leur psychologie individuelle (~ 6A), et d'ailleurs l'aptitude au dialogue avec les élèves est de celles qu'on place au dernier rang, dans cette attitude (~ 4B). L'intérêt pour la discipline enseignée n'est pas aussi fort qu'on s'y attendait (1D), encore qu'il vienne en assez bonne position. En tout cas, la discipline n'est guère appréhendée sous l'angle de son apprentissage par les élèves : l'intérêt est faible à la fois pour la technologie de l'éducation (~ 10A) et pour la réflexion sur les problèmes méthodologiques de la discipline (~ 5A). Bref, pour cette conception majoritaire, être enseignant, c'est se mettre en valeur et s'imposer aux élèves par un discours clair et intéressant, c'est reconnaître ses pairs, mais accorder peu d'intérêt aux élèves pris individuellement ou en groupe. Ce n'est pas diriger un processus technique d'apprentissage intellectuel susceptible d'être jugé comme tel, par référence aux outils qu'il utilise ou aux buts spécifiques qu'il poursuit dans chaque discipline.

Face à cette position majoritaire, dont le traditionalisme rassurera certains pour en inquiéter d'autres, la contestation la plus audacieuse consiste à dénier toute valeur précisément aux conseils des professeurs « qualifiés », ce qu'expriment d'ailleurs certaines réponses qui demandent : « qualifiés par qui et pour quoi? » La position extrême de l'item ~ 1A témoigne de la signification radicale de ce refus. Mais une telle volonté de rupture avec la tradition oblige à chercher ailleurs que dans l'expérience le fondement d'une pratique pédagogique. D'où l'importance attribuée par ces contestataires d'une

part aux cours de psychologie (6A, 7A) et à la technologie de l'éducation (10A). On notera que ces éléments de formation sont préférés par les contestataires à d'autres qui visent cependant le même objectif : les « réflexions » sur les attitudes concrètes de chacun, qui sont de la psycho-sociologie (4A), ou celles sur les problèmes méthodologiques de la discipline, qui fondent une technologie (5A), inspirent moins confiance que des « cours ».

Face au modèle dominant, on sent une volonté de se rassurer en insistant sur l'aspect scientifique et didactique des formations que l'on suggère. On admet cependant l'importance de remettre en question sa propre personnalité (4D), ce qui est très logique, puisque aussi bien contester le modèle pédagogique traditionnel, c'est déjà se remettre en question comme professeur.

Il s'en faut cependant que ces positions soient



cohérentes. La dispersion des items dans cette zone du diagramme atteste une diversité sensible des rangs qui leur sont attribués. Ces stagiaires savent mieux ce qu'ils refusent que ce qu'ils veulent. On pourrait parler, à leur sujet, d'un désarroi relatif. D'autant que, par sa complexité même, le questionnaire leur suggérait des voies de formation très diverses, entre lesquelles il leur était plus difficile de choisir qu'aux adeptes de la pédagogie majoritaire. Ceux-ci, en effet, n'avaient guère d'hésitation : leurs souvenirs du secondaire et du supérieur leur fournissaient assez de signes de reconnaissance, pour s'orienter à coup sûr, et de façon concordante, dans notre questionnaire. Il manquait au contraire aux adver-

saires de la pédagogie traditionnelle des références concrètes et des éléments de certitude. Aux convictions bien assises des premiers, s'opposent les interrogations des seconds. Plus disponibles que ceux-là, ceux-ci abordent leur stage de formation un peu comme une recherche. D'où leur indécision, d'où l'absence de cohésion entre eux.

A ces raisons qui tiennent au contexte, s'ajoutent des causes plus profondes : le champ des possibles est vaste, et le questionnaire proposait implicitement, comme alternatives aux formations pédagogiques habituelles, des formations de types bien différents. Dès qu'on refuse une formation traditionnelle, on peut songer à la remplacer

non par une autre formation antagoniste, mais par plusieurs autres entre lesquels il faut choisir, et qui s'opposent nettement à certains égards. Ces différences sont sensibles, et elles s'expriment sur le second et le troisième facteur.

Sur le second axe factoriel, on voit ainsi s'opposer très fortement les faces positives et négatives des items 3A, 4A, 8A et 9A. D'un côté les stagiaires qui croient à une pédagogie didactique, dispensée sous forme de cours, de l'autre, ceux qui croient à l'efficacité de discussions informelles entre stagiaires (3A) ou à une réflexion sur les attitudes et les comportements de chacun (4A). A l'intérieur de chacun de ces deux groupes, on retrouve d'ailleurs les nuances introduites par l'opposition plus fondamentale des traditionalistes et des non-conformistes. La pédagogie de la discipline enseignée (9A), ou la discussion avec d'autres stagiaires (3A) constituent une contestation du modèle traditionnel moins virulente que la pédagogie générale (8A) ou la réflexion sur les attitudes de chacun (4A).

La combinaison de ces deux oppositions fondamentales ouvre la voie à un début de typologie des stagiaires, qu'il est intéressant de vérifier en examinant les données elles-mêmes. Négligeons donc provisoirement l'analyse factorielle et considérons quels sont les premiers choix des stagiaires. Quels sont les éléments de formation qu'ils placent au premier et au second rang ? Un tableau simple les résume :

Items	1 ^{er} rang	2 ^e rang	Total
1A / conseils et exemples de professeurs	37	10	47
4A / réflexion sur les comportements	16	8	24
5A / méthodologie de la discipline ..	6	9	15
9A / pédagogie de la discipline	4	6	10
7A / psycho-sociologie des groupes	3	6	9
2A / discussions avec des professeurs	2	13	15
6A / psychologie de l'enfant	2	7	9
8A / pédagogie générale	1	4	5
10A / technologie de l'éducation	1	1	2
3A / discussions avec des stagiaires		8	2

Pour être plus rudimentaires que les résultats de l'analyse factorielle, ces indications n'en vont pas moins dans le même sens : le poids considérable du modèle traditionnel s'affirme, à voir plus de la moitié de l'échantillon placer en premier choix les conseils et exemples de professeurs qualifiés. Pour certains même il est comme redoublé par un second choix qui se porte sur les discussions avec d'autres professeurs : 12 des 13 stagiaires qui placent cet item en seconde position ont placé en première position l'item « conseils et exemples ».

Face à cette attitude majoritaire, on constate qu'aucun autre élément de formation ne réalise l'union des

contestataires. La réflexion sur les attitudes et les comportements atteint le meilleur score, suivie par le doublet 5A/9A consacré aux problèmes de la discipline enseignée, puis par le doublet 6A/7A plus psychologique. On a ainsi l'impression que donnait déjà l'analyse factorielle, de plusieurs alternatives au modèle dominant, l'une centrée sur les problèmes psychologiques, l'autre sur les problèmes de la discipline enseignée, et la troisième attentive aux comportements envers les élèves.

Il peut être intéressant de faire ressortir la concordance de cette analyse à partir des deux premiers choix et de l'analyse factorielle. Nous pouvons en effet représenter chaque stagiaire par un point dans le plan des deux premiers axes factoriels (7), et, comme chacun est identifié avec précision, nous pouvons lui affecter un signe distinct pour figurer son premier choix de formation. Nous obtenons ainsi la figure 2, qui confirme et nuance à la fois nos observations. Elle montre clairement, en effet, l'opposition, sur le premier axe factoriel, des stagiaires qui placent en premier rang les conseils et exemples de professeurs qualifiés et de ceux qui s'y refusent. Les exceptions, elles-mêmes, sont significatives. C'est ainsi que les stagiaires n° 2 et 3, sur ce graphique, s'ils placent en première position l'item 1A, se trouvent en réalité moins conformistes que ce choix le suggérerait : leur place dans la partie négative du premier facteur s'explique par leur choix, en deuxième et troisième position, d'items très marqués : la psychologie des groupes scolaires et la méthodologie des disciplines pour le n° 2, la pédagogie générale pour le n° 3. Inversement, les stagiaires que l'analyse factorielle classe parmi les traditionalistes bien que leur premier choix ne se soit pas porté sur les conseils de professeurs qualifiés ont très généralement placé cet item immédiatement en seconde position, suivi même en troisième position de l'item 2A qui le redouble en quelque sorte (discussion avec des professeurs), comme pour le stagiaire n° 1.

La figure 2 permet ainsi de comprendre plus facilement comment l'analyse factorielle traduit la réalité. Elle nous invite à une remarque supplémentaire. L'examen de la figure 1, en effet, ne nous avait pas fait apparaître l'item 4A (réflexions sur les comportements et attitudes de chacun envers les élèves) comme aussi opposé au modèle dominant que les items de psychologie ou de méthodologie. Et de fait, sur la figure 2 on constate une relative imbrication des stagiaires qui choisissent en premier lieu les conseils des professeurs qualifiés, et de ceux qui préfèrent cette réflexion. Or c'est pourtant la réflexion sur les comportements et attitudes de chacun

(7) Par construction, et c'est le grand intérêt de cette analyse factorielle, les facteurs sont les mêmes pour les sujets que pour les items, si bien que le graphique des individus est rigoureusement superposable à celui des éléments de formation.

envers les élèves qui atteint le meilleur score après les conseils traditionnels. L'examen des seconds et troisièmes choix montre qu'en effet ces deux éléments de formation sont fréquemment associés : tel qui place en premier choix l'item 4A place en second choix le 1A, et inversement. Il y a là une sorte de paradoxe : ces deux attentes de formations sont à la fois contradictoires et complémentaires. Si l'on y réfléchit, il n'y a guère lieu de s'en

étonner. Par rapport aux conseils et exemples, qui constituent le schéma de formation traditionnel, une réflexion sur les comportements et attitudes introduit, en effet, un élément bien différent. C'est un autre style de formation, où ce qui attire probablement les stagiaires, l'association avec l'item A3 (discussion avec d'autres stagiaires) le suggère, c'est la possibilité d'un travail plus libre, individuel ou dans de petits groupes, et sans référence à

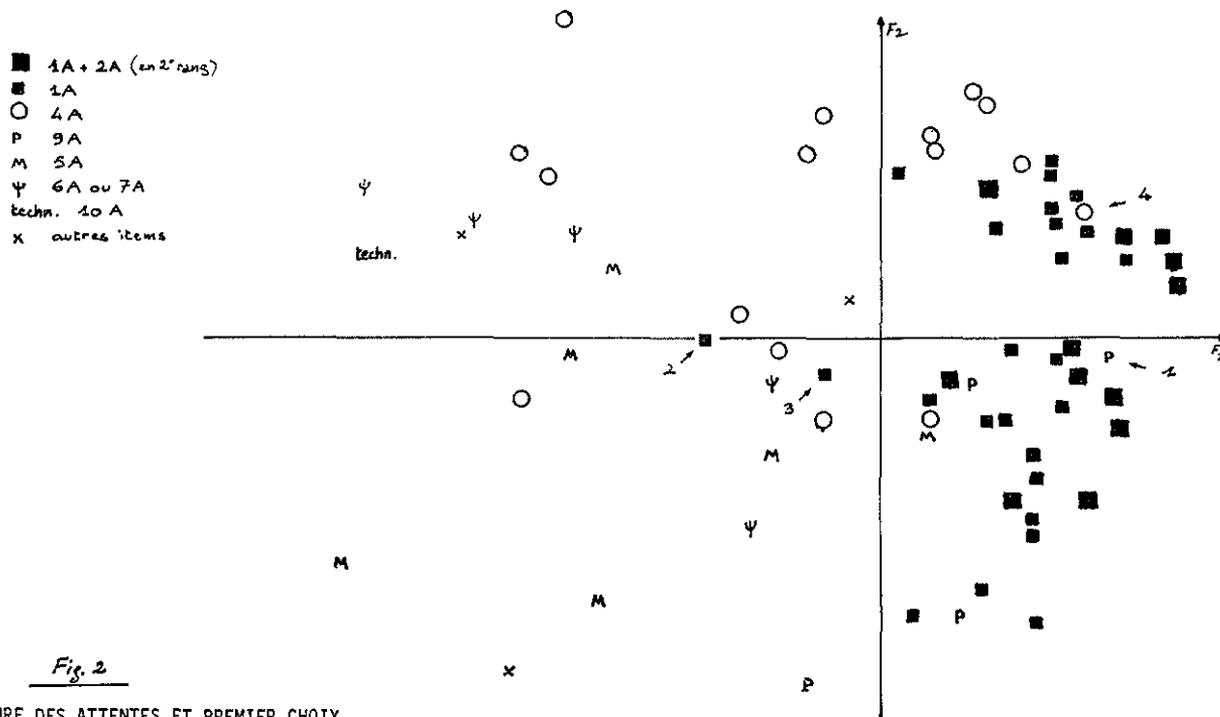


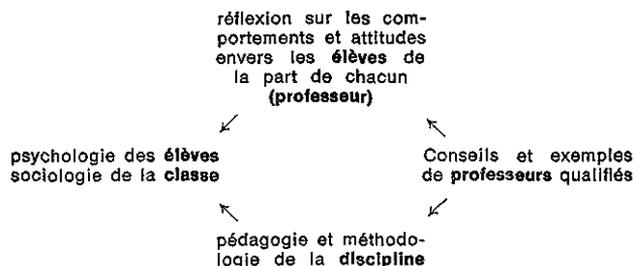
Fig. 2

STRUCTURE DES ATTENTES ET PREMIER CHOIX

des normes pédagogiques préalables. Mais cette réflexion porte sur les comportements et les attitudes du maître, de « chacun envers ses élèves ». Telle qu'elle était rédigée, la question mettait le professeur, son image et son rôle, au centre de la réflexion. Il n'est donc pas surprenant que la pédagogie traditionnelle, centrée sur le professeur, puisse s'ouvrir à ce style de formation, et qu'elle constitue, face à la récusation radicale qui est le fait des positions centrées sur les élèves et la classe, une sorte de transition, et comme une réforme, au lieu d'une révolution.

La même chose peut être dite, avec quelques précautions, des ouvertures sur la pédagogie des disciplines et leur méthodologie. Il y a là une seconde direction pour aménager le modèle pédagogique traditionnel et ouvrir la formation. Le vrai problème, l'élément de for-

mation qui semble inassimilable pour l'attitude traditionnelle, celui qu'on ne semble pas pouvoir intégrer à la formation classique, ce serait la psychologie et la sociologie. Nous aurions en quelque sorte le réseau suivant de relations :



On pourrait passer du professeur aux élèves par deux intermédiaires : la réflexion sur les comportements et attitudes, ou celle sur l'enseignement des disciplines, mais non directement.

Le troisième facteur met en lumière une autre face de la même opposition : celle des généralistes et des

spécialistes. Si nous croisons en effet le premier et le troisième facteur, comme sur la figure 3, nous rencontrons dans la zone la plus négative du troisième facteur le plus négatif est la technologie de l'éducation (10A). Viennent ensuite, en se rapprochant de l'origine, le refus des

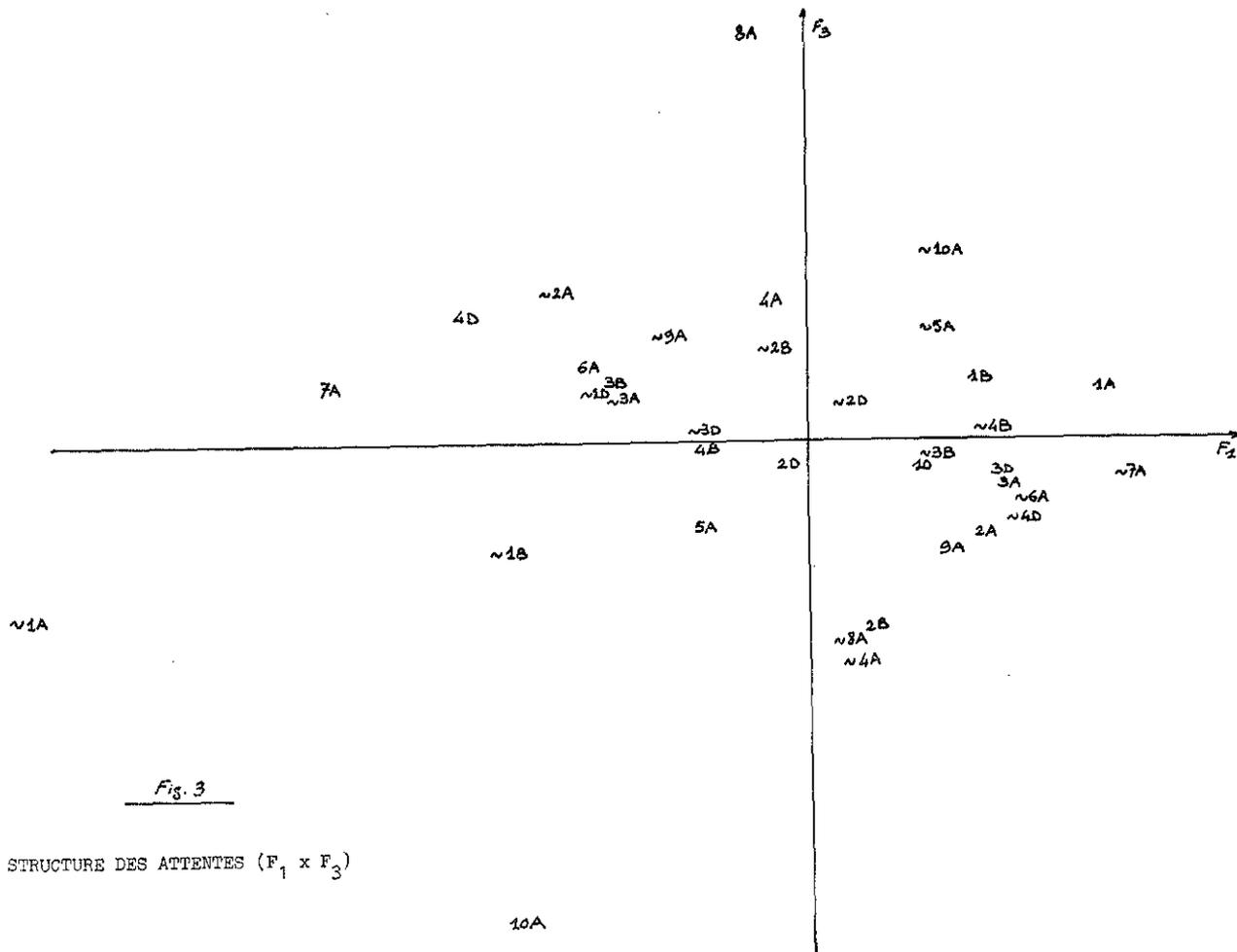


Fig. 3

STRUCTURE DES ATTENTES ($F_1 \times F_3$)

10A

formations générales, comme la réflexion sur les comportements ($\sim 4A$) ou la pédagogie générale ($\sim 8A$), accompagnées d'une valorisation de l'aptitude à imaginer des exercices d'apprentissage (2B), et d'une mise en doute relative de l'importance des qualités d'expression orale ($\sim 1B$), ce qui s'explique en effet si l'on songe que l'accent mis sur la technologie de l'éducation implique une méfiance envers la pédagogie traditionnelle, qui

manque d'efficacité et de rigueur, et se présente davantage comme un art que comme un agencement rigoureux d'exercices d'apprentissage. Nous trouvons d'ailleurs précisément à ce niveau le choix d'une réflexion sur les problèmes méthodologiques de la discipline enseignée (5A) : nous sommes bien du côté des technologues de l'enseignement d'une discipline. A l'opposé, nous trouvons au contraire des généralistes : valorisation de la

pédagogie générale (8A), des remises en question personnelles (4D), et de la réflexion sur les attitudes et comportements (4A) qui peuvent en être l'occasion. C'est bien la même opposition des attitudes sensibles à la relation vécue du maître aux élèves d'une part, et de celles attentives aux problèmes techniques d'apprentissages intellectuels d'autre part, que nous retrouvons sur le troisième facteur, colorée par l'opposition supplémentaire des généralistes et des spécialistes.

Il y a là matière à réflexion. Les centres d'intérêt possibles d'une formation pédagogique, tels qu'ils apparaissent au terme de cette analyse d'attitudes, se réduisent à quatre : le professeur, les élèves, et les deux médiations possibles entre eux : la relation vécue, les matières ou les apprentissages. Ce sont les deux médiations qui s'opposent sur le second et le troisième facteur : sur le second axe elles s'opposent comme un style de formation didactique à une réflexion informelle, sur le troisième, comme une formation spécialisée à une formation générale. Ces deux médiations — et c'est en quoi elles rendent possible une évolution de la formation traditionnelle — lui restent fidèles sur un point ou sur un autre : la formation centrée sur la relation garde du modèle dominant son intérêt prioritaire pour le personnage magistral, tandis qu'une formation centrée sur les apprentissages s'accommode semble-t-il d'une fidélité au rapport didactique habituel, à l'intérieur même de la formation pédagogique.

Le point de fait surprenant, et sur lequel nous voudrions insister, c'est que ces deux médiations semblent incompatibles. Il est très rare de voir conjuguer la pédagogie de la discipline et la réflexion sur les attitudes. Il est pourtant évident que la relation pédagogique n'est pas vide de contenu : elle se noue autour d'un apprentissage intellectuel précis, et qui peut l'affecter. Or tout se passe comme si, dans le moment présent, les jeunes professeurs stagiaires choisissaient de s'intéresser à la relation indépendamment de l'apprentissage, ou inversement. C'est assurément l'un des traits les plus originaux de la situation actuelle.

En conclusion de cette analyse de la structure — dont on mesure mieux la complexité maintenant — des attentes de formation de jeunes professeurs certifiés, il faut cependant revenir, car c'est le trait qui la domine incontestablement, sur la prépondérance du modèle traditionnel de formation. Critiqué par beaucoup pour ses insuffisances, le stage pratique est une réponse adaptée à la fidélité des stagiaires au modèle pédagogique traditionnel, qu'il contribue à entretenir, mais dont il n'est pas seul responsable. Outre l'absence d'un modèle de remplacement qui pourrait cristalliser les attentes insatisfaites dans le système actuel, on doit relever ici l'importance des études antérieures et du concours de recrutement dans la fidélité des stagiaires au modèle

traditionnel. Aucun des professeurs qui ont formé ces jeunes enseignants, ni dans le secondaire ni dans les Universités, ne pratiquait une pédagogie sensiblement différente, et les concours de recrutement, avec leurs dissertations et leurs leçons, visent à vérifier que le maître soit effectivement capable d'exposé magistral : rien d'étonnant si, à l'entrée dans le métier, les jeunes professeurs attendent qu'on leur apprenne à faire comme leurs anciens. On aurait tendance à les imaginer plus contestataires qu'ils ne sont : c'est qu'on sous-estime la logique de tout un système ; des études antérieures au style même de la formation pratique, en passant par la conception du concours de recrutement, tout se tient, et tout se combine pour maintenir le primat d'une pédagogie qu'il convient d'appeler « traditionnelle », sans donner à ce terme de nuance péjorative, puisqu'elle se présente elle-même comme une pratique transmise aux jeunes par leurs anciens.

Peut-être cependant faut-il se garder de généraliser. La fidélité au modèle traditionnel peut être influencée, voire déterminée, par divers facteurs individuels, dont il serait intéressant de mesurer le rôle.

3. LES FACTEURS DE LA FIDÉLITÉ AU MODÈLE PÉDAGOGIQUE DOMINANT.

L'analyse factorielle se révèle ici d'une remarquable efficacité. Il nous est en effet loisible de représenter sur divers diagrammes l'ensemble des stagiaires à la place que leur assigne l'analyse factorielle, et de chercher si ces configurations obéissent à l'une ou l'autre des caractéristiques de la population considérée, de voir par exemple, si les hommes se trouvent d'un côté et les femmes de l'autre, et ainsi de suite. L'interprétation de ces configurations sera facile : elles sont exactement superposables aux configurations des items, ainsi qu'il a été dit plus haut à propos de la figure 2, ce qui signifie que lorsqu'un stagiaire se trouve dans une zone caractérisée par la présence d'un item, c'est parce qu'il a accordé un poids important à cet item. Nous sommes ainsi autorisés à parler de « traditionalistes » pour les stagiaires que nous rencontrerons dans la zone où se situaient les items 1A et ~7A ou de non-conformistes pour ceux qui se situent dans la partie du diagramme où le premier facteur est négatif.

Les premiers critères qu'il soit intéressant d'examiner sont le sexe et l'expérience pédagogique antérieure. La figure 4 permet de les étudier simultanément. Sans être décisifs, les résultats sont intéressants : il semble que les stagiaires qui ont déjà enseigné soient en majorité dans la zone négative du premier facteur, de même que les femmes, ce qui signifierait qu'une pratique effective du métier rend sceptique, ou même hostile, à l'égard du modèle pédagogique dominant, et que les femmes sont

moins dociles que les hommes. Un rapide dénombrement permet de préciser cette impression :

	Expérience pédagogique		Sexe		Total
	oui	non	F	H	
F1 négatif	15	11	15	11	26
F1 positif	19	27	21	25	46
Total	34	38	36	36	72

Cela n'aurait pas grand sens d'appliquer à ces données, qui sont déjà le résultat d'élaborations statistiques, un test comme le coefficient de Bernoulli ou le χ^2 : ils seraient nettement significatifs pour les données relatives à l'expérience pédagogique antérieure. Pour nous, qui avons rencontré dans d'autres analyses factorielles des contrastes plus accusés, il semble possible

de conclure à une tendance, non à une loi. Dans l'ensemble, les stagiaires qui ont une expérience pédagogique semblent plus portés à mettre en question le modèle pédagogique traditionnel que leurs collègues qui n'ont jamais enseigné. Cela ne signifie pas qu'on n'en trouve pas qui restent fidèles à ce modèle : la figure 4 montre manifestement le contraire. On peut avoir enseigné et rester fidèle au modèle dominant, mais on a plus de chances dans ce cas de prendre ses distances par rapport à lui, pour en avoir éprouvé les insuffisances. En l'occurrence, comme souvent, l'expérience personnelle est un facteur d'autonomie.

L'âge des stagiaires, en revanche, ne semble jouer aucun rôle. La figure 5 représente la localisation des stagiaires en fonction de leur âge, sans dégager aucune tendance. On pourrait penser que nous en sommes responsables, et que nous avons mal choisi les limites des classes d'âge, mais les résultats ne sont pas sensiblement différents si l'on adopte d'autres limites. L'âge ne vaut que comme une présomption d'expérience péda-

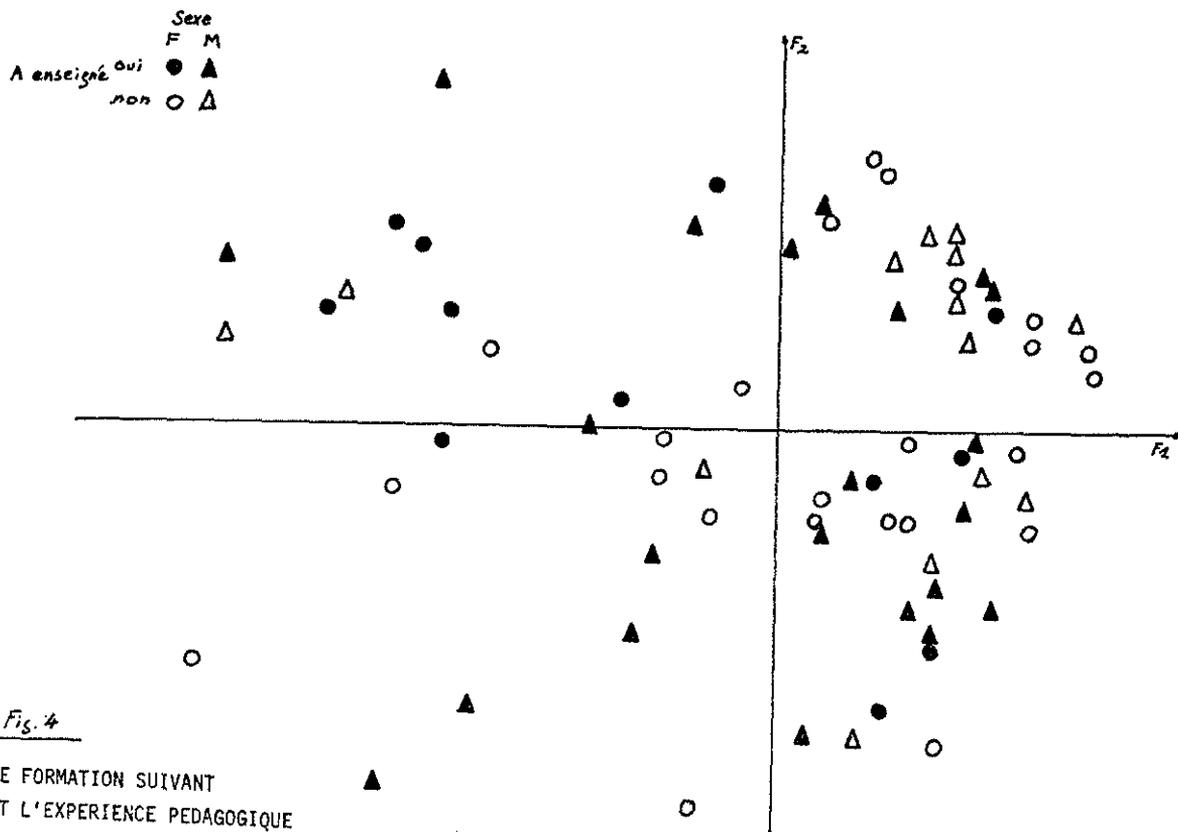
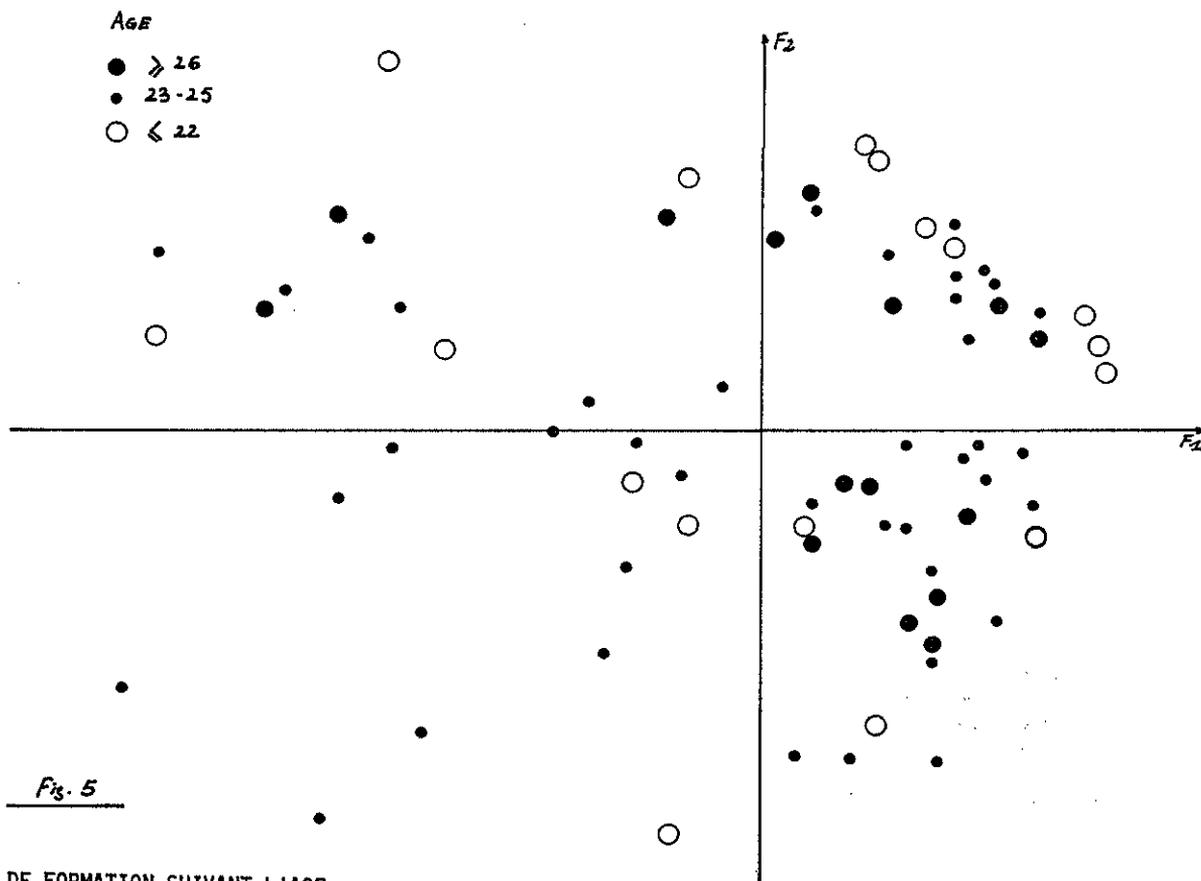


Fig. 4

ATTENTE DE FORMATION SUIVANT
LE SEXE ET L'EXPERIENCE PEDAGOGIQUE



ATTENTE DE FORMATION SUIVANT L'AGE

gogique, et les quelques conclusions que l'on pourrait être tenté de formuler nous renverraient en réalité au paragraphe précédent, car un stagiaire plus âgé a aussi plus de chances d'avoir déjà enseigné.

Reste une dernière variable explicative : la discipline enseignée. Nous l'avons représentée sur la figure 6, qui semble beaucoup plus intéressante que les précédentes. On y constate, en effet, des différences de comportement assez significatives entre les disciplines. Tous les professeurs de sciences exactes et naturelles, par exemple, se trouvent dans la zone où le premier facteur prend des valeurs positives. On y rencontre également des mathématiciens, mais ceux-ci fréquentent aussi les zones modérément négatives du premier facteur. Ces indications suggèrent que les scientifiques sont plus fidèles au modèle pédagogique traditionnel que les littéraires, mais que, parmi eux, les mathématiciens éprouvent des doutes. Cette conclusion est parfaitement acceptable : elle

recoupe exactement ce que nous savons par ailleurs de l'ébranlement du rapport pédagogique traditionnel dans les diverses disciplines. Une enquête récente, effectuée par la C.O.F.R.E.M.C.A. à la demande de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré (8), confirme par exemple que le rapport pédagogique traditionnel fondé sur l'autorité du maître et son rapport didactique aux élèves est encore accepté dans les disciplines scientifiques. On remarquera ici que l'expérience pédagogique des scientifiques semble sans incidence sur leur attitude envers le modèle pédagogique traditionnel : 6 des 9 physiciens qu'on trouve dans cette zone de la figure 6 ont déjà enseigné. En revanche, les mathématiciens qui contestent ce modèle et s'en éloignent

(8) Les enseignants du second degré, étude psychosociologique, mai 1972, mimeogr. 180 p. Ce rapport inédit sera sans doute publié ultérieurement.

ne semblent pas le faire poussés par l'expérience, mais plutôt par une conviction personnelle : des six mathématiciens qu'on trouve dans la zone négative du premier facteur, un seul a déjà enseigné.

Les professeurs de lettres classiques et modernes — la distinction n'a pas été faite — et ceux de philosophie semblent, au contraire des scientifiques, assez réticents à l'égard du modèle traditionnel : ils souhaitent qu'on les prépare à autre chose qu'à faire des cours comme ceux qu'ils ont suivis. Il ne faudrait pas cependant généraliser trop vite : on trouve des professeurs de lettres dans la zone positive du premier facteur, donc du côté des traditionalistes : le critère de la discipline n'est pas déterminant. C'est qu'en réalité, ce qui compte pour les littéraires, c'est l'expérience pédagogique antérieure. Tous ceux d'entre eux qu'on trouve dans la zone négative du premier facteur ont déjà enseigné ; tous ceux qu'on rencontre dans la zone positive, à l'exception d'un seul, n'ont aucune expérience pédagogique. La différence est importante par rapport aux mathématiciens : on est en

droit d'affirmer ici qu'il y a une crise du rapport pédagogique dans les disciplines littéraires, si bien que les stagiaires qui ont eu l'occasion de la vivre ont été amenés par cette expérience même à contester le modèle pédagogique traditionnel. Dans leur cas, il est clair que la formation qu'on leur propose ne correspond pas aux besoins qu'ils ont pu constater.

Restent les linguistes, car les professeurs de dessin, qui se comportent comme des scientifiques, ou ceux d'histoire, de géographie et d'économie, ne sont pas en nombre suffisant pour autoriser fût-ce une esquisse de conclusion. Les germanistes se trouvent tous dans la zone positive du premier facteur, c'est-à-dire qu'ils partagent l'attitude majoritaire. En leur sein, on retrouve cependant atténué le même phénomène que pour les littéraires : l'expérience pédagogique est un facteur de non-conformisme. Les germanistes les plus réticents, ceux qu'on trouve dans les valeurs très faiblement positives du premier facteur, sont ceux qui ont déjà enseigné : ceux qui ne l'ont jamais fait se trouvent à l'extrémité positive

DISCIPLINES

- △ Sciences Nat.
- Sciences Phys.
- Maths
- ☆ Dessin
- ⊕ Histoire, Geogr., Economie
- ★ Philosophie
- Lettres
- * Allemand
- + Français
- x Espagnol

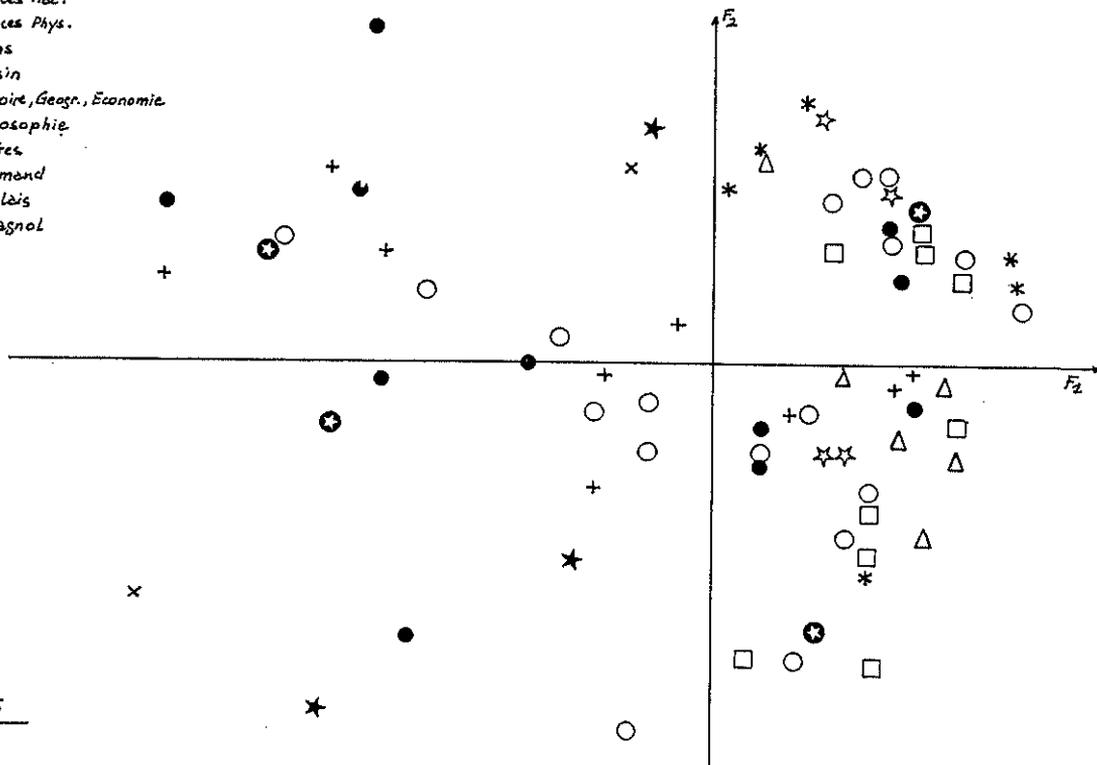


Fig. 5

ATTENTE DE FORMATION SUIVANT LA DISCIPLINE

du premier facteur. Les anglicistes, au contraire, sont dispersés tout au travers du graphique, et ils s'apparenteraient plutôt aux littéraires, mais il serait dangereux de conclure à leur sujet. Une remarque s'impose cependant, qui concerne l'ensemble des linguistes : la faible importance que la plupart d'entre eux attachent aux technologies de l'éducation. A l'époque des méthodes audiovisuelles et des laboratoires de langues, le fait est surprenant. Nous nous devons cependant de l'enregistrer.

Au total, les deux facteurs les plus importants, pour expliquer l'attitude des stagiaires au début de leur formation pédagogique, sont la pratique antérieure du métier et la discipline enseignée. Encore ne se combinent-ils pas de façon simple. Pour les physiciens et les naturalistes, la discipline joue un rôle prépondérant ; pour les littéraires et les philosophes, c'est l'expérience passée qui pèse le plus lourd. Pour les germanistes, les deux facteurs s'imbriquent : la discipline incline au conformisme sans neutraliser l'effet de l'expérience. Dans le cas des mathématiciens, ainsi que dans celui des anglicistes, on ne voit pas d'explication satisfaisante.

Ces conclusions, cependant, méritent quelques réserves. Pour une analyse menée au niveau des disciplines enseignées, notre échantillon est un peu restreint. D'autre part, nous n'aboutissons pas à définir des types tranchés, mais plutôt des tendances : cette simplification comporte une part d'arbitraire. La combinaison des divers facteurs peut se faire de bien des façons. Plus qu'une typologie rigoureuse des professeurs débutants, nous tirerions de cette analyse une incitation à ne pas sous-estimer la diversité des attentes et des besoins de formation. Il ne s'agit pas là d'attitudes simples, aux frontières nettement tracées, mais d'un réseau complexe et diversifié d'attitudes partiellement contradictoires et partiellement complémentaires.

CONCLUSION.

Il serait téméraire de vouloir tirer des conclusions trop catégoriques d'une enquête qui porte sur 72 stagiaires de C.P.R. seulement, même si elle compense par une finesse accrue ce qu'elle perd en extension. Il reste cependant que les faits majeurs qu'elle nous a permis de déceler méritent attention.

Nous avons constaté en premier lieu la prédominance, dans la situation française, d'une attitude majoritaire très fidèle à la tradition, méfiante envers la psychologie ou la sociologie, attentive à l'exemple et aux conseils des anciens. Face à ce modèle prépondérant, aucun contre-modèle ne se dessine, mais plutôt des contestations partielles, qui valorisent la relation pédagogique ou la matière enseignée, en les opposant d'ailleurs plus qu'en les conjuguant. Simultanément, les attitudes individuelles de chaque stagiaire semblent s'expliquer par une pluralité de facteurs, dont la discipline et l'expérience pédago-

gique antérieure sont les plus importants, mais qui jouent ensemble de façon complexe, interdisant toute typologie simpliste. La complexité des attentes individuelles répond ainsi à la complexité des structures de formation possibles. Au vrai, ce sont les deux faces d'un même phénomène.

Une telle analyse fournit à qui voudrait mettre sur pieds une formation pédagogique adaptée aux attentes du public plusieurs enseignements précieux. Et tout d'abord, elle suggère qu'il serait bien téméraire de vouloir répondre aux besoins des stagiaires par un seul type de formation : l'attente est trop diverse pour qu'une réponse unique soit satisfaisante.

En second lieu, elle permet de prévoir quels sont, en dehors de l'imitation des anciens, même des jeunes anciens, les types de formation qui ont le plus de chances d'être bien acceptés : la réflexion sur les comportements et attitudes de chacun envers les élèves, effectuée sans doute sous forme de discussion entre stagiaires, et d'autre part la réflexion sur la méthodologie des disciplines et les pédagogies qui peuvent s'en inspirer. Ces deux démarches cependant semblent, pour le moment, difficiles à concilier, et il pourrait être meilleur de les offrir au choix des stagiaires.

Troisième conclusion pratique : un enseignement systématique de psychologie ou de sociologie se heurterait à des résistances, du moins s'il était placé au début de la formation. Nous avons constaté en effet que l'expérience pouvait inciter dans certains cas les professeurs à chercher dans un approfondissement de ce type l'élément de formation dont ils ont besoin. La réflexion sur les attitudes, comme celle sur les apprentissages, conduit d'ailleurs presque nécessairement à la psychologie individuelle ou collective. Il aurait été intéressant de renouveler l'enquête à la fin de la période de formation des stagiaires : peut-être sur ce point leurs attentes exprimées auraient-elles été fort différentes de ce qu'elles étaient au mois d'octobre.

Dernière conclusion pratique : on peut s'attendre à ce que les jeunes professeurs en formation réagissent de façon plus ou moins conformiste, suivant les disciplines qu'ils enseignent, et suivant leur expérience pédagogique. Pour qui voudrait par exemple, constituer des groupes de stagiaires, ces indications de tendance, pour n'être pas d'une certitude absolue, pourraient être précieuses.

Une chose est sûre en tout cas : dès qu'on abandonne l'approche normative, il devient singulièrement difficile de savoir comment former les professeurs, dans le système éducatif français d'aujourd'hui. Il fallait prendre la mesure de cette complexité pour conjurer les mauvais démons des mesures uniformes et des solutions toutes faites.

Antoine PROST
Université d'Orléans.

ANNEXE

Questionnaire rempli par les stagiaires

AGE ans - Sexe masculin - Discipline
féminin

Avez-vous déjà enseigné ? OUI - NON.

Parmi les éléments de formation ci-dessous, quels sont, à votre avis, les plus importants ? (Mettez 1 devant celui que vous jugez le plus important, 2 devant le suivant et ainsi de suite).

- Conseils et exemples de professeurs qualifiés.
- Discussions avec d'autres professeurs.
- Discussions avec d'autres stagiaires.
- Réflexion sur les comportements et attitudes concrètes de chacun envers les élèves.
- Réflexion sur les problèmes méthodologiques de la discipline enseignée.
- Cours de psychologie de l'enfant et de l'adolescent.
- Cours de psychologie et de sociologie des groupes scolaires.
- Cours de pédagogie générale.
- Cours de pédagogie de la discipline enseignée.
- Technologie de l'éducation (enseignement programmé, audio-visuel).

Parmi les aptitudes nécessaires au professeur que vous souhaitez devenir, quelles sont, selon vous, les plus importantes ? (Mettez 1 devant la plus importante, 2 devant la suivante, et ainsi de suite).

- Aptitude à l'expression orale (clarté, intérêt).
- Aptitude à imaginer des exercices d'apprentissage.
- Aptitude au travail en équipe.
- Aptitude au dialogue avec les élèves.
- Autres aptitudes (précisez lesquelles)

Accordez-vous aux aptitudes suivantes une importance très grande, grande, moyenne, faible ou nulle ? (inscrivez la mention qui traduit le mieux votre sentiment devant chaque aptitude).

- Aptitude à dégager les aspects familiaux et sociaux des problèmes des élèves.
- Aptitude à dégager les aspects institutionnels des problèmes scolaires.
- Aptitude à déceler les possibilités des élèves et à les aider à s'orienter.

Parmi les attitudes profondes du professeur, quelles sont, pour vous, les plus importantes (mettez 1 devant la plus importante, 2 devant la suivante, etc.).

- Intérêt pour la discipline enseignée.
- Attention à ce qui se passe pendant la classe pour les élèves.
- Autorité sur les élèves.
- Acceptation d'une remise en question de sa propre personnalité.

INFORMATION ORIENTATION ADAPTATION

Une approche psychopédagogique du problème

I. INTRODUCTION.

L'information, conçue à des fins d'orientation scolaire ou professionnelle, soulève, comme toute action pédagogique, de nombreux problèmes qui relèvent d'approches différentes (1).

On peut, par exemple, s'interroger sur l'opportunité et sur la portée d'une information sociale et professionnelle dans un monde changeant et complexe où se multiplient les risques de manipulation et de persuasion clandestine. On peut aussi se pencher sur les difficultés auxquelles se heurtent la recherche, l'élaboration et la diffusion d'une documentation aussi complète et aussi objective que possible.

On peut également se poser des problèmes plus pédagogiques sur les finalités, les contenus et les méthodes de l'information, considérée comme un moyen propre à favoriser l'élaboration des choix et à mieux préparer

(1) Cet article reprend les principaux éléments d'un exposé présenté le 31 mai 1972 à Dijon, dans le cadre de la formation permanente des conseillers d'orientation.

l'élève aux exigences de la vie scolaire et aux nécessités de l'éducation permanente. L'analyse de ces exigences et de ces nécessités conduira normalement à approfondir le concept central d'adaptation, à préciser la nature, les dimensions et les critères de tout processus adaptatif.

C'est à cette dernière approche qu'est consacrée la présente étude. Celle-ci se propose de mobiliser les ressources d'une psychopédagogie ouverte pour mieux connaître certains aspects d'un thème important de l'actualité pédagogique et pour montrer, du même coup, comment le développement des recherches appliquées, sur le terrain, pourrait et devrait contribuer à définir le statut des Sciences de l'Education.

Parler de psychopédagogie ouverte (24) (2), c'est tout d'abord affirmer que tout fait psychologique est, d'une certaine manière, un fait éducatif, déterminé par toutes les influences, scolaires ou extra-scolaires qui pèsent sur les comportements individuels. C'est, en même temps, considérer que, d'une part, l'étude de ces comportements relève nécessairement d'une approche pluridisciplinaire et que, d'autre part, la recherche proprement psychopédagogique peut se centrer sur l'un ou l'autre des pôles (élèves, maître, objet d'études, environnement) qui structurent l'acte pédagogique.

Deux de ces pôles seront ici privilégiés. En premier lieu, on prendra en considération l'objet d'étude et son support. Il s'agira, en d'autres termes, de préciser les finalités, les contenus, les méthodes de l'information scolaire ou extra-scolaire. En second lieu, on s'attachera aux comportements de l'élève en situation d'information. Les différents contrôles relatifs à ces comportements déboucheront sur une analyse du concept d'adaptation. Tout en mettant l'accent sur deux des pôles de la situation pédagogique, on sera nécessairement amené à évoquer le rôle du maître — ou de l'informateur — et à envisager certains aspects de l'environnement proche ou lointain.

II. INFORMATION ET ÉDUCATION.

L'information scolaire, sociale ou professionnelle des élèves peut, dans une certaine mesure, être assimilée à une matière d'enseignement ou à un groupe de disciplines. On lui confère alors un statut qui est caractérisé notamment par :

- sa finalité,
- son contenu et sa place dans le champ des disciplines scolaires,
- ses méthodes et ses supports didactiques.

(2) Les nombres en caractère gras renvoient à la bibliographie placée à la fin de cette étude. La notion de psychopédagogie ouverte est développée dans l'ouvrage n° 24 de cette bibliographie.

- ses relations avec les différentes sources extra-scolaires de documentation,
- les fonctions des informateurs,
- les réactions des élèves auxquels on destine l'information (3).

Il faudrait ajouter, à ces composantes du statut de l'information, une dimension historique qui ne sera pas examinée dans cette étude. L'analyse du statut de l'information conduira à soulever certains problèmes majeurs de l'éducation moderne et à circonscrire quelques thèmes de recherche psychopédagogique.

A. Les finalités de l'information.

Après avoir distingué les objectifs à court terme et les finalités à long terme, on précisera en quoi une psychopédagogie ouverte peut contribuer à éclairer ou à élargir ces objectifs et ces finalités.

1. Objectifs à court terme et finalités à long terme.

Des éducateurs et des conseillers ont, de longue date, assigné certains objectifs à toute action d'information. Il s'agit d'aider les élèves à élaborer des projets et à choisir, en connaissance de cause, une voie scolaire ou professionnelle. On se propose, en outre, de les amener à mieux appréhender la réalité sociale, économique ou professionnelle et à se libérer des stéréotypes qui faussent la représentation objective de cette réalité. D'une manière moins directe, on attend de l'élève mieux informé qu'il soit plus motivé pour les activités scolaires, qu'il confère de nouvelles significations à son travail (21).

En dehors des tâches proprement scolaires ou professionnelles, une information active concernant les sports et les loisirs doit contribuer à élargir le champ des intérêts des élèves et à favoriser, du même coup, l'épanouissement de leur personnalité. C'est un tel objectif que vise, entre autres, les membres de la Fédération des animateurs de républiques éducatives (F.A.R.E.), sous l'impulsion de J. de Rette.

Ajoutons que, quel que soit le domaine envisagé, « à la poursuite de l'idéal chimérique d'une information intégrale, on doit préférer la recherche des moyens propres à développer chez l'enfant une certaine curiosité, une méthode d'auto-information, une aptitude à tirer profit des multiples incitations qui lui viennent de la famille, de l'école ou de la rue » (22).

(3) On envisagera ici l'information scolaire et professionnelle des élèves de l'école primaire et de l'enseignement secondaire. Il va sans dire que d'autres publics (étudiants, parents, enseignants...), pourraient être pris en considération. Il faudrait alors repenser et spécifier les finalités, les contenus et, dans une certaine mesure, les méthodes de l'information.

On aide aussi l'individu à faire face aux changements rapides qui affectent les structures du monde moderne. On conçoit alors que l'une des finalités à long terme de l'information réside dans la préparation de l'enfant et de l'adolescent aux nécessités d'une éducation intégrale et permanente. A cet égard, « la pédagogie de l'information sert, selon A. Raffestin, de modèle, de projet politique. Elle prépare l'adolescent à un certain type de relations sociales ; elle pose peu ou prou le problème du type de société, non à laquelle l'adolescent se destine, mais celle qu'il pourra promouvoir » (33).

Il va sans dire que l'expression de ces finalités doit aller de pair avec la prise de conscience des « limites objectives au-delà desquelles tout projet ne serait que vœu pieux et toute action hypocrisie » (14). Ainsi, comme l'affirme un spécialiste de l'étude des emplois et qualifications, « l'existence des jeunes qui n'ont pas été orientés n'est pas due principalement à une insuffisance de moyens. Elle est, en fait, un mal nécessaire de notre système socio-économique sur lequel on reste discret, un vice rédhibitoire que l'opinion commune, sans doute résignée, n'est pas loin d'assimiler aux phénomènes de la sélection naturelle » (id.).

Compte tenu du poids des déterminismes socio-économiques et culturels, une approche strictement psychologique peut-elle contribuer à développer les finalités de l'information ?

2. Psychologie scientifique et finalités de l'information.

Il est fréquent et, dans une certaine mesure, nécessaire d'opposer les disciplines scientifiques, soucieuses avant tout d'élaborer un savoir objectif, et les disciplines normatives, préoccupées surtout par le sens ou l'efficacité d'une action.

En fait, sans évoquer ici les problèmes d'adaptation scolaire ou professionnelle auxquels sont quotidiennement confrontés les psychologues praticiens, on doit reconnaître que les travaux de psychologie génétique ou de psychologie différentielle conduisent souvent à définir des stades ou à établir des indices statistiques qui tendent à s'imposer comme des normes propres à guider l'action de l'éducateur, ou de l'informateur.

Ainsi, dans une perspective piagétienne, les notions d'accession à l'autonomie, de socialisation et de décentration peuvent tenir lieu d'objectifs dans la mise en place d'un dispositif d'information. Dans le cadre de la psychologie wallonienne, le sens du développement individuel résiderait, selon Ph. Malrieu, dans l'action restructurante de tout comportement. Par exemple, l'intérêt scolaire ou professionnel, suscité par une information sur telle ou telle catégorie d'objets, entraîne à son tour deux séries d'effets : d'une part, l'ébranlement de l'ancien

système de valeurs ou de la hiérarchisation initiale des objets, d'autre part, la recherche active d'informations se rapportant au nouveau thème d'intérêt.

C'est cette dialectique vivante que l'information pourrait s'efforcer de susciter et d'entretenir. Elle serait alors amenée à mettre parfois en cause les normes proposées ou fixées par les psychologues à propos de l'évolution des intérêts, des attitudes ou des représentations.

On essaiera de définir, dans la dernière partie de cette étude, la place de la référence aux normes dans une conception dynamique de l'adaptation scolaire et professionnelle.

B. Le contenu de l'information : problèmes pédagogiques et idéologiques.

1. La place de l'information dans le champ des disciplines scolaires.

La plupart des chercheurs et praticiens de l'orientation scolaire et professionnelle distinguent trois grands secteurs de l'information : les études actuellement suivies ou ultérieures ; l'environnement social et économique ; les caractéristiques des grandes branches professionnelles. Ils considèrent, en outre, que l'information pourrait trouver place dans l'étude du milieu, pour ce qui concerne les professions, et dans le programme d'instruction civique pour les problèmes socio-économiques (34). En précisant les modalités de la participation des professeurs d'histoire et de géographie à l'initiation au monde moderne des élèves de premier cycle, une circulaire récente (16 mai 1972) pourrait ouvrir la voie à de nouvelles formes de collaboration entre enseignants et conseillers.

A côté de l'information sur le monde extérieur, il convient de faire une place à l'information de l'élève sur lui-même. On conçoit aisément combien ce problème est délicat et combien l'image que l'élève peut se faire de lui-même dépend non seulement de la manière dont lui sont communiquées les informations d'ordre psychotechnique, mais aussi des effets d'une pédagogie plus souvent centrée sur l'échec que sur la réussite. Il conviendrait d'évoquer ici les implications idéologiques et psychologiques de l'organisation des classes en groupes hétérogènes ou en groupes homogènes quant au niveau.

2. Problèmes idéologiques et pédagogiques.

Alors que notre société industrielle (ou surindustrialisée) ne cesse de proclamer la mort des idéologies, l'information sociale, économique et même technique,

véhicule nécessairement une idéologie (humaniste ou technocratique, socialiste ou favorable à la libre entreprise). Bref, comme le souligne A. Raffestin, l'information n'est pas neutre (33). En outre, elle peut difficilement être objective, exhaustive, même lorsqu'il s'agit de thèmes bien circonscrits. Par exemple, les adolescentes concernées sont-elles en mesure de savoir que « trois ans de C.A.P. couture conduisent à travailler un peu partout, sauf en couture » ? (id)

Au-delà de la nature des thèmes à diffuser, c'est toute pédagogie des contenus qui est tenue en suspicion par certains courants idéologiques ou pédagogiques. Ainsi, « pendant 20 ans, l'impact de la psychologie rogérienne a conduit à négliger le rôle de l'information et celui des réactions de l'individu à cette information » (9).

La critique des pédagogies qui mettent l'accent sur les contenus s'organise aujourd'hui autour de quatre objections ou de quatre tendances plus ou moins explicites :

- a/ les relations entre les personnes doivent prendre le pas sur les relations entre les élèves et l'objet d'étude ;
- b/ tout individu tend à se développer spontanément sans qu'il soit nécessaire de lui apporter directement et explicitement un patrimoine extérieur à lui ;
- c/ l'école a pour fonction principale de diffuser l'idéologie propre à une classe dominante ;
- d/ toute formation doit éviter de se référer à un modèle.

On pourrait répondre aux deux premières objections, d'une part, en soulignant les interactions qui lient les rapports entre personnes et les relations de l'élève au savoir, d'autre part, en évoquant les résultats des multiples recherches consacrées à l'analyse des déterminismes sociaux du développement de l'enfant. L'information, qu'elle soit scolaire ou extra-scolaire, qu'elle soit intentionnelle ou accidentelle, représente l'un de ces déterminismes.

La troisième objection n'est qu'en partie recevable si l'on admet que l'école a aussi pour fonction de diffuser un savoir objectif, bien qu'historiquement relatif, une culture scientifique, propres à développer les capacités professionnelles des élèves et à élever leur niveau de conscience des problèmes sociaux, économiques et politiques (4).

(4) Dans un essai récent sur la culture ouvrière, M. Verret considère que la classe ouvrière « a besoin de savoir exact et de pensée juste tant pour penser adéquatement les termes de la lutte révolutionnaire d'aujourd'hui que pour mener à bien

En ce qui concerne la dernière objection, G. Snyders a récemment montré comment un univers pédagogique qui veut se passer de modèle se condamne à l'appauvrissement et à l'instabilité (36). Mais comment proposer ou élaborer des modèles qui soient liés aux exigences de notre temps sans expliciter le projet politique que comporte toute entreprise éducative ? Comment, dans le cadre de l'information scolaire ou professionnelle, définir des modèles relativement stables dans un monde qui se transforme rapidement ? Faut-il en rechercher les éléments dans l'idéal d'une société éducative et dans le projet d'une formation intégrale et permanente ? Quoi qu'il en soit, les questions de contenu nous ramènent au problème des finalités et orientent le choix des méthodes pédagogiques.

C. Les méthodes de l'information et ses supports didactiques.

Tous les conseillers s'accordent sur la nécessité d'utiliser les ressources des méthodes actives dans la mise en œuvre d'un programme d'information (7). On doit, à ce propos, souligner l'apport de la psychologie expérimentale, notamment l'étude des mécanismes et des conditions du transfert, à l'élaboration d'une conception scientifique des méthodes actives (19).

Ces méthodes peuvent être centrées soit sur l'individu, soit sur le groupe. Dans le premier cas, il s'agit de stimuler le processus de recherche personnelle d'information en offrant des possibilités de stage, des options, des loisirs éducatifs propres à aider l'élève à mieux se situer dans le monde scolaire et dans l'univers socio-professionnel. Dans le second cas, le groupe se présente comme un lieu privilégié où s'échangent les informations, où se dissipent les préjugés, où s'ébranlent les stéréotypes, où se rectifient les projets irréalistes et où se préparent les décisions.

L'utilisation judicieuse des méthodes actives est une manière de répondre aux problèmes que pose l'existence d'une masse considérable et croissante d'informations. Comme on l'a déjà souligné, il ne s'agit pas d'informer les élèves sur toutes les réalités scolaires ou socio-professionnelles, mais de susciter une curiosité, d'entretenir une attitude favorable à la recherche et de faire acquérir une méthode de collecte et d'élaboration des informations.

demain la tâche d'organisation scientifique et planifiée de l'ensemble de la pratique sociale, requise par le socialisme. C'est pourquoi la culture ouvrière révolutionnaire a depuis longtemps intégré comme une de ses parties, la revendication politique de l'accès scolaire maximal de la classe à l'apprentissage maximal des savoirs théoriques et des capacités de pensée exacte actuellement monopolisés par la classe dominante ». in : *La Pensée*, n° 163 de juin 1972.

Les moyens modernes d'éducation peuvent aider l'éducateur ou le conseiller à atteindre ces objectifs. Les techniques audio-visuelles peuvent être utilisées à la fois comme des moyens gérés, contrôlés par l'éducateur (films de sensibilisation, d'information, de débat) et comme des outils mis à la disposition des élèves pour la recherche documentaire. Sans parler des perspectives ouvertes par la constitution de banques d'informations scolaires et professionnelles, l'ordinateur offre de nouvelles possibilités pédagogiques comme, par exemple, celle d'aider l'élève à élaborer des projets réalistes grâce aux techniques de simulation ou de jeu (8).

Ces méthodes et ces techniques modernes tendent à réaliser un rapprochement entre le comportement de l'élève qui s'informe et celui du spécialiste qui rassemble ou élabore une documentation. Cet isomorphisme entre la méthode pédagogique et la recherche, auquel il faudrait ajouter un autre isomorphisme entre l'enseignement et l'évaluation de ses effets, a, entre autres, pour objectif d'aider l'élève à mieux aborder la masse des informations diffusées en dehors du milieu scolaire.

D. Informations scolaires et communications de masse.

Il est devenu banal d'affirmer que l'élève puise la majeure partie de ses informations dans le milieu extra-scolaire, en dehors de toute action éducative systématique.

On met surtout en avant l'influence grandissante de la télévision. A vrai dire, l'image qu'on se fait de ce moyen et les fonctions qu'on lui assigne évoluent. Après avoir présenté la télévision comme « une fenêtre ouverte sur le monde » puis comme « un périscope de l'individu dans l'océan du social », on tend aujourd'hui, avec l'usage du magnétoscope, à la considérer, selon A. Moles, comme un « robinet à culture » (30).

On oppose, à ce propos, la « culture mosaïque », faite d'éléments juxtaposés, et dispensée par « l'école parallèle », à « la culture intégrée », au développement de laquelle est vouée l'institution scolaire.

Les deux cultures doivent-elles s'exclure ? Peuvent-elles représenter, au contraire, les aspects complémentaires d'un même processus éducatif qui comporterait différentes phases comme la sensibilisation, la collecte d'informations, l'élaboration critique de celles-ci et leur utilisation en vue de résoudre un problème personnel d'orientation ou d'adaptation ?

Cette succession de phases commanderait une pédagogie de l'alternance qui aurait non seulement pour effet d'assurer une plus grande maîtrise de l'information scolaire et professionnelle, mais aussi d'établir une sorte d'équilibre entre, d'une part, les périodes de détente ou d'ouverture, et, d'autre part, les périodes de tension ou d'intégration.

Mais comment l'éducateur et le conseiller peuvent-ils instituer ou favoriser les échanges entre les deux milieux culturels ?

E. Le statut et les fonctions de l'informateur.

Il est utile de rappeler tout d'abord que, d'une manière directe ou indirecte, intentionnelle ou accidentelle, tout enseignant influence l'élaboration des choix scolaires ou professionnels. Par ailleurs, dans la mesure où l'éducateur se préoccupe d'ouvrir l'école sur la vie, il peut développer chez les élèves des conduites de recherche, d'auto-information. Précisons que certains enseignements (histoire, géographie, technologie) jouent un rôle direct, plus déterminant, dans l'initiation des élèves au monde moderne.

Quelle pourrait être alors la place du conseiller dans une équipe qui, au sein de l'établissement scolaire, se consacrerait aux problèmes de l'information et de l'orientation ? Outre la recherche et l'élaboration d'une documentation, plusieurs fonctions pédagogiques ou psychopédagogiques peuvent être envisagées :

- 1/ Information directe des élèves sur les filières scolaires et sur certains aspects de la vie sociale ou professionnelle.
- 2/ Coordination des actions d'information qui ont pour objet les choix scolaires ou professionnels.
- 3/ Facilitation des communications entre toutes les personnes (maîtres, parents, élèves) concernées par les problèmes d'orientation.
- 4/ Evaluation des effets imputables aux différentes actions d'information.
- 5/ Information des enseignants sur certaines conditions pédagogiques de l'orientation, notamment sur les « effets Pygmalion » ou, si l'on préfère, sur la manière dont les attentes des maîtres influencent les comportements des élèves (35).

L'information des enseignants sur les conditions pédagogiques de l'orientation devrait, selon M. Reuchlin (34) aboutir à certaines propositions ou améliorations relatives au contrôle des acquisitions, à la connaissance de l'élève, à l'aménagement des structures, à l'harmonisation des programmes, au choix raisonné des méthodes et au groupement des élèves par options et par niveaux.

Les diverses fonctions qui viennent d'être évoquées peuvent être plus ou moins bien tolérées par le milieu scolaire. Les différences de statut ou de formation peuvent être, selon le cas, la source de malentendus ou la condition d'une collaboration féconde entre enseignants et conseillers.

Parmi les obstacles à l'institution d'une telle collaboration, G. Latreille souligne l'attitude ambivalente des

administrateurs, des demandeurs et des conseillers eux-mêmes vis-à-vis de l'orientation, attitude qui tendrait à se renforcer dans une société figée, peu soucieuse d'utiliser des conseillers tels que ceux-ci veulent être. Les spécialistes de l'orientation seraient tiraillés entre deux modèles d'action, l'un plus scientifique, l'autre plus professionnel. Mais les progrès des Sciences de l'Homme enrichiraient le premier modèle et le rapprocheraient du second (17).

Ajoutons que ce rapprochement rendrait possible le développement d'une recherche appliquée et la constitution corrélatrice d'une véritable technologie de l'orientation. Dans le domaine de l'information, comme dans n'importe quel secteur éducatif, la collaboration entre l'enseignant et le spécialiste des Sciences Humaines ne peut, semble-t-il, s'opérer qu'à travers un processus de recherche opérationnelle, au cours duquel chacun prendrait la mesure exacte des attentes et des compétences de l'autre.

Parmi les différents thèmes possibles de recherche, celui de l'évaluation des effets de l'information sur le comportement des élèves a déjà donné lieu à de nombreux travaux dont on présentera maintenant les résultats les plus significatifs.

III. L'ÉLÈVE EN SITUATION D'INFORMATION.

Toute action d'information est censée devoir modifier certaines caractéristiques psychologiques comme les intérêts scolaires ou professionnels, les représentations, les attitudes et les choix effectifs. Une telle action conjugue ses effets avec l'influence de l'âge et de l'appartenance sociale ou scolaire des élèves. On conçoit alors la nécessité d'étudier le problème de l'information sous l'angle de la psychologie génétique, de la psychologie différentielle et de la psychologie expérimentale.

Encore faut-il que les résultats de ces diverses approches soient repris et englobés dans une synthèse cohérente. C'est à une telle synthèse que s'efforce d'aboutir D.E. Super (9, 37) en partant des notions de maturité, d'image de soi, et de carrière (5). A côté d'éléments positifs concernant les rapports entre la maturité et la réussite du jeune adulte, cette synthèse comporte des lacunes et des incertitudes à propos des conditions

(5) On pourrait schématiser ainsi la conception de D.E. Super : la maturité, jugée par le niveau des informations et la nature des projets, repose sur la compréhension de soi et la connaissance du monde du travail ; la cohérence entre l'image que l'individu se fait de lui-même et la représentation qu'il a des métiers, détermine la nature des choix et les modalités de l'adaptation professionnelle ; celle-ci doit être envisagée, non d'une manière ponctuelle, mais dans la suite des emplois qu'occupe l'individu au cours de sa vie active.

du développement de l'image de soi et de l'évaluation de cette caractéristique psychologique.

On doit cependant retenir le souci d'intégrer les problèmes du choix, de la formation et de l'emploi dans une conception dynamique de l'adaptation scolaire et professionnelle.

Avant d'esquisser les grandes lignes d'une pareille conception, on distinguera les apports respectifs de la psychologie génétique, de la psychologie différentielle et de la démarche expérimentale à l'élaboration d'une pédagogie de l'information.

A. Perspective génétique.

Les études de psychologie génétique peuvent porter, soit sur certaines fonctions générales (activités intellectuelles, intérêts, attitudes à l'égard du temps) qui commandent les processus d'élaboration du choix professionnel, soit sur certains comportements plus directement concernés par ce processus.

Parmi les travaux qui relèvent de la première catégorie, on doit souligner l'intérêt des recherches consacrées à l'horizon temporel, au degré d'extension de la représentation des événements passés ou futurs qui ont marqué ou seront susceptibles d'affecter l'existence d'un individu (10, 13). L'horizon temporel d'un individu s'inscrit, comme toute caractéristique psychologique, dans un réseau de causes et d'effets. Il est, en grande partie, déterminé par l'âge (développement du langage, avènement de la pensée formelle), le niveau intellectuel, l'affectivité, les méthodes pédagogiques (participation des élèves à l'organisation temporelle des tâches scolaires) et les conditions d'existence (nature de la profession, activités sociales, politiques ou culturelles). Il détermine, à son tour, l'élaboration des projets scolaires et professionnels chez l'adolescent et la décision d'entreprendre une formation chez l'adulte.

Dans la seconde série de travaux, les contrôles relatifs aux préférences, aux représentations et aux réactions vis-à-vis de l'information, concernent différents groupes d'âge.

1. Enfants d'âge pré-scolaire.

Dans une étude consacrée à la « vocation professionnelle » chez des enfants d'écoles maternelles, M. Lobrot analyse les réponses de ces enfants à la question : « Qu'est-ce que tu voudras faire lorsque tu seras grand ? »

La référence aux modèles fournis par l'entourage est plus fréquente chez les plus jeunes et chez les filles. Elle procéderait, soit d'un manque de maturité intellectuelle et d'une absence corrélative de motivation pour les activités extérieures, soit d'un intérêt excessif pour

une activité valorisée au sein de l'entourage immédiat de l'enfant (27).

2. Élèves du premier et du second degrés.

La représentation des activités professionnelles peut être analysée, comme l'ont fait J. Cardinet et J. Delcourt (6), à partir d'une épreuve projective, inspirée du test du village. Les élèves, âgés de 6, 11 et 16 ans, sont invités à agencer, au moyen d'un jeu de construction, les différentes parties d'une localité et à décrire les professions des personnes qui y vivent. Les auteurs observent un changement sensible des réactions en fonction de l'âge : les branches économiques et les métiers évoqués deviennent plus nombreux, le nombre des activités tertiaires croît au détriment des activités secondaires, la description des tâches prend le pas sur la simple mention des personnes qui les exercent. Bref, l'évolution s'opère dans le sens d'une décentration, d'une vision plus abstraite des métiers. L'élargissement de l'horizon temporel dont il a été question plus haut, se doublerait ainsi d'un élargissement de l'horizon spatial, ce double phénomène étant déterminé, en grande partie, par les conditions d'existence et les modalités de l'action pédagogique.

L'évolution des représentations est compromise par la persistance de certains stéréotypes chez les adolescents qui s'apprentent à entreprendre l'apprentissage d'un métier (4). Il s'agit notamment du stéréotype de l'opposition entre activités manuelles et activités intellectuelles. Il s'agit aussi de l'importance des emprunts faits aux expériences personnelles, familiales ou scolaires, dans la représentation de l'avenir professionnel. Ces stéréotypes et ces emprunts éclairent la place des « vocations pédagogiques » dans les perspectives de certains élèves dont l'origine modeste interdit l'accès à des modèles nombreux et divers.

Dans les établissements d'enseignement technique, les projets relatifs à la poursuite des études à temps plein ou à temps partiel évoluent avec l'âge dans le sens d'un réalisme croissant. On observe, en outre, des différences sensibles selon le niveau de l'établissement (lycée technique ou collège d'enseignement technique) et la nature du métier appris. Bref, les études projetées reflètent largement les études actuelles (23).

3. Le cas des travailleurs adultes.

Il en va de même dans le monde des adultes où la décision d'entreprendre une formation nouvelle ou complémentaire dépend de la durée et du niveau des formations initiales. Cette durée et ce niveau déterminent, en outre, la richesse des informations concernant les

possibilités offertes par les organismes d'éducation permanente (24).

Qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes, l'importance des déterminismes socio-économiques et scolaires dans la diversification des comportements liés au processus d'orientation, justifie l'approche différentielle ou comparative de ces comportements.

B. Approche différentielle.

L'approche différentielle oppose ou distingue deux conceptions de la variation des comportements : une conception discontinuiste qui met l'accent sur la notion de type, et une conception continuiste, qui rapporte la diversité des réactions observées à la variabilité des situations vécues dans le présent ou dans le passé. Cette conception continuiste implique, en outre, une attitude relativiste à l'égard des critères retenus pour différencier les individus ou les groupes.

Comme ce fut le cas pour les études génétiques, les travaux de psychologie différentielle se rapportent à des comportements plus ou moins directement impliqués dans le processus d'élaboration des choix scolaires ou professionnels.

Des enquêtes relatives aux attitudes à l'égard des activités scolaires ou des loisirs montrent, par exemple, que les élèves aiment d'autant plus l'école que leur avenir est plus ouvert, plus assuré. En outre, la nature des enseignements les plus valorisés (disciplines générales ou techniques) dépend du statut scolaire, et par conséquent, de l'appartenance sociale des élèves. Dans le domaine des activités extra-scolaires, la proportion des élèves qui lisent des journaux d'adultes double lorsqu'on passe, à âge égal, du collège d'enseignement technique au lycée classique (15). En ce qui concerne les fonctions assignées aux loisirs, l'enrichissement personnel ou culturel est beaucoup plus valorisé par les lycéens que par les apprentis scolarisés (39, 40).

Il va sans dire que ces différentes réactions sont liées à des attitudes plus fondamentales concernant l'avenir scolaire ou professionnel.

On retiendra, parmi les comportements plus directement liés à la construction de cet avenir, l'orientation des intérêts, les aspirations, le niveau des informations et les choix proprement dits. On évoquera ensuite l'horizon professionnel des jeunes travailleurs.

1. L'orientation des intérêts et le niveau des aspirations professionnelles.

Dans une étude sur l'orientation (théorique ou pratique) des intérêts chez différents groupes d'adolescents scolarisés (classique, moderne, technique), la combinaison des facteurs âge, sexe et type d'établissement scolaire

produit, dans les réactions de ces adolescents, une diversité et une variabilité telles qu'il est difficile, voire impossible, d'enfermer ces derniers dans les cadres rigides d'une typologie (25). Une analyse des évolutions observées conduit à souligner le rôle à la fois homogénéisateur et différenciateur de l'institution scolaire. Si celle-ci impose à tous les mêmes normes, les mêmes valeurs, elle provoque aussi, par la hiérarchisation et la rigidité de ses structures, une différenciation des intérêts dans les domaines scolaires et professionnels. En outre, l'école paraît avoir peu de prise sur l'orientation des intérêts relatifs à la vie quotidienne et aux loisirs.

Ces résultats sont corroborés par les études centrées sur le niveau des aspirations professionnelles. Ce niveau est plus élevé chez les lycéens que chez d'autres élèves de même âge, mais en fin de scolarité obligatoire. De plus, la supériorité du niveau d'aspiration par rapport à la catégorie professionnelle du père est plus marquée chez les premiers que chez les seconds (26).

Le niveau et la nature des aspirations paraissent commander l'acquisition des informations sur la vie professionnelle.

2. Le niveau des informations et les choix.

En effet, comme le montre M. Huteau (16), les informations sont d'autant plus riches que les adolescents expriment des projets à plus long terme. On comprend alors que le niveau des informations scolaires et professionnelles s'élève lorsqu'on passe des lycées techniques aux lycées classiques. On comprend également que les fils de cadres ou de membres de professions libérales soient mieux informés que les fils d'ouvriers spécialisés (6).

Les choix effectifs dépendent, d'une part, de la filière scolaire suivie par l'élève (1), d'autre part, de la richesse des informations concernant les différents emplois ou formations auxquels il est possible d'accéder à partir d'une filière déterminée (20).

3. L'horizon professionnel du travailleur.

La nature de la formation reçue détermine également ce que M. Maupeou-Arboud appelle l'horizon professionnel, c'est-à-dire un ensemble de modèles, de valeurs qui affectent, à la fois, l'attitude à l'égard du travail, les

(6) Une étude plus récente (18) paraît infirmer ce dernier résultat. En d'autres termes, le statut socio-économique de l'élève n'influerait pas sur le niveau de ses informations. Mais, dans l'intervalle qui sépare les deux enquêtes (1963-1969), les changements introduits par la réforme du second degré n'ont pas permis aux parents, même à ceux qui ont reçu une formation secondaire ou supérieure, d'informer leurs enfants sur les nouvelles filières scolaires.

rapports avec les adultes et les projets d'avenir du jeune travailleur (29).

Le contenu de l'activité professionnelle, la dimension de l'entreprise et le degré de qualification contribuent à délimiter cet horizon et à fixer, comme on l'a montré, dans une étude non encore publiée, le niveau des aspirations en matière d'éducation permanente et la qualité des relations vécues sur le lieu du travail.

Chez le travailleur adulte, la nature des formations initiales détermine non seulement, comme on l'a déjà indiqué, la décision d'entreprendre une formation nouvelle, mais aussi le niveau des salaires, la mobilité géographique et professionnelle, la santé mentale et la participation aux activités politiques (26).

Ces quelques résultats, tirés des études différentielles, constituent un ensemble assez cohérent. Ils montrent, d'une part, que les différentes variables (intérêts, aspirations, informations, choix) qui structurent le processus d'orientation, sont interdépendantes et, d'autre part, que les formations initiales, elles-mêmes liées aux conditions socio-économiques, influencent d'une manière décisive l'avenir professionnel des individus.

L'aménagement de ces formations pourrait comporter, entre autres, la mise en place d'un dispositif rationnel d'information scolaire et professionnelle.

L'une des fonctions de la pédagogie expérimentale serait précisément d'éclairer les démarches des artisans d'une telle réforme.

C. Contrôle expérimental.

Le contrôle des effets de l'information sur certaines conduites pré-professionnelles ou professionnelles peut donner lieu aux deux types d'expériences, distingués par Claude Bernard et repris par les psychologues expérimentalistes : les expériences invoquées et les expériences provoquées.

Dans le premier type d'expériences, les variables indépendantes (contenu, méthode, support de l'information, âge) dont on se propose de contrôler les effets sur les variables dépendantes (préférences, représentations, choix), ne font pas l'objet d'une modification systématique de la part du chercheur. On peut citer, à titre d'exemple, les résultats d'une étude sur le choix professionnel des candidats aux collèges d'enseignement technique : la nature du métier choisi est liée significativement au niveau de l'information concernant ce métier ; en d'autres termes, les élèves qui choisissent le métier X sont, avant le début de l'apprentissage, mieux informés sur ce métier que les élèves qui choisissent le métier Y (20).

Les expériences provoquées impliquent une maîtrise de la variable information. Leurs résultats se situent à différents niveaux du système éducatif.

1. La représentation de l'objet technique chez de jeunes élèves.

Dans une étude récente, conduite auprès d'élèves de cours préparatoire, de cours élémentaire 1 et de cours moyen 2, L. Vezin et M. Damerval (38) contrôlent le changement de la représentation d'un objet technique en fonction d'informations apportées par l'adulte. Une leçon sur l'avion entraîne, à la fois, une valorisation de cet objet, une plus grande familiarité à l'égard du domaine étudié et un progrès dans la relativisation de la perception : ce que l'on peut voir d'un avion est conçu comme différent de ce que l'on peut apercevoir du sol. Les différences entre les âges se maintiennent pour les aspects cognitifs du contrôle mais s'atténuent pour les variables affectives.

En neutralisant, dans une certaine mesure, l'influence de l'âge, l'information met en cause l'existence de normes établies en dehors de toute action éducative.

2. Le transfert d'attitudes dans des classes de fin d'études.

Dans des classes de fin d'études primaires, une information dispensée sous la forme de causeries, de films et de visites, a produit un certain nombre d'effets positifs concernant la formation envisagée et le choix professionnel. De plus, l'adoption d'une attitude plus nette, moins ambiguë, à l'égard des métiers envisagés, a été généralisée, par les élèves eux-mêmes, à des professions qui n'avaient pas fait l'objet de causeries. L'existence de ces phénomènes de transfert justifie le développement d'une auto-information guidée par l'adulte (2, 3).

Si l'information entraîne l'élaboration de choix plus réalistes, elle ne permet pas toujours de dissiper les stéréotypes (opposition entre le travail manuel et le travail intellectuel) dont il a déjà été question. Il semblerait cependant que l'entretien individuel, associé à l'information collective, pourrait provoquer un ébranlement de ces stéréotypes et engendrer une incertitude favorable à une prise de conscience des conditions du choix (4).

3. Relativité des normes et des critères dans l'information des adolescents.

Ces observations sont en partie confirmées par des contrôles plus récents, réalisés à partir d'une information professionnelle, dispensée à des adolescents sous la forme de stages. F. Gendre (11) fait remarquer, entre autres, que l'information restreint le nombre de choix probables et diminue la cohérence apparente entre les préférences, créant ainsi des conditions favorables au changement. Elle provoque, en outre, le déplacement de

l'attention, initialement centrée sur les conditions extérieures (salaire, lieu de travail) vers d'autres variables comme le contenu de l'activité, les responsabilités ou les possibilités d'avancement.

Dans une étude complémentaire sur la structuration des préférences professionnelles, F. Gendre (12) montre, à partir des résultats d'une analyse factorielle, que l'information accélère les processus de maturation spontanée. En d'autres termes, les relations qui s'établissent entre, d'une part, l'âge et, d'autre part, la nature des choix et la maturité des préférences, tendent à disparaître sous l'influence de l'information. Les normes d'âge, définies en dehors de toute action éducative, sont une nouvelle fois mises en cause.

Une expérience originale, comportant la mise en œuvre de méthodes actives (recherche documentaire, discussions en groupe) n'a pas permis à J. Lautrey (18) de retrouver l'importance du rôle de l'information. Si la méthode influe sur le niveau des connaissances relatives aux cheminement scolaires et professionnels, elle ne paraît pas affecter les attitudes d'élèves de classes de troisième, à l'égard de l'autonomie ou de la dépendance en matière de choix.

La contradiction apparente entre les résultats de cette recherche et les conclusions des études précédentes, pourrait être élucidée grâce à une analyse critique des critères et des instruments d'évaluation. Considérons, par exemple, le rôle de la discussion en groupe. Cette pratique favorise sans doute la prise de décision. Mais on est en droit de penser que les adolescents sont conscients du caractère très relatif de leur autonomie, compte tenu des contraintes familiales et des limites imposées par la nature de la formation reçue.

Quoi qu'il en soit, c'est grâce à la multiplication d'expériences portant sur des programmes, des méthodes, des populations et des critères différents, qu'il sera possible d'aboutir à une vue d'ensemble plus cohérente et plus satisfaisante des effets de l'information.

D'autres critères, comme certains aspects des comportements scolaires et les modalités de l'adaptation à une formation ultérieure ou à la vie professionnelle, pourraient donner lieu à des contrôles à plus ou moins long terme.

Aussi, paraît-il nécessaire de replacer l'information scolaire et professionnelle dans le cadre d'une conception large et dynamique de l'adaptation.

IV. L'ADAPTATION : UN ÉQUILIBRE DYNAMIQUE ENTRE LA NORMALITÉ ET LA NORMATIVITÉ.

Il est fréquent de considérer que l'information rend ou devrait rendre les choix plus libres et que la liberté

du choix favorise l'adaptation à la vie scolaire ou professionnelle. On évoque, par exemple, le cas d'élèves inadaptés à une classe ou à un établissement où ils ont été placés par voie autoritaire.

Mais si l'on veut préciser la nature des liens qui unissent l'information à l'adaptation, il est nécessaire d'approfondir cette dernière notion, d'en préciser les modalités de contrôle ou d'évaluation à partir de certains critères, de certaines dimensions.

A. Les conceptions de l'adaptation.

La notion d'adaptation se trouve au centre de tous les problèmes des Sciences Humaines. Pourtant cette notion est tenue en suspicion lorsqu'elle est censée procéder d'une logique des attributs qui place la source de l'adaptation (ou de l'inadaptation) dans l'individu. On lui substitue alors d'autres notions jugées plus modernes, comme l'adaptabilité ou la créativité, sans toujours faire l'effort nécessaire pour se dégager de la logique des attributs : on est créatif comme on est adapté ou comme on a un Q.I. élevé.

Aussi, paraît-il préférable de conserver la notion d'adaptation et de la maintenir dans le cadre d'une logique des relations où sont pris simultanément en considération l'individu et ses milieux.

Les relations entre l'individu et ses milieux peuvent être conçues de deux manières. Suivant la distinction proposée par G. Ganguilhem (5), on parlera de **normalité** pour désigner la conformité à des normes (définies théoriquement, statistiquement ou génétiquement) et de **normalité** pour évoquer le processus de contestation et de transformation des normes existantes ou de création de normes nouvelles.

Ajoutons que l'homme assume un statut contradictoire face aux normes : il est à la fois normal et normatif, en tant qu'individu isolé et que membre d'un groupe. L'éducateur, ou plus précisément l'informateur, assume ce statut lorsque, comme on l'a vu à propos de certains exemples, il met en cause des normes d'âge tout en préparant les élèves aux exigences de la vie scolaire.

Comme l'a montré J.F. Le Ny (19), l'élève qui apprend réagit en fonction de certaines normes, de certains modèles internes, implicites, concernant la « bonne » dissertation ou l'assimilation « satisfaisante » d'une notion. En aidant l'élève à prendre conscience des normes externes, explicites, en mettant l'accent sur la normalité de certains comportements scolaires, on lui apprend à devenir plus réaliste, on lui apprend à apprendre et on l'amène ainsi à s'engager dans des conduites plus normatives.

Dans le domaine des activités industrielles, l'ouvrier spécialisé, apparemment voué à une normalité absolue,

remonte périodiquement la chaîne à laquelle il est rivié pour substituer son rythme, ses normes propres, au rythme que lui imposent les nécessités de la production de série. Se référant à une enquête de Ph. Bernoux sur les travailleurs dans l'entreprise, H. Puel (32) montre comment les ouvriers spécialisés réagissent au sentiment d'être exclus, de faire figure d'hommes en état de déchéance sociale : « le groupe a tendance à s'organiser en s'autonomisant... Se sentant marginal dans un système irrationnel, il secrète ses propres normes et des conduites sociales particulières ». Pour les travailleurs migrants, tandis que la normalité affecte toutes les relations avec le milieu professionnel, la normativité reprend en partie ses droits lorsque les activités de loisir conduisent à reconstituer, pour un temps, le milieu d'origine. Bref, toute activité normale, toute conformité aux normes, englobe une part plus ou moins importante de normativité.

Ces quelques exemples montrent assez la nécessité d'analyser, à différents âges et dans différentes situations scolaires ou professionnelles, les rapports entre la normalité et la normativité, afin de mieux décrire le processus d'adaptation de l'individu à ces milieux. Mais sur quels critères peut-on s'appuyer pour évaluer ces processus ?

B. Les critères de l'adaptation.

L'insuffisance et l'ambiguïté des critères statiques de l'adaptation scolaire ou professionnelle, qu'il s'agisse de critères objectifs (notes, rendement, salaire) ou de critères subjectifs (satisfaction, contestation) conduisent à mettre l'accent sur une notion plus dynamique, sur la notion d'échange. A ce propos, trois critères sont retenus par certains psychologues et certains biologistes (31).

a) la richesse des échanges. Il s'agirait, pour l'élève, d'intensifier les communications avec son entourage, de jouer un rôle médiateur, de tenir lieu de centre actif d'échanges d'informations entre l'école, la famille et les milieux de loisirs ;

b) l'ouverture des échanges. Il s'agirait, pour l'élève, de s'adapter à divers systèmes de normes, d'élargir le champ de ses échanges, de mieux se situer dans l'espace et dans le temps ;

c) l'économie des échanges. Il s'agirait, pour l'élève, d'accomplir à « moindres frais » les échanges qu'il entretient avec le monde, d'utiliser, par exemple, la méthode la moins longue et la moins coûteuse pour se procurer l'information nécessaire à l'élaboration d'un choix éclairé.

La richesse, l'ouverture et l'économie des échanges conditionnent l'établissement d'un meilleur équilibre entre la normalité et la normativité. On ne saurait cependant ramener le processus d'adaptation aux résultats d'observations ponctuelles concernant les caractéristiques des échanges entre l'individu et ses milieux. Ce processus comporte en effet plusieurs dimensions.

C. Les dimensions du processus d'adaptation.

1. Une dimension spatiale.

Il est nécessaire de considérer, en même temps, les différents milieux où se déploie l'activité de l'individu et où se distribuent, dans des proportions variables, la normalité et la normativité.

A ce propos, la création de micro-milieux comme les bandes d'adolescents, où l'individu trouve une réponse à ses besoins de sécurisation, de valorisation et de déculpabilisation, est une manière de réagir aux risques d'aliénation que comporte un macro-milieu contraignant.

2. Une dimension temporelle.

On sait qu'une trop grande conformité aux normes actuelles peut compromettre l'adaptation ultérieure. On évoque, à ce propos, le cas des élèves qui, « hyperadaptés » à l'école primaire, s'effondrent dans l'enseignement secondaire. Il est donc nécessaire de contrôler la distribution dans le temps des phases de normalité et de normativité.

3. Une dimension sociale.

Le groupe représente non seulement le lieu où se développent les échanges et où s'élargit l'horizon de l'individu, mais aussi l'instrument de la normativité. Songeons, par exemple, au rôle des associations ouvrières dans l'amélioration des normes de travail, ou à la contribution des mouvements d'éducation nouvelle à la transformation des normes pédagogiques.

Il est probable que, pour un très grand nombre d'individus, l'accomplissement de tâches normatives ne puisse se concevoir qu'au sein d'un groupe.

D. Conclusion : Le rôle de l'information dans une pédagogie de l'adaptation.

Les différents éléments de contrôle et de réflexion, rassemblés dans les pages précédentes, permettent d'envisager les fonctions de l'information dans une pédagogie active de l'adaptation.

a) En tant qu'instrument de sensibilisation aux problèmes du monde moderne, l'information amorce un processus d'échange.

b) Elle contribue, en outre, à élargir l'horizon spatial et temporel de l'individu.

c) Elle suscite certaines attitudes de recherche et développe ainsi des conduites de normativité, susceptibles de compenser l'excès de normalité dont souffre toute institution fortement hiérarchisée.

d) En favorisant l'acquisition de certaines notions

et la maîtrise de certains instruments de la connaissance, elle prépare l'adaptation aux formations ultérieures.

L'accomplissement de ces différentes fonctions conditionne, dans les limites fixées par les contraintes socio-économiques, l'amélioration du processus d'orientation scolaire et professionnelle.

Bref, l'information pourrait, à la fois, faciliter l'adaptation immédiate et préparer l'adaptation ultérieure de l'individu. Elle deviendrait ainsi l'instrument indispensable d'une éducation permanente et intégrale.

Antoine LEON,
professeur de sciences de l'éducation
Université de Paris V.

Bibliographie

1. F. Bacher, V. Isambert-Jamat. — *Enquête sur l'orientation à la fin du premier cycle secondaire*. Résultats d'une post-enquête effectuée quatre ans plus tard. — In : B.I.N.O.P., n° spécial, 1970.
2. R. Bacquet, A. Léon et autres. — *Une expérience d'information dans des classes de fin d'études primaires*. Premiers résultats. In : B.I.N.O.P., n° 1, 1954.
3. R. Bacquet, A. Léon et autres. — *Etude des interactions enfant-milieu dans l'élaboration du choix professionnel*. — In : B.I.N.O.P., n° 3, 1955.
4. J. Cambon, A. Léon. — *Séréotypes et conscience objective du métier chez des préadolescents*. — In : B.I.N.O.P., n° 3, 1955.
5. G. Canguilhem. — *Le normal et le pathologique*, P.U.F., 1966.
6. J. Cardinet, J.L. Delcourt. — *La représentation de l'activité professionnelle à 6, 11, et 16 ans*. — In : B.I.N.O.P., n° 3, 1963.
7. C. Coubault, D. Lemerrier, XXII^e Congrès National de l'A.C.O.F. (sept. 1971). — *Comment individualiser l'information*. — In : B.I.N.O.P., n° 4, 1971.
8. J.P. Denis, A. Martegani. — *L'ordinateur et l'enseignement*. — In : Les Sciences de l'Éducation, n° 3, 1971.
9. J.B. Dupont. — *A propos de la théorie de l'orientation. Perspectives américaines*. — In : B.I.N.O.P., n° 2, 1971.
10. P. Fraisse. — *L'adaptation du travailleur au temps*. — In : Bulletin du C.E.R.P., n° 2-3, 1958.
11. F. Gendre. — *Les effets de l'information sur les préférences professionnelles et situationnelles*. — In : B.I.N.O.P., n° 3, 1968.
12. F. Gendre. — *Effets de l'information sur la structure des préférences*. — In : B.I.N.O.P., n° 2, 1969.
13. C. George. — *Un concept à exploiter : l'horizon temporel*. — In : B.I.N.O.P., n° 2, 1964.
14. J. Giffard. — *Ceux qui ne sont pas orientés*. — In : Economie et Humanisme, n° 202, 1971.
15. J. Hassenforder. — *Loisirs et éducation*. — In : Le Courrier de la Recherche pédagogique, n° 3, 1967.
16. M. Huteau. — *Le niveau d'informations scolaires et professionnelles des élèves des classes de 3^e*. — B.I.N.O.P., n° 5, 1969.
17. G. Latreille. — *Une profession qui se cherche*. — In : Economie et Humanisme, n° 202, 1971.
18. J. Lautrey. — *Expérimentation d'une méthode d'information*. — In : B.I.N.O.P., n° 2, 1971.
19. J.F. Le Ny. — *Apprentissage et activité d'étude*. — In : Revue Française de Pédagogie, n° 18, 1972.
20. A. Léon. — *Le choix professionnel des candidats aux centres d'apprentissage*. — In : B.I.N.O.P., n° spécial, 1952.
21. A. Léon. — *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, P.U.F., 1957.
22. A. Léon. — *Formation générale et apprentissage du métier*, P.U.F., 1965.
23. A. Léon. — *Relation pédagogique et représentation de l'avenir chez des adolescents de l'enseignement technique*. — In : Bulletin de Psychologie, n° 17-19, 1970.
24. A. Léon. — *Psychopédagogie des adultes*, P.U.F., 1971.
25. A. Léon. — *Statut scolaire et orientation de la pensée chez différents groupes d'adolescents*. — In : Bulletin de Psychologie, n° 14-17, 1972.
26. H. Lewin, J.W. Guthrie et autres. — *School achievement and post-school success : a review*. — In : Review of educational Research, vol. 41, 1971.
27. M. Lobrot. — *La « vocation professionnelle » chez des enfants d'écoles maternelles*. — In : Enfance, n° 2, 1961.
28. E. Mathieu. — *Le choix professionnel des adolescents*. — In : B.I.N.O.P., n° 5, 1969.
29. N. de Maupeou-Abboud. — *Les blousons bleus*, Armand Colin, 1968.
30. A. Moles. — *Télévision et culture mosaïque*. — In : Etudes de radio-télévision, n° 17, 1970.
31. J. Piaget et autres. — *Les processus d'adaptation*, P.U.F., 1967.
32. H. Puel. — *L'orientation et la politique de l'emploi dans le capitalisme d'aujourd'hui*. — In : Economie et Humanisme, n° 202, 1971.
33. A. Raffestin. — *De l'orientation à l'éducation permanente*, Casterman, 1972.
34. M. Reuchlin. — *L'orientation scolaire et professionnelle*, P.U.F., 1971.
35. R. Rosenthal. — *Le préjugé du maître et l'apprentissage de l'élève*. — In : Revue Française de Pédagogie, n° 13, 1970.
36. G. Snyders. — *Pédagogie progressiste*, P.U.F., 1971.
37. D.E. Super. — *Théorie du développement professionnel. Individus, situations et processus*. — In : B.I.N.O.P., n° 4, 1969.
38. L. Veizin, M.J. Damerval. — *Etude du changement de représentation d'un objet technique chez des enfants de C.P., C.E.2 et C.M.2, en fonction d'informations apportées par l'adulte*. — In : Bulletin de Psychologie, n° 5-7, 1972.
39. B. Zazzo. — *La représentation de la réussite chez les adolescents*. — In : Enfance, n° 3, 1962.
40. B. Zazzo. — *Psychologie différentielle de l'adolescence*, P.U.F., 1966.

L'ANALYSE DES PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

Les recherches contemporaines sur l'enseignement sont liées, ou l'ont été à l'origine, au problème de la mesure de l'efficacité pédagogique des éducateurs.

La difficulté, voire l'impossibilité, d'évaluer directement les produits de l'enseignement, c'est-à-dire le rendement scolaire des élèves, explique que les jugements portés sur les maîtres ne font que très rarement référence à ce type de critère (1).

En fait, les recherches passées se sont surtout efforcées de découvrir les caractéristiques des professeurs que l'inspection signale comme particulièrement brillants ou médiocres. On souhaitait établir de cette façon des critères de présage de l'efficacité pédagogique et résoudre ainsi les problèmes de la sélection des enseignants.

Sans complaisance, P. Jackson dresse le bilan : « Les quelques gouttes de connaissances que nous pouvons exprimer d'un demi-siècle sur les caractéristiques personnelles des bons maîtres offrent une nourriture intellectuelle si pauvre qu'il est presque embarrassant d'en discuter » (2). Mais ce demi-siècle de recherche,

(1) G. de Landsheere. — La prédiction et l'évaluation de l'efficacité des professeurs. — In : *Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie*, 1963, XXV, 104, 93-111.

(2) P.W. Jackson. — In : *The Way Teaching Is*, N.E.A., Washington, 1967, p. 9.

préoccupé des relations entre les caractéristiques de l'enseignant et le jugement des inspecteurs, n'aura pas peu contribué à nous faire négliger systématiquement le facteur le plus important de l'efficacité pédagogique, à savoir l'enseignement proprement dit. Et, avec G. Dussault (3), nous croyons que là réside la principale explication de l'extrême pauvreté des résultats des recherches en la matière.

Pourtant, mettre l'accent, comme on l'a fait, sur les caractéristiques de l'enseignement donné par de bons maîtres (4), en vue de dégager des critères d'efficacité basés sur les processus pédagogiques, ne peut pas se révéler beaucoup plus fécond.

Car, à notre avis, il n'est ni raisonnable ni réaliste de discuter de l'efficacité des éducateurs en termes de critères d'un jugement aprioriste, quand il faudrait que l'on raisonne enfin en fonction des relations entre les variables impliquées. Ainsi, on ne parlerait de présages que dans la mesure où l'on établit une relation entre ces facteurs et les processus d'enseignement (5). De même, la conduite des professeurs en classe sera dite d'enseignement seulement si elle est en relation avec les apprentissages qui résultent de la vie en classe (6). Et cela implique, évidemment, que les seuls apprentissages des élèves en relation avec les processus d'enseignement seront considérés comme apprentissages enseignés.

Il apparaît donc aujourd'hui de plus en plus nettement que pour comprendre un phénomène tel que l'enseignement, et apprendre à le contrôler, il importe, d'abord, de le connaître.

Aussi, avons-nous tenté, comme beaucoup d'autres chercheurs, d'apporter une modeste contribution à la meilleure connaissance des variables de l'enseignement, en en proposant un système d'analyse, dont les rubriques et les catégories ne servent qu'à observer, nommer, décrire et classer des événements qui surviennent en classe, observer et décrire l'enseignement tel qu'il se donne. Notre objectif et notre ambition se limitent à ce que G. Dussault appelle faire « l'histoire naturelle » des situations d'enseignement.

Beaucoup moins prestigieuse que l'élaboration de théories, cette démarche constitue cependant un passage obligé. Pour établir des relations causales entre des variables de présage, d'enseignement et de rendement,

(3) G. Dussault. — *L'analyse de l'enseignement*, Montréal. Les Presses de l'Université du Québec, 1973.

(4) M. Hugues. — *Development of the means for the assesment of the quality of teaching in elementary schools*, Salt Lake City, University of Utah, 1959.

(5) D.G. Ryans. — *Characteristics of teachers*, Washington, American Council of Education, 1960.

(6) B. Rosenshine. — *Teaching behaviors and student achievement*, I.E.A., 1970.

il faut d'abord analyser chacune d'elles. Sinon on doit se borner à observer des corrélations entre des entités indéfinies et s'exposer continuellement aux pièges des variables cachées.

Nous analysons les phénomènes d'enseignement par le biais des communications verbales échangées entre le maître et la classe.

Les communications verbales s'enregistrent facilement. Prédominantes dans les classes, elles semblent représentatives de l'ensemble des comportements d'enseignement.

« Il est évident, cependant, que la communication nécessaire entre maître et élèves n'est pas, et ne doit pas être, exclusivement verbale, et encore moins verbeuse. Néanmoins, spécifiquement humaine, la communication verbale est la plus riche et la plus nuancée. Prétendre la supprimer, c'est non seulement appauvrir l'enseignement, mais aussi, dans certains cas, le rendre pratiquement impossible (7). »

Dans nos analyses, nous accordons une attention privilégiée au comportement de l'éducateur.

De nombreuses observations, en effet, ont mis en évidence le rôle inducteur de l'enseignant. C'est lui qui détermine, dans une large mesure, la vie matérielle et intellectuelle de la classe. « Par ce qu'il dit et ce qu'il fait, l'éducateur contrôle, — nous dit M. Hughes, — la participation des élèves, le degré de liberté qui leur est laissé, et même les opérations mentales qu'ils peuvent utiliser dans leur travail (8). » Ainsi se justifie l'importance prioritaire accordée au comportement de l'enseignant ; on doit s'efforcer de l'analyser de telle manière qu'on puisse déterminer les conditions du rendement scolaire des élèves.

Pour développer notre système d'analyse (9), nous sommes partis d'une définition opérationnelle de l'enseignement, définition qui assure à notre analyse une certaine validité de contenu. Nous nous sommes efforcé, également, d'intégrer les résultats des recherches de validation externe, recherches qui établissent une relation entre des comportements de classe et des mesures techniques possibles du rendement scolaire.

On peut définir l'enseignement de bien des manières différentes et valables.

On peut dire, par exemple, qu'enseigner, c'est instruire un élève et développer sa personnalité au mieux

(7) Préface de G. De Landsheere à l'ouvrage déjà cité de G. Dussault.

(8) M. Hughes, *op. cit.* p. 9.

(9) E. Bayer. — *Analyse multidimensionnelle de la communication verbale d'enseignement*, Université de Liège, 1972, Thèse de doctorat inédite.

de ses intérêts individuels dans le cadre d'une société donnée.

On peut dire encore qu'enseigner, c'est exploiter toutes les ressources de la psychologie moderne pour réaliser le plus efficacement les apprentissages souhaités. On dira alors que l'enseignant doit créer des situations problématiques, significatives pour l'élève, qui l'amèneront à apprendre par découverte active, etc.

Ces définitions, ou mettent l'accent sur les objectifs poursuivis, ou tirent argument de la psychologie pour indiquer des modes d'enseignement. Elles ne nous renseignent pas sur ce que fait effectivement l'éducateur dans la classe.

B.O. Smith propose une définition, peut-être simpliste, mais juste. « L'enseignement », dit-il, « c'est ce que font les enseignants (10). », et B.J. Skinner précise : « L'enseignant organise les contingences de renforcement d'un apprentissage donné (11). »

En gros, cela veut dire que le professeur, par ses comportements et les dispositions qu'il prend en classe, fournit aux élèves les contingences, — stimuli et feedbacks, — qui influencent leurs manières d'agir. Et, puisqu'un professeur agit en fonction d'objectifs assignés, l'influence qu'il exerce sur la classe par ses propres comportements est à son tour réglée par les comportements des élèves dont dépend l'achèvement des objectifs poursuivis (12).

Bref, l'enseignement se caractérise essentiellement par une interaction constante entre l'éducateur et les élèves.

Or, toute interaction sociale implique une communication, « un échange de signification » (13), entre ses protagonistes.

Organiser les conditions de l'apprentissage, ses contingences de renforcement, revient donc, dans le cas de l'enseignement, à organiser les communications en classe, à contrôler les échanges de significations entre le professeur et la classe.

Evidemment, la signification relève de l'intimité individuelle et il n'est pas question de l'observer directement.

(10) B.O. Smith. — *A concept of teaching*. — In : *Teachers College Record*, 1960, 61, 5, 229-241.

(11) B.J. Skinner. — *La révolution technologique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1968, p. 10.

(12) Nous proposons un développement de ce schéma dans : E. Bayer. — *L'analyse des interactions verbales en classe*. — In : *Les Sciences de l'Éducation*, 1970, 4, 14-27.

(13) Reprenant la définition de Lévy-Strauss, C. Flament désigne par communication tout « échange de signification » et il précise que le but d'une communication est « la recherche d'une certaine modification des comportements, des attitudes, des représentations ou des connaissances ». *Les processus de communication*, in : P. Fraïsse et J. Piaget. — *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, P.U.F., 1965, IX, 172-173.

Telle n'est pas notre ambition d'ailleurs. En une première approximation, nous essayons de découvrir des indicateurs de significations. Ils ne nous permettent certainement pas d'épuiser tout le phénomène de l'enseignement, mais nous fourniront, espérons-le, de solides points d'accrochage pour la réflexion.

La recherche de ces indicateurs se base sur l'analyse des informations échangées, — informations que l'observation directe permet de repérer assez facilement. Si, comme telles, ces informations ne peuvent être confondues avec les significations profondes ressenties, il faut, cependant, reconnaître qu'elles constituent un élément essentiel de la signification. En outre, leur enregistrement représente un intérêt indéniable, puisque l'enseignement et ses effets résultent de la manipulation, volontaire et délibérée, de cette classe de contingences (14).

Ainsi s'explique que, dans le cadre de la présente recherche, nous convenons qu'enseigner, c'est communiquer les informations nécessaires pour susciter et maintenir chez l'élève les comportements requis pour la réalisation des apprentissages fixés ; c'est, si l'on veut, programmer la communication de l'information.

Cette définition implique que tout enseignement inclut deux groupes de variables : les unes ont trait à la nature, aux modes et aux développements de la communication ; les autres sont plus spécifiques aux contenus de la communication, à l'information et à ses fonctions cognitives, affectives et régulatrices.

De nombreuses recherches de validation externe, dont les principales ont été synthétisées par B. Rosenshine pour le compte de l'I.E.A. (15), confirment notre façon de voir.

En ce qui concerne la communication, plusieurs chercheurs ont mis en évidence des corrélations positives entre des mesures de divers rendements scolaires et le taux des interactions maître-élèves en classe (Harris et Serwer, 1966 ; Conners et Eisenberg, 1966 ; Lahaderne, 1967 ; Soar, 1966 ; Wallen, 1966), le taux des interventions de l'éducateur (Flanders, 1970 ; Sharp, 1966 ; Solomon et al., 1963 ; Wright et Nuthall, 1969), des corrélations positives et négatives selon le moment et la fonction de communication des interventions du professeur (Furst,

(14) L'attribut le plus net de l'enseignement est son intentionnalité. Alors qu'un individu peut apprendre par accident, au gré de ses motivations, de la perception de son environnement, jamais, par contre, nous n'attendons les résultats de l'enseignement d'une rencontre aléatoire avec des stimuli incontrôlés.

(15) B. Rosenshine. — *Teaching behaviors and student achievement*, op. cit. Voir aussi son article : *Teaching behaviors related to pupil achievement*, in : *Classroom Interaction Newsletter*, 1969, 5, 1, 4-17. Voir encore : N.A. Flanders et A. Simon. — *Teacher effectiveness*, in : *Encyclopaedia of Educational Research*, New York, McMillan, 1969, 1423-1431.

1967 ; Pernay, 1969 ; Soar, 1966 ; Wright et Nuthall, 1969). Tous ces travaux montrent, d'une manière générale, que le réseau et la structure des communications en classe sont bien des variables distinctes de tout procès d'enseignement et en relation, dans diverses circonstances, avec le rendement scolaire des élèves.

En ce qui concerne l'information proprement dite, plusieurs travaux indiquent la nécessité de distinguer soigneusement les dimensions cognitives, affectives et régulatrices des interventions des maîtres dont on étudie une fonction particulière.

Ainsi, lorsque l'on considère les critiques et les désapprobations du professeur, on s'aperçoit qu'elles ont un impact différent sur le rendement de l'élève selon qu'elles concernent la performance académique de l'élève, l'expression de sa personnalité ou l'organisation et la discipline dans la classe (Spaulding, 1965 ; Perkins, 1965 ; Wallen, 1966).

D'autres recherches soulignent, d'une façon plus précise encore, la nécessité de distinguer les dimensions d'organisation et d'instruction du comportement des maîtres (Conners et Eisenberg, 1966), les dimensions d'imposition et de développement des comportements d'instruction (Spaulding, 1965), de distinguer aussi les dimensions de feedback et d'affectivité (Spaulding, 1965), car toutes ont une relation différente et variable avec le rendement scolaire.

Divers auteurs (Kleiman, 1965 ; Soar, 1966 ; Furst, 1967 ; Solomon et al., 1963) ont réussi à mettre en évidence une relation entre la qualité du rendement scolaire et le niveau cognitif des questions et des problèmes posés pendant l'enseignement.

LE SCHÉMA D'ANALYSE.

Pour décrire la communication, nous avons repris, adapté et développé les catégories définies pour cet usage par A. Bellack et ses collaborateurs (16).

Nous déterminons d'abord la direction des échanges entre le professeur, la classe entière, un groupe d'élèves ou un élève seul.

Nous déterminons, ensuite, la raison ou le rôle des échanges : solliciter, répondre, réagir à une sollicitation ou à une réponse, exposer après ou avant une sollicitation, avant ou après une réponse.

Les directions des échanges précisent le réseau de communication à l'œuvre dans les classes.

Les différents rôles distingués composent deux mouvements essentiels de la communication. L'un, que nous

(16) A. Bellack, et al. — *The language of the classroom*, New York, Columbia University, 1966.

avons appelé le mouvement initiateur, comprend l'ensemble des énoncés qui introduisent, fournissent et développent la sollicitation. L'autre, appelé mouvement réflexif, regroupe l'ensemble des énoncés axés sur la réponse.

Ces rôles composent, enfin, deux types de communication : d'une part, les exposés constituent le monologue ; la sollicitation, la réponse et la réaction caractérisent, d'autre part, l'interaction verbale proprement dite ou le dialogue qui implique un échange explicite entre les interlocuteurs en présence.

Pour décrire le comportement pédagogique du maître, nous nous servons, en y apportant quelques légères modifications, du plan d'analyse des fonctions d'enseignement établi par G. De Landsheere, et à la mise au point duquel nous avons d'ailleurs collaboré (17).

Nous classons dans la catégorie des fonctions d'organisation tous les énoncés par lesquels le professeur contrôle la participation des élèves, les dispositions matérielles de la vie et du travail de la classe, contrôle l'attention des élèves et la discipline ; enfin, les énoncés par lesquels le professeur justifie ses interventions.

Les catégories des fonctions d'imposition, de développement et de personnalisation regroupent tous les énoncés en rapport avec la matière de l'enseignement. Ces fonctions représentent en quelque sorte le comportement d'instruction.

L'enseignement est dit imposé dans la mesure où c'est le professeur qui choisit, plus ou moins arbitrairement, et impose aux élèves les informations, les tâches, les problèmes, et souvent même les solutions, qui constituent la « leçon » telle qu'il la désire.

La caractéristique essentielle des fonctions de développement est qu'elles favorisent, suscitent, amplifient un apport des élèves. Ce sont eux qui prennent l'initiative ou on la leur laisse.

Le professeur personnalise l'enseignement en faisant appel ou en faisant référence à une connaissance vécue du milieu.

A partir de ces trois catégories, nous distinguons deux modalités du comportement d'instruction : une instruction imposée et une instruction par développement. Pour chacune de ces deux modalités, nous distinguons encore les énoncés en rapport avec la présentation des informations et des problèmes, en rapport avec les démarches ou la recherche des solutions, et en rapport, enfin, avec la production des réponses.

Nous avons considérablement développé la catégorie des fonctions de feedback. Nous entendons par feedback

toute réaction verbale à une réponse d'élève en rapport avec l'enseignement et qui vise à évaluer, structurer ou corriger cette réponse. Nous distinguons alors des feedbacks d'évaluation, simple ou spécifique, positive ou négative ; des feedbacks de structure, concernés par l'amélioration ou l'extension des réponses ; enfin, des feedbacks de contrôle et de remédiation des réponses.

Dans les catégories d'affectivité positive et négative, nous classons les appréciations publiques du comportement de l'élève, indépendantes d'une appréciation du contenu particulier des réponses. La louange, le sens de l'humour, la récompense, la menace, la punition, le cynisme sont des fonctions d'affectivité.

Enfin, nous nous sommes servi de la taxonomie de Bloom (18) pour caractériser le niveau cognitif des informations enseignées et celui des activités intellectuelles sollicitées ou effectuées pendant l'enseignement.

Nous distinguons, d'une part :

- 1° des informations factuelles isolées ;
- 2° des informations faisant partie de séries de faits ou d'actions en relation ;
- 3° des informations générales abstraites (principes, lois, théories).

Nous distinguons, d'autre part :

- des activités de mémorisation (rappeler ou reconnaître des informations connues ou présentes) ;
- des activités de compréhension (traduire, transposer, interpréter, extrapoler des informations connues ou présentes) ;
- des activités d'application (exercices de systématisation) ;
- des activités d'analyse (distinguer les éléments d'une communication et les relations qui les unissent) ;
- des activités de synthèse (produire, à partir d'éléments donnés, ou rappelés, une communication originale) ;
- des activités d'évaluation (juger la valeur de matériaux ou de méthodes pour un propos déterminé).

(Pour tenter d'augmenter la fidélité de cette dernière analyse, nous avons réduit le nombre des discriminations et proposé de ne retenir, à l'instar de Aschner et Gallagher (19), que des activités de mémorisation, de productions convergente et divergente, d'évaluation ou de jugement.)

(18) B.S. Bloom. — *Taxonomie des objectifs pédagogiques. 1. Domaine cognitif*, Montréal, Education Nouvelle, 1969.

(19) M.J. Aschner, J.J. Gallagher. — *A system for classifying thought processes in the context of classroom verbal interaction*, Urbana, University of Illinois, 1962.

(17) G. De Landsheere, E. Bayer. — *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale, 1969.

TABLEAU SYNOPTIQUE DU SCHEMA D'ANALYSE DE LA COMMUNICATION VERBALE D'ENSEIGNEMENT

Unité de pondération :

Nombre de phrases : a) simples,
b) complexes,
c) incomplètes,
d) lues ou récitées.

I. ANALYSE DE LA COMMUNICATION

I. — Direction des échanges :

1. Professeur à lui-même.
2. Professeur à la classe.
3. Professeur à partie de la classe.
4. Professeur à un élève.
5. Elève au professeur.
6. Elève à la classe.
7. Elève à partie de la classe.
8. Elève à élève.
9. Classe au professeur.
10. Classe à élève.
11. Partie de la classe au professeur.
12. Partie de la classe à partie de la classe.
13. Partie de la classe à un élève.

II. — Rôles des échanges :

1. Sollicitation.
2. Réponse.
3. Réaction à une sollicitation.
4. Réaction à une réponse.
5. Commentaire avant sollicitation.
6. Commentaire après sollicitation.
7. Commentaire avant une réponse.
8. Commentaire après une réponse.

A. Mouvements de la communication :

1. Mouvement initiateur (Rôles 1 + 3 + 5 + 6).
2. Mouvement réflexif (Rôles 2 + 4 + 7 + 8).

B. Types de communication :

1. Interaction (Rôles 1 + 2 + 3 + 4).
2. Monologue (Rôles 5 + 6 + 7 + 8).

II. ANALYSE DU COMPORTEMENT PÉDAGOGIQUE

I. — Fonctions d'organisation :

1. Contrôle la participation verbale des élèves.
2. Contrôle les dispositions matérielles.
3. Contrôle l'ordonnance du travail.
4. Contrôle l'attention des élèves.

5. Contrôle la discipline.
6. Justifie son intervention.

II. — Fonctions d'imposition :

1. Impose les informations.
2. Impose les problèmes : a) question fermée,
b) question ouverte.
3. Impose une méthode, une façon de procéder.
4. Induit la réponse.
5. Donne la réponse.
6. Résume, synthétise.

III. — Fonctions de développement :

1. Crée une condition stimulante.
2. Accueille et/ou clarifie les informations présentées par les élèves.
3. Accueille et/ou clarifie les procédés adoptés librement par les élèves.
4. Oriente et/ou structure la recherche des élèves.
5. Répond à une demande d'information.
6. Résume, synthétise les informations présentées par les élèves.

IV. — Fonctions de personnalisation :

1. Personnalise les informations, les problèmes.
2. Invite l'élève à communiquer son expérience extra-scolaire.

COMPORTEMENTS D'INSTRUCTION

(catégories I, II, III)

1. Présentation : II.1., II.2., IV.1., IV.2., III.1., III.2.
2. Démarche : II.3., II.4., III.3., III.4.
3. Production : II.5., II.8., III.5., III.6.

Instruction imposée :

1. Présentation : II.1., II.2., IV.1., IV.2.
2. Démarche : II.3., II.4.
3. Production : II.5., II.6.

Instruction par développement :

1. Présentation : III.1., III.2.
2. Démarche : III.3., III.4.
3. Production : III.5., III.6.

V. — Fonctions de feedback :

1. Feedback d'évaluation :
 - a) Evaluation positive simple ;
 - b) Evaluation positive spécifique ;

- c) Evaluation négative simple ;
 - d) Evaluation négative spécifique.
2. Feedback de structure :
 - a) Demande une amélioration de la réponse ;
 - b) Améliore la réponse.
 3. Feedback de contrôle :
 - a) Fait vérifier la correction d'une réponse ;
 - b) Vérifie la correction d'une réponse ;
 - c) Fait corriger une réponse fautive ;
 - d) Corrige une réponse fautive.

VI. — Fonctions d'affectivité :

1. Affectivité positive.
2. Affectivité négative.

III. ANALYSE DES CONTENUS COGNITIFS

A. Niveaux cognitifs de l'information :

1. Informations factuelles isolées.
2. Informations en relation.
3. Informations générales abstraites.

B. Niveaux cognitifs des activités :

- a) activité sollicitée
- b) activité effective

Nous avons adopté la phrase, unité naturelle du langage, comme unité de base de l'analyse du comportement verbal.

Nous pensons, en effet, que le nombre de phrases nécessaires à l'expression d'un phénomène pondère mieux l'importance de ce phénomène que le simple enregistrement de son occurrence dans la discussion.

Le dénombrement des phrases est une opération presque mécanique sur laquelle des juges différents s'accordent sans trop de difficultés. Nous obtenons des pourcentages d'accords inter-juges supérieurs à 95 %.

La fidélité des analyses des éléments de la communication, des fonctions pédagogiques et du niveau des informations est très satisfaisante. Sans nécessiter un entraînement très poussé, les indices d'accords inter-juges se situent au-delà de .80. Par contre, les indices des *niveaux des activités d'enseignement* est franchement décevante. Les indices d'accords inter-juges se situent entre .37 et .61.

LES DONNÉES.

Les résultats que nous rapportons s'appuient sur l'analyse de quelques onze heures d'enseignement enregistrées chez les quinze des cinquante-sept instituteurs de 6^e année primaire de la ville de Liège qui avaient accepté que nous les observions dans leur classe.

I. Activités de mémoire.

II. Activités de compréhension :

1. Traduire.
2. Interpréter.
3. Extrapoler.

III. Activités d'application.

IV. Activités d'analyse :

1. Eléments.
2. Relations.

V. Activités de synthèse :

1. Produire une œuvre personnelle.
2. Produire une proposition d'opérations organisées.

VI. Activités d'évaluation :

1. En fonction de critères internes.
2. En fonction de critères externes.

Production convergente : II.1., II.2., III.

Production divergente : II.3., IV.1., IV.2., V.1., V.2.

Nous avons demandé, à chacun des quinze maîtres, de présenter trois leçons de disciplines différentes : l'explication d'un texte, un problème d'arithmétique, un sujet de sciences naturelles, d'histoire ou de géographie. Nous enregistrons, par leçon, trois périodes déterminées : les cinq premières minutes de la leçon, les cinq minutes du milieu et les cinq dernières minutes.

Sur la base de ces enregistrements, nous présentons, d'abord, une description globale de l'enseignement observé.

En établissant, ensuite, les corrélations entre les distributions par sujet dans les différentes conditions d'observation et en procédant à l'analyse de variance des distributions par discipline et par phase des leçons, nous avons voulu, d'une part, repérer les constantes du comportement des instituteurs et voir, d'autre part, comment ce comportement varie en fonction de la discipline enseignée et du moment de la leçon. Par là, nous voulions, bien sûr, déterminer les conditions d'un échantillonnage correct des situations d'enseignement.

LES RÉSULTATS.

Le réseau de communication des classes apparaît nettement centré sur le maître qui règle très étroitement la participation de l'élève. En supposant que chaque élève ait joui de la même opportunité d'être interrogé et

de répondre, on constate que, pendant les onze heures d'enseignement enregistrées, chaque élève aurait été interrogé 7 à 8 fois et aurait eu 9 fois l'occasion de répondre, soit moins d'une réponse par heure d'enseignement.

Nous enregistrons 9563 phrases, soit une moyenne de 15 énoncés par minute.

Les sept dixièmes de la communication sont l'œuvre du professeur qui s'adresse, de préférence, soit à la classe entière (36 %), soit à un élève en particulier (32 %). Les élèves interviennent presque exclusivement pour répondre aux sollicitations du professeur. Les échanges entre les élèves sont tout à fait négligeables (0,6 %).

Bien que le monologue du professeur ait une certaine importance (17 %), la communication d'enseignement prend le plus souvent le tour d'un dialogue (83 %) entièrement dirigé par le maître : ses rôles consistent à solliciter (23 %) et à réagir aux réponses (26,1 %), le rôle de la classe se bornant à répondre (28,3 %).

L'analyse des comportements pédagogiques confirme le rôle prépondérant joué par le maître.

Strictement régiee par les fonctions de feedback (31 %) et d'organisation (23 %), la relation maître-élèves est largement dominée par le souci d'instruire (45 %). Cet enseignement est essentiellement impositif (40 %) et ne fait qu'accidentellement appel à l'expérience vécue (moins de 3 %), à l'activité autonome des élèves, à l'expression de leurs intérêts et de leurs problèmes (moins de 2 %). On ne trouve, enfin, dans cette relation, pratiquement aucun indice verbal explicite d'affectivité (0,8 %).

On remarque encore que les comportements d'instruction sont de nature impositive dans plus de 96 % des cas. Or, il apparaît qu'en imposition, le maître se borne pratiquement à présenter des informations et des problèmes (76 %), tandis qu'en développement, il consacre plus de temps à guider la recherche des élèves (35 %) et c'est cette recherche qui suscite alors la demande d'informations de la part de la classe (43 %).

Autre fait significatif, nous semble-t-il, l'activité de feedback se cantonne presque exclusivement à l'évaluation (70 %), le plus souvent positive (85 %) et presque toujours stéréotypée (91 %).

Ce type élémentaire de feedback nous semble être en rapport avec la nature des problèmes, posés, pour la plupart, sous forme de questions fermées. La simplicité des questions, — donc la facilité des réponses, — expliquerait la rareté des évaluations discriminées et des autres modalités de feedback.

L'analyse des niveaux cognitifs des informations enseignées et des activités intellectuelles complète à propos la description de l'enseignement observé.

Nous enregistrons près de 80 % d'informations

actuelles isolées donnant lieu surtout à des activités de compréhension (42 %) et de mémorisation (41 %).

Tous ces résultats se passent de longs commentaires. Nous sommes en présence d'une pédagogie dominée par le maître, impositive et largement convergente, axée sur la mémorisation et la compréhension passive d'informations factuelles.

Un rapide coup d'œil sur les distributions enregistrées (voir tableaux I et II) nous indique que, dans l'ensemble, la description proposée est valable pour chaque instituteur observé.

L'analyse des corrélations (W. de Kendall et Rho de Spearman) révèle que le profil des comportements pédagogiques, — profil déterminé par l'importance relative des catégories —, est le même pour tous les instituteurs, pour toutes les leçons, et reste constant du début à la fin des leçons.

Cette étude des corrélations nous dit également que les enseignants les plus bavards, comme les moins loquaces, restent pareils à eux-mêmes, quelles que soient les disciplines qu'ils enseignent et les moments où on les observe.

A côté de ces quelques constantes du comportement des instituteurs, nous enregistrons une série de variations quantitatives significatives (t de student) dues à la discipline enseignée et liées aussi à la phase de la leçon.

Ainsi, par exemple, l'enseignement des sciences s'avère être plus verbal, plus impositif, plus axé sur l'instruction et la présentation d'informations factuelles que les autres enseignements enregistrés. Quant à la lecture, elle favoriserait plus les activités de compréhension que le calcul et que les sciences. Nous observons aussi des différences notables entre le corps des leçons, l'introduction et la conclusion.

Pourtant, l'analyse de variance montre, en ce qui concerne les mesures de la communication, que les moyennes des distributions de périodes de cinq minutes d'observation ne varient significativement ni en fonction des disciplines enseignées, ni en fonction des phases des leçons enregistrées.

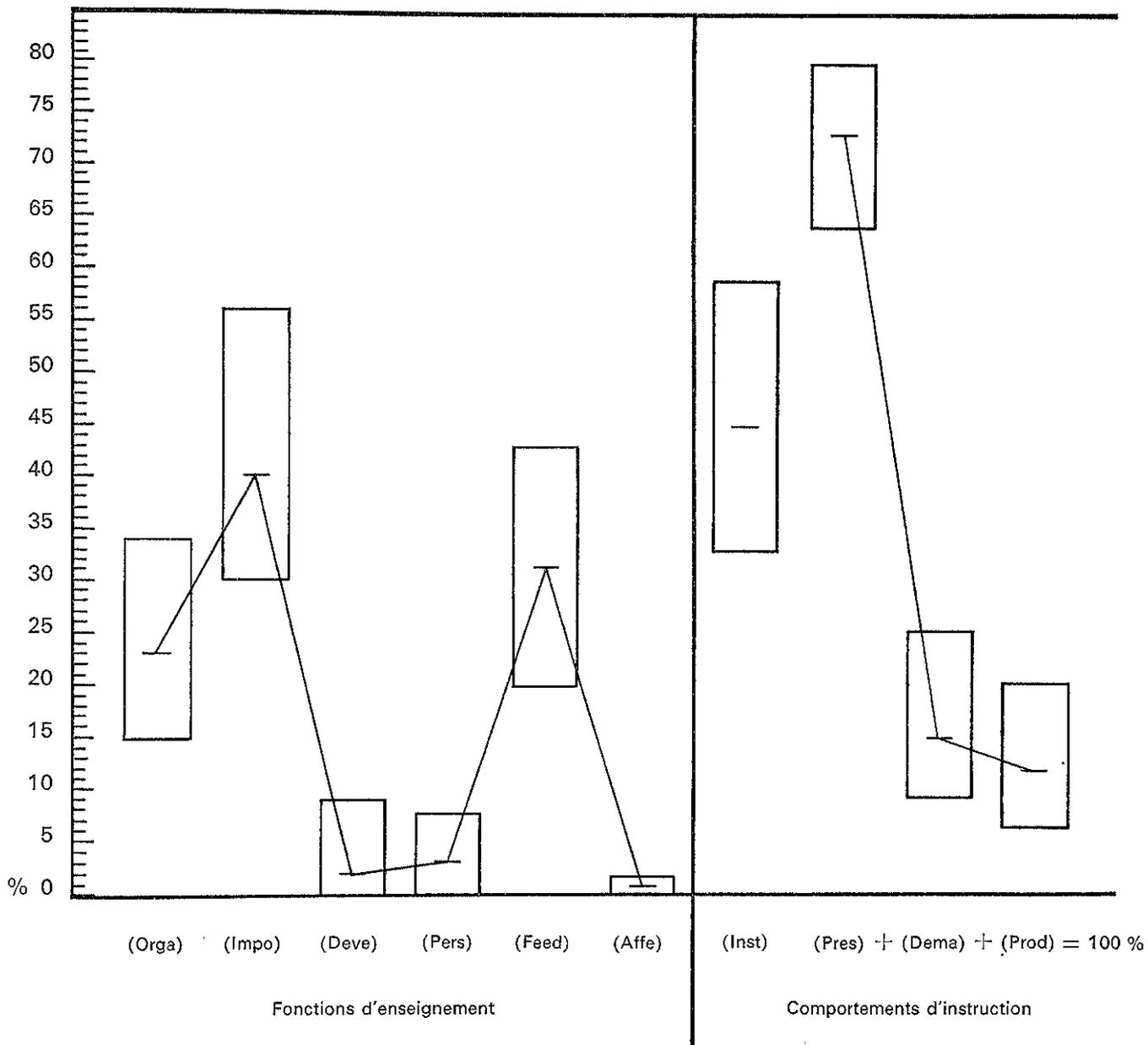
Pour les mesures du comportement pédagogique et, surtout, pour celles des niveaux cognitifs des informations et des activités intellectuelles, l'analyse de variance signale des variations significatives des moyennes de distribution de périodes de cinq minutes d'observation ; ces variations sont fonction des disciplines enseignées, mais non des phases de la leçon.

Nous croyons donc pouvoir proposer une procédure économique pour l'échantillonnage des situations d'enseignement.

Il suffirait, semble-t-il, pour représenter valablement une population quelconque de leçons :

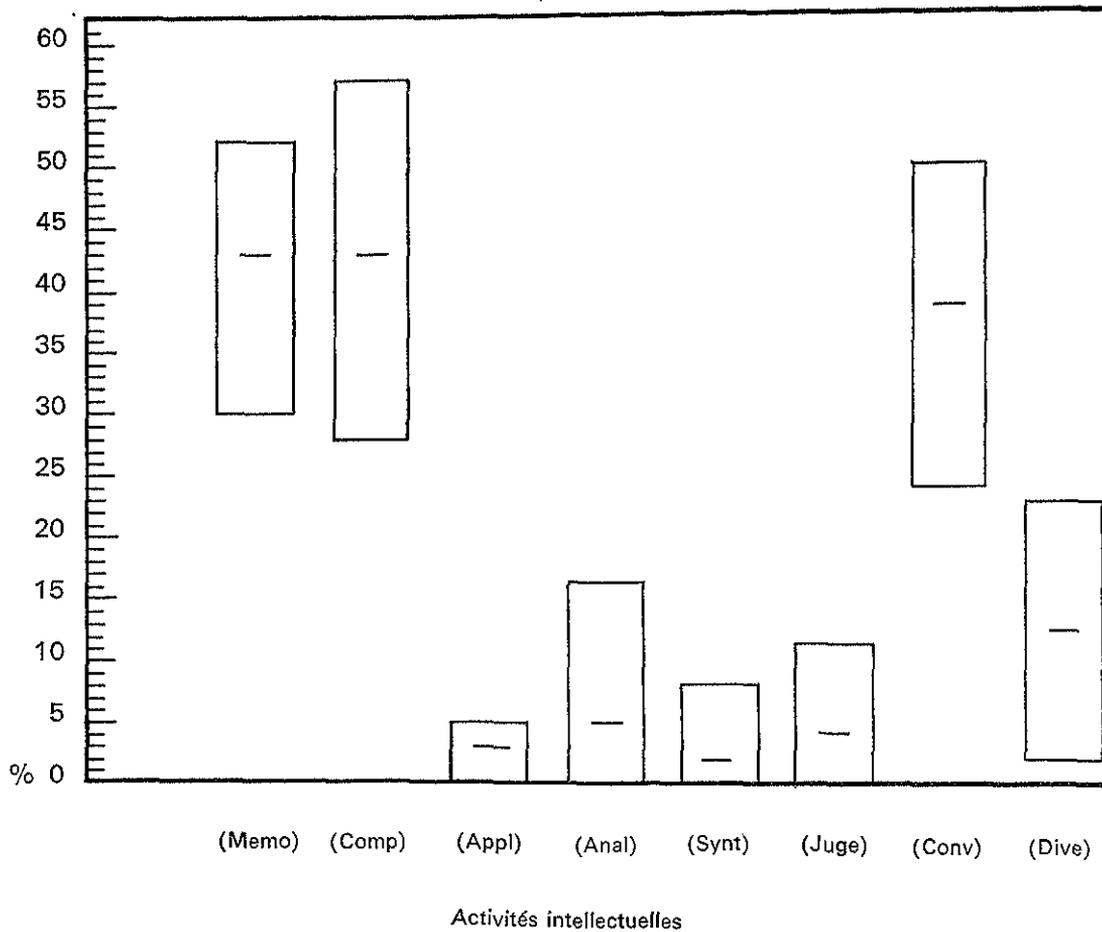
**TABLEAU I : Variations quantitatives par catégorie
(Distributions par sujet)**

— = moyenne



**TABLEAU II : Variations quantitatives des distributions
par sujet (N = 15)**

— = *moyenne*



- d'établir, d'abord, un échantillon des leçons de types différents représentatif de la population considérée ;
- de constituer, ensuite, un échantillon aléatoire de périodes de cinq minutes par leçon retenue.

CONCLUSIONS.

Notre propos n'était pas de juger de la valeur des maîtres observés, mais de décrire la réalité quotidienne de l'enseignement.

Nous ne pouvons pas nous empêcher, cependant, de constater une discordance entre la réalité vécue dans les classes et la pédagogie officiellement prônée, pédagogie qui s'inspire de l'œuvre de Dewey, Claparède, Decroly, Ferrière et qui a profondément révolutionné les théories et le langage même des sciences de l'éducation.

L'analyse objective des processus d'enseignement aurait déjà beaucoup de mérite si elle amenait les praticiens et les responsables de l'éducation à voir les choses comme elles sont et à prendre conscience des écarts entre la réalité et leurs désirs.

Objectivement démontrés, ou même intuitivement perçus, les désaccords entre la pratique scolaire et la théorie et la volonté affirmée de réforme posent aux pédagogues des problèmes aigus auxquels les recherches sur l'enseignement, nous en sommes convaincus, peuvent apporter des réponses originales, qu'il s'agisse d'orienter les réformes ou de recycler les enseignants.

Il est possible, en effet, que les réformes qui ont essayé de transposer dans les faits l'extraordinaire révolution de la pensée pédagogique contemporaine, aient été stérilisées par une impuissance à transformer de façon significative les facteurs essentiels qui conditionnent la vie quotidienne des classes. Ces facteurs et leurs modes d'influence sont peut-être encore largement inconnus. Or, les recherches sur l'enseignement, en analysant les déterminants des interactions de classe, nous en donneront une meilleure connaissance et indiqueront ainsi les points cruciaux sur lesquels l'effort de réforme doit porter en priorité.

D'une façon très limitée, nos résultats suggèrent que le modèle de la « leçon », — qu'il soit herbartien ou autre, peu importe, — reste encore aujourd'hui très prégnant et qu'il contrôlerait assez étroitement le climat des classes. Les réformateurs modifieraient peut-être sensiblement la situation présente s'ils parvenaient à structurer le travail scolaire à partir d'activités pédagogiques de base autres que la « leçon » et plus compatibles avec les stratégies d'enseignement recommandées par la théorie.

Il est possible aussi que les réformes n'aient pas eu

les effets escomptés parce que trop souvent elles se bornèrent à n'opposer aux comportements traditionnels, parfaitement réglés et codifiés dans le détail, que « des principes généraux et des références aux apports des sciences de l'éducation » (20). Dans ces conditions, la grande majorité des maîtres, livrée à elle-même, s'est montrée incapable de concevoir concrètement et de mettre en œuvre les transformations exigées par la philosophie nouvelle, elle s'est accrochée aux méthodes du passé.

Les analyses objectives des interactions en classe suggèrent des définitions opérationnelles de démarches d'enseignement peu ou même pas du tout utilisées par les éducateurs. A côté des démarches anciennes, la recherche sur l'enseignement suggère des alternatives nouvelles qui peuvent grandement aider les enseignants à mieux concevoir leurs nouveaux rôles. A la pédagogie impositive font pendant les comportements de développement et de personnalisation. L'évaluation stéréotypée n'est pas la seule manière possible de réagir aux réponses de l'élève ; il y a l'évaluation spécifique et toute la gamme des **feedbacks**. Pourquoi négligerait-on aussi systématiquement les fonctions d'affectivité ? Pourquoi se limiter aux questions simples et factuelles quand divers niveaux de complexité peuvent et devraient être explorés ? Ne pourrait-on pas organiser le débat de manière à favoriser les questions des élèves ou plus d'échanges entre élèves ? Etc.

Il est possible, enfin, que les réformes échouent parce que la formation des enseignants n'est plus adaptée.

Ce n'est pas le lieu de faire la critique des méthodes courantes de formation des enseignants. Bornons-nous à remarquer qu'en dehors de quelques rares leçons d'essai, généralement suivies de critiques vagues et d'un stage plus ou moins bref, pratiquement incontrôlé, il n'existe, actuellement, chez nous, aucune autre stratégie pour amener systématiquement les enseignants à maîtriser les performances multiples et complexes qui constituent l'art d'enseigner.

La recherche sur l'enseignement, parce qu'elle analyse minutieusement les rôles joués par l'enseignant, devrait aider à préciser les contenus d'un programme de formation pratique adéquate. Cette recherche est d'ailleurs à l'origine d'une technique de formation nouvelle, le micro-enseignement. A lui seul, il ne nous apporte certes pas LA solution, mais il s'annonce comme un moyen précieux ; il importe de l'étudier de façon pragmatique afin d'en reconnaître le potentiel réel.

Par ailleurs, tous les programmes de formation américains incluent aujourd'hui la pratique d'au moins

(20) G. De Landsheere, E. Bayer, *op. cit.*, p. 13.

un système d'analyse objective des interactions en classe. On cherche, par une telle pratique, à rendre le futur enseignant capable de contrôler ses comportements en classe. En centrant son attention sur son style d'enseignement, le professeur est mieux préparé à prendre conscience de ses lacunes et de ses faiblesses, à concevoir alors concrètement les moyens d'y remédier et à contrôler par la suite dans quelle mesure il arrive à modifier la situation.

Des recherches semblent montrer (21) que les enseignants formés à l'analyse de l'enseignement se distinguent des autres :

- Ils acceptent et clarifient davantage les sentiments des élèves.
- Ils louangent et encouragent plus le comportement des élèves.
- Ils acceptent et clarifient davantage les idées des élèves.
- Ils donnent moins de cours magistraux.
- Ils donnent moins d'ordres et passent moins de temps à en donner.
- Ils ont plus de comportements verbaux en relation avec la motivation des élèves.
- Ils obtiennent plus de réponses des élèves.
- Ils favorisent davantage l'expression spontanée des élèves.

Enfin, nous voudrions, pour terminer ces conclusions, souligner le rôle des instruments d'observation

(21) Les recherches de Hough et Ober, Lohman, Ober, Hough et Amidon, Furst et Kirk, citées par R.L. Ober, E.L. Bentley, E. Mille. — **Systematic Observation of Teaching**, New Jersey, Prentice-Hall, 1971.

et d'analyse de l'enseignement en pédagogie expérimentale.

Déjà, et d'une façon très générale, lorsqu'une innovation est introduite dans les classes, il conviendrait, par l'analyse objective des transactions d'enseignement, de vérifier si l'innovation a eu une influence et quel est son impact.

Mais, d'une façon plus particulière et plus systématique, ces instruments d'observation et d'analyse s'imposent comme d'indispensables outils de l'expérimentateur.

« Il est un peu ridicule de perdre son temps et son énergie à mesurer des rendements d'élève pour seulement conclure que les élèves du groupe expérimental apprennent ou n'apprennent pas plus, alors qu'on néglige de recueillir les données qui aideraient à expliquer pourquoi il en est ainsi. Peut-être les enseignants du groupe expérimental posent-ils différemment les questions ou réagissent-ils de manière différente aux idées exprimées par les élèves ? L'analyse des interactions fournit des informations sur la communication verbale qui a eu lieu, et souvent celles-ci expliquent les résultats (23). »

Que l'analyse minutieuse et toujours plus profonde des interactions maître-élèves constitue un instrument de progrès pédagogique est de plus en plus généralement reconnu. Qu'il ne soit ni le seul, ni une panacée est trop évident pour qu'on y insiste.

Edouard BAYER,
chef de travaux
Laboratoire de pédagogie expérimentale
Université de Liège.

(22) N.A. Flanders. — **Analyzing Teaching Behavior**, Reading Mass., Addison-Wesley, 1970.

L'EVOLUTION DU CONCEPT D'EDUCATION PERMANENTE EN GRANDE-BRETAGNE

Pour le profane — et également pour beaucoup de spécialistes — le système d'enseignement en Grande-Bretagne (1) paraît souvent extrêmement complexe et à la vérité confus. Il y a sans aucun doute des structures clairement reconnaissables d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, mais il y a ensuite les exceptions : les institutions privées et semi-privées, les institutions confessionnelles, la multiplication apparemment à l'infini, hors du contrôle de l'Etat et par l'action de grandes industries et d'institutions à vocation sociale, d'établissements fondés et maintenus en activité par une ou plusieurs personnes (comme la nouvelle Ecole Indépendante à Liverpool). Les causes de cette diversité ont leurs racines profondes dans la tradition culturelle britannique, qui est celle d'une intervention limitée de l'Etat ; les tendances nouvelles ne vont pas, en général,

(1) Dans tout cet article, la Grande-Bretagne est considérée comme comprenant l'Angleterre, l'Ecosse, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord. Il y a entre ces régions, des différences en matière d'organisation et de valeurs qui compliquent encore le tableau, mais en général les remarques ci-dessus s'appliquent à toutes.

du sommet vers la base, mais, au contraire, de la base vers le sommet. De façon caractéristique, une idée prend racine dans l'esprit de quelques personnes, qui peuvent alors se grouper et, si l'idée concerne l'enseignement, fonder une école. Si l'école prospère, d'autres groupes peuvent se former ailleurs, et des écoles semblables voir le jour.

Si cette tendance correspond à un besoin social vraiment important, ses tenants finiront par trouver un porte-parole au Parlement, et la première législation d'Etat peut voir le jour ; à partir de là, l'Etat intervient et pourvoit à l'entretien des écoles, côte à côte avec les particuliers à l'origine de l'entreprise. Un exemple très clair de cette espèce de développement a été l'avènement d'un système d'enseignement primaire d'Etat après 1870, qu'avaient précédé de nombreuses initiatives bénévoles et l'apparition de groupes de pression politiques au cours de la première moitié du siècle. Un autre a été l'apparition de ce qui est maintenant l'Office de l'Emploi de la Jeunesse à partir des premières lois de 1909 et 1910, que l'initiative individuelle avait aussi préparées.

Quels sont les fondements philosophiques d'une telle façon d'aborder les problèmes ? Plutôt que d'avoir pour origine un idéal, les changements, en Grande-Bretagne, apparaissent en réaction à une nécessité, et comme des tentatives à petite échelle pour y répondre. Des plus réussies de ces tentatives se dégage progressivement un concept à l'échelle nationale, et en fin de compte, certains aspects d'un idéal, bien que ce dernier stade soit rarement atteint complètement : d'où la difficulté traditionnelle qu'éprouve un Anglais à définir le sens de l'éducation ou les buts de celle-ci. Cette voie d'approche est connue sous la dénomination d'« empirisme organisateur ». C'est en fait l'application d'une philosophie basée sur l'expérience et semblable à bien des égards à celle dont John Dewey se fit le défenseur aux Etats-Unis. Mais, je le répète, il est caractéristique des Britanniques qu'ils ne la considèrent pas comme l'application d'un principe en tant que tel, et beaucoup d'enseignants et de spécialistes en éducation seraient étonnés à la lecture de l'exposé ci-dessus.

Néanmoins, une fois qu'un concept a réussi à se dégager du champ d'expérience que constitue cette manière d'aborder les problèmes, il est souvent accepté par les Britanniques comme quelque chose ayant une valeur universelle (et naturellement, il est déjà renforcé par les structures qui se sont développées autour de lui pendant sa gestation). C'est ainsi qu'on a dit que l'une des différences entre les Français et les Anglais est que les uns prennent ce qui est universel et le dénomment français tandis que les autres prennent ce qui est anglais et le qualifient d'universel.

Ces remarques permettent de comprendre plus facilement pourquoi, bien que l'on ait beaucoup écrit sur

ce qui équivaut à l'éducation permanente, il n'y a aucun concept d'éducation permanente en tant que tel aujourd'hui en Grande-Bretagne. Des structures comme l'Université Ouverte, décrite plus loin, bien qu'elles se réfèrent théoriquement au concept d'éducation permanente, existent en fait pour satisfaire le besoin d'éducation universitaire dont on perçoit qu'il est latent chez beaucoup d'adultes : l'existence de l'Université Ouverte elle-même ne garantit en aucune façon son avenir, ni le développement de ce principe, qui doit d'abord faire ses preuves en pratique. Cependant, l'idée que l'éducation elle-même ne peut être confinée entre des murs d'école n'est pas nouvelle, et a été implicitement ou explicitement affirmée par des personnalités ayant eu une influence importante sur l'enseignement britannique au cours de ce siècle. C'est ainsi que Sir Percy Nunn, le champion de l'individualisme contre les vues hégéliennes soutenant l'absolutisme de l'Etat, dans les années vingt, a insisté sur le fait que le développement de l'individu est un processus continu dans lequel celui-là est en fin de compte seul responsable de son destin. Parce qu'il considérait l'éducation comme un moyen d'aider et d'encourager ce processus, il a défendu implicitement l'idée de l'éducation permanente. Sir Fred Clarke, dans « Liberté dans la Société d'Education », a été encore plus clair. Ecrivant au cours des années qui ont immédiatement suivi la Seconde Guerre mondiale, il a effectué une mise en garde au sujet des dangers que présentait l'éclatement de la société britannique, dans le sens horizontal, en groupes de pression centrés autour des syndicats et ayant des intérêts exclusifs les uns des autres. Il a suggéré que la seule solution résidait dans le développement d'une société d'éducation reposant sur une culture commune ; la nécessité de jeter un pont sur le fossé séparant travail et loisir, et la nécessité de développer le travail lui-même pour en faire une partie intégrante de l'éducation. Bien qu'il ait écrit il y a près d'un quart de siècle, certains de ses mots ont une résonance très moderne : « Il y a beaucoup de raisons pour croire qu'une partie bien plus importante de l'éducation et de ses charges devra maintenant se situer à l'âge adulte. On peut légitimement se demander si la véritable force des raisons qui militent pour une éducation systématique et à grande échelle des adultes a été reconnue. Cependant ces raisons sont d'une importance capitale en ce qui concerne nos chances de satisfaire la principale exigence, qui est la maîtrise des nécessités de la technique en harmonie avec la conservation de la liberté... Bien que nous nous accordions tous à reconnaître qu'il ne faut pas chercher la sagesse d'un vieillard chez un jeune homme, cela est précisément ce qu'une grande partie de notre éducation s'est employée à faire... Apprenons à être plus patients, apprenons à savoir attendre que le temps et l'expérience

amènent la maturation nécessaire et nous permettent de faire clairement la distinction entre ce qui est le propre de la jeunesse et ce qui appartient à l'âge d'homme. » (p. 46).

Le rêve de Clark ne s'est cependant pas réalisé. L'idée d'une culture commune, et les propositions particulières faites par Clark pour la nourrir en créant une élite, n'a pas rencontré la faveur des Britanniques ; en vérité, la tendance d'après-guerre est allée à l'encontre de toute conception élitiste. Les problèmes qu'il a définis sont pourtant très réels, en même temps que ceux dus à la stratification verticale de la société, qui sont demeurés plus importants que Clark ne l'a pensé.

D'autres influences ayant joué un rôle capital à propos de la pensée britannique en matière d'éducation permanente sont venues des Etats-Unis (car les Américains écrivent en anglais). John Dewey a mis l'accent sur la nécessité qu'il y a pour l'école de s'intégrer plus étroitement à la société : une telle conception n'implique pas seulement l'idée de l'école comme centre de vie collective, mais conduit directement à l'idée que l'école est un lieu où les adultes peuvent retourner pour des cours du soir ou à d'autres fins éducatives au cours de leur vie. Un point faible de cette façon de voir est le fait que les écoles ne peuvent servir de centres de développement que pour une communauté dont la population est stable : la mobilité géographique de la population dans la Grande-Bretagne d'après-guerre, spécialement dans les régions urbanisées, a probablement été trop grande pour permettre le maintien de liens directs entre un nombre suffisant d'anciens élèves et leurs écoles. Il se peut cependant qu'une dimension nouvelle ait été introduite avec l'augmentation des lycées à tronc commun (comprehensive schools) au cours de la dernière décennie : la diversité des activités hors programme et des enseignements offerts par des écoles recevant 2000 élèves ou plus est tellement plus considérable que tout ce qui était disponible autrefois, que ces écoles peuvent devenir avec le temps des foyers de développement culturel et éducatif pour les populations environnantes : ceci demande cependant encore à être vu.

La nécessité pour l'éducation de déborder le cadre scolaire n'a pas été seulement reconnue par quelques éducateurs professionnels. Par exemple, les rapports Dainton et Swann (2) ont, en 1968, tous deux attaqué avec force la spécialisation dans l'enseignement supérieur britannique, en sous-entendant que la spécialisation mène à la fossilisation : plus rapide est l'évolution de

(2) Les rapports des enquêtes gouvernementales officielles en Grande-Bretagne sont généralement dénommés d'après le nom du président de la commission d'enquête.

l'industrie et de la société, plus vite est rendue caduque une spécialité particulière. Le recyclage au cours de plusieurs périodes de l'existence a été ainsi considéré comme nécessaire. L'investissement affectif que représente le fait de devenir une « autorité » dans un domaine bien limité a été critiqué comme rendant plus difficile pour le spécialiste la possibilité de prendre des responsabilités plus générales. Le rapport Dainton a préconisé une moins grande spécialisation dans les écoles, et le rapport Swann s'est fait le défenseur d'un diplôme universitaire de premier cycle moins spécialisé, suivi par des périodes de cours limitées au long d'une carrière (Nous aurons davantage à dire à ce propos plus loin.) Certains lumineux aperçus indirects sur les difficultés de mettre en œuvre de telles idées nous ont été donnés par des commentaires faits dans la presse à l'époque où les rapports ont été publiés : c'est ainsi que le rédacteur scientifique de « L'Observer » (29-9-68) a signalé que la spécialisation était souvent associée dans l'esprit des enseignants à la haute qualité des connaissances et que les cours non spécialisés à options souples étaient considérés comme bons seulement « pour des Américains amorphes ». « Il n'est que trop évident », ajoutait-il, « que l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne est pris dans un tissu d'attitudes affectives intimement liées à une tradition puritaine et un héritage monastique... l'intrusion de la pluri-disciplinarité signifie un abaissement du niveau, une invite à des jeux complaisants et de mauvaise compagnie dans les jardins du savoir. L'élargissement des programmes — semblent dire les critiques — est un appel au relâchement moral. » (Pour éviter une représentation partielle, on doit ajouter que dans les nouvelles universités fondées depuis la Seconde Guerre mondiale, des efforts ont été faits pour abattre les barrières entre spécialités : à l'Université de Keele, par exemple, tous les étudiants suivent une année de propédeutique générale avant de se spécialiser.)

Ces quelques exemples n'épuisent aucunement la documentation sur la nécessité de ce qui est en effet une forme d'éducation permanente : ils mettent en relief certaines grandes lignes d'une tendance appartenant au passé et des orientations actuelles. Plutôt que de suivre ces documents dans des longueurs de détail, tournons-nous vers l'étendue du problème actuel et des principales tendances du moment, en ayant présent à l'esprit le fait que c'est normalement celles-ci, plutôt que des théories pédagogiques à proprement parler, qui contribuent à déterminer la physionomie du changement dans la tradition d'éducation britannique.

L'âge légal de l'obligation scolaire est à l'heure actuelle 15 ans dans toute la Grande-Bretagne. Après cet âge, l'éducation est possible à obtenir de plusieurs façons :

- (a) Les adolescents peuvent, si des cours existent pour eux, rester à l'école qu'ils fréquentent déjà. Beaucoup le font pour passer les examens publics de niveau Ordinaire (habituellement vers l'âge de 16 ans) et de niveau Supérieur (vers 18 ans). L'obtention de bons résultats à ces examens est la première condition pour pouvoir faire des études supérieures. Les employeurs aussi tiennent souvent compte de ces résultats dans le choix du personnel. Très peu d'élèves restent dans les écoles après l'âge de 18 ans.
- (b) L'enseignement supérieur est dispensé par les universités, les écoles normales et les cycles de cours de niveau supérieur des divers collèges du système d'éducation post-scolaire. Les étudiants sortent diplômés de ces institutions normalement après des cycles de cours à plein temps durant de 3 à 6 ans selon les sujets. Les universités en particulier ont naturellement toujours dispensé des cours en vue de l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur, ce qui, dans certaines d'entre elles, l'Université de Londres par exemple, rend compte de 25 % des inscriptions. Les écoles normales ont également, au cours de la dernière décennie, développé le recyclage des enseignants qualifiés. Elles ont aussi joué un rôle dans la préparation de diplômés universitaires avec la création de la licence de pédagogie. Nous verrons plus loin ces développements plus en détail.
- (c) Toute autre forme d'enseignement après l'âge de 15 ans est classée dans la rubrique de l'éducation post-scolaire. Comme on pouvait s'y attendre dans un pays où la décentralisation est traditionnelle, ceci est une situation d'une extraordinaire complexité. Ainsi, l'éducation post-scolaire peut être à plein temps ou à temps partiel, professionnelle ou non. La catégorie de gens qui la suivent va des jeunes qui ont quitté à 15 ans les écoles secondaires traditionnelles pour achever leurs études dans des collèges d'éducation post-scolaire (où on les traite souvent davantage en adultes), jusqu'aux adultes allant aux cours du soir à des fins professionnelles ou non, et aux apprentis qui combinent l'enseignement professionnel et leur travail dans l'industrie. L'éducation post-scolaire comprend des instituts polytechniques pouvant mener au niveau doctorat, et des institutions de renommée internationale tels que le Royal College of Art et le Royal Air Force College à Cranwell. Il est impossible de décrire même les grandes lignes de la question dans l'espace dont je dispose, mais on peut se reporter pour les détails à l'annuaire sur

la Grande-Bretagne publié par l'Office Central d'Information (un organisme gouvernemental).

Dans ce domaine complexe de l'enseignement supérieur et de l'éducation post-scolaire, trois aspects semblent particulièrement importants pour le futur développement d'un concept d'éducation permanente. Ce sont : (a) la façon nouvelle d'aborder le concept de diplôme universitaire ; (b) les rapports entre l'enseignement et la formation professionnelle, et (c) l'avantage, pour le développement futur de ce domaine, constitué par l'existence de courtes périodes de cours allant de quelques jours à un mois environ et qui sont maintenant largement disponibles sous une multitude d'auspices dans le cadre de la tradition d'autonomie de l'enseignement britannique.

Jusque dans les années 1960, les diplômes universitaires étaient, en Grande-Bretagne, décernés séparément par les universités particulières et reconnus comme qualifications professionnelles pour toute la vie. Généralement, leur préparation exigeait d'un étudiant qu'il suive à plein temps les cours d'une université pendant 3 ans ou plus (une importante exception étant le diplôme « externe » de l'Université de Londres possible à obtenir à temps partiel ou par des cours du soir). En 1963 la Commission Robbins publia un document capital sur l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne et ses recommandations furent à l'origine d'un long processus de changement. En gros, le rapport défendait un certain élargissement du concept d'enseignement supérieur afin d'y faire entrer les filières de formation supérieure de l'enseignement technique et commercial et aussi certains enseignements dispensés dans les collèges d'éducation post-scolaire, à condition qu'ils soient reconnus comme étant de niveau universitaire. Pour comprendre la signification de cela, il faut se souvenir qu'en Grande-Bretagne, à la différence des Etats-Unis, par exemple, les diplômes universitaires n'avaient traditionnellement aucun rapport avec les qualifications nécessaires pour le commerce et l'industrie (lesquelles étaient, et sont encore souvent, attribuées par des organismes professionnels particuliers). Un changement de point de vue, proposé sinon directement réalisé par le rapport Robbins, a conduit à la reconnaissance de certains titres de l'enseignement technique supérieur, en particulier le diplôme de technologie, en tant que diplômes universitaires dans les années 1960. Un autre changement dans la tradition a été la mise sur pied en 1964 avec le conseil pour l'attribution des titres universitaires nationaux, destiné à décerner les diplômes de la licence ès lettres ou ès sciences au doctorat. L'existence d'un tel organisme libère, dans une grande mesure, l'étudiant de la contrainte de suivre les cours d'une université traditionnelle en permettant l'augmentation du nombre d'institutions dispensant ce niveau d'enseignement. En 1968-1969, plus de 15 000 étudiants suivaient 203 cycles de cours dans

48 collèges. Il paraît fort vraisemblable que dans les années à venir d'autres titres de haut niveau seront définis de nouveau et dénommés diplômes universitaires : comme beaucoup d'entre eux sont actuellement obtenus par des gens dégagés de leurs occupations professionnelles pour des périodes d'études continues intercalées avec un emploi dans l'industrie, l'extension à l'âge adulte de l'enseignement de haut niveau est prolongée, et la distinction entre travail et éducation commence à s'estomper. Ces cours « sandwich », comme on les appelle, revêtent déjà plusieurs formes : ils peuvent comprendre une année de préparation dans l'industrie suivie d'un cycle de cours à temps complet dans un collège ou une université et, pour finir, une année terminale dans l'industrie, ou des périodes alternées dans l'industrie et au collège.

Mais à bien des égards l'interpénétration la plus remarquable du travail universitaire et de la vie quotidienne s'est opérée avec l'apparition de l'Université Ouverte qui a reçu sa charte (3) en 1969 et admis ses premiers étudiants en 1971. L'Université a des caractéristiques exceptionnelles. Tout d'abord, tandis que toutes les autres universités et presque tous les collèges d'enseignement supérieur exigent de bons résultats aux examens publics comme condition sine qua non d'admission, l'Université Ouverte accepte tout le monde. Pourquoi cela ? On a reconnu, depuis bien des années, que de nombreux postulants qualifiés étaient écartés des universités et que beaucoup d'autres, également bien qualifiés, ne posaient pas leur candidature en raison de la difficulté de se faire accepter (Pour comprendre cela, d'enseignement supérieur exigent de bons résultats aux examens publics est une condition nécessaire mais pas suffisante pour être admis dans une université britannique. Chaque université particulière choisit parmi les postulants qualifiés en utilisant ses propres critères, et il est difficile de prévoir le résultat de toute candidature pour une place à l'université.) En 1971, un peu plus de 24 000 étudiants dans l'ensemble ont été admis à l'Université Ouverte, leur âge allant de 21 ans (minimum) à 70 ans et plus. La seconde caractéristique exceptionnelle est le fait que les cours se font uniquement par correspondance, et au moyen d'une série intégrée de programmes radio-télévision et d'un système d'orientation et de soutien pédagogiques organisé au niveau régional. Certains cours sont accompagnés d'une université d'été avec logement des étudiants. Les étudiants reçoivent des dossiers d'études et de devoirs à intervalles réguliers,

(3) Une université en Grande-Bretagne le devient officiellement par l'octroi d'une charte royale. Cela est en soi une formalité, mais le travail de préparation et la publicité qui l'accompagne, ainsi que le système externe d'examens selon lequel la plupart des universités britanniques se partagent les examinateurs, permettent de maintenir un niveau à peu près uniforme.

et d'autre part, des émissions radiophoniques sont diffusées du lundi au vendredi, une nouvelle diffusion étant faite le samedi ou le dimanche matin. A chaque étudiant sont attribués un conseiller et un directeur d'études chargés de programmer et de commenter ses travaux écrits. L'étudiant peut également participer à des séminaires animés par un autre directeur d'études. Des centres d'études ont été mis sur pied dans toute la Grande-Bretagne à ces fins : en 1971-72 il y en avait 264 (210 en Angleterre, 19 au Pays de Galles, 29 en Ecosse, et 6 en Irlande du Nord) groupés en 12 régions administratives. On n'exige pas des étudiants qu'ils fréquentent ces centres, mais ceux-ci leur offrent l'occasion de rencontrer leurs condisciples et de discuter des problèmes et intérêts généraux, occasion palliant un manque qui est naturellement une grave faiblesse de ce genre d'organisation. Les directeurs d'études et les conseillers sont recrutés localement, et tous les cycles d'étude, y compris en sciences, mènent à la licence ès lettres. Les programmes se composent d'un certain nombre de périodes d'une durée d'un an, chacune permettant d'obtenir une unité de valeur ou une 1/2 U.V. si le travail est mené à bien. Un total de 6 U.V. est nécessaire pour la licence ès lettres générales et un total de 8 pour la licence spécialisée. Comme les étudiants ne peuvent normalement s'inscrire à plus de 2 U.V. à plein temps par an, la durée minimum d'une licence est de 4 ans, et elle pourrait évidemment être beaucoup plus longue.

Il existe des chiffres concernant la première promotion d'étudiants inscrits, qui présentent un certain intérêt car ils suggèrent que ce type d'enseignement correspond à un besoin national et ils renseignent sur l'aptitude des étudiants à en tirer profit. Il faut cependant les utiliser avec précaution parce que le nombre initial d'étudiants inscrits peut avoir été en partie le fait de la publicité et du caractère original de la tentative. Sur les 24 000 étudiants inscrits au début de l'année universitaire en janvier 1971, environ les deux tiers étaient des hommes ; sur les femmes, environ 33 % étaient des ménagères. Dans l'ensemble, on a pu distinguer trois principaux groupes professionnels : les enseignants (presque tous sans diplômes universitaires) pour 30 % ; les techniciens pour 10 %, et les employés pour 9 %. Il y a eu une proportion élevée d'abandons, et au printemps 1971 les chiffres sont tombés à 19 000. Ce chiffre doit comprendre un nombre important d'amateurs ou d'étudiants qui ont sous-estimé la difficulté de la tâche, car il constitue plus de la moitié du total des abandons pour l'année (8 177). Sur les 15 823 qui se sont présentés à l'examen de fin d'année, 92,5 % ont réussi, — ce qui est un remarquable pourcentage et reflète peut-être le processus d'auto-sélection à l'œuvre au cours des douze mois précédents. On ne dispose pas encore de statisti-

ques permettant de s'assurer dans quelle mesure, si cela est, les rescapés appartiennent à l'un quelconque des groupes professionnels mentionnés précédemment.

Il est encore trop tôt pour juger du succès ou autres avatars de cette tentative. Les principales difficultés qui apparaissent à première vue sont : (a) comment aider des adultes capables mais inexpérimentés à étudier avec efficacité, et (b) comment remédier à l'isolement de l'étudiant particulier. S'il en est ainsi, la solution peut venir de l'action des conseillers et des directeurs d'études locaux. Une recherche des plus intéressantes est certainement en cours de développement afin d'étudier les concepts d'éducation permanente et de soutien pédagogique.

Avant d'abandonner le sujet des diplômes universitaires dans leur rapport à l'éducation permanente, il nous faut rapidement examiner une tendance, révolutionnaire peut-être, de la finalité des diplômes universitaires. Traditionnellement, le diplômé d'université pouvait espérer un emploi à son niveau à la fin de ses études — avec un bon salaire de début, de sérieux espoirs de promotion et de hautes responsabilités en vue dans un domaine nettement spécialisé. Cela était particulièrement vrai pour les diplômés scientifiques. Au cours des dernières années, avec l'augmentation du nombre des diplômés surtout dans les domaines scientifique et technique, la situation s'est mise à évoluer : les diplômés en chimie, en particulier, même au niveau du doctorat, ont été obligés d'accepter des situations modestes, fort au-dessous de leur formation. Bref, le nombre des diplômés commence à excéder la demande. Si cette tendance se confirme, un diplôme universitaire peut en venir à être considéré à l'avenir comme une bonne formation de base, mais sans valeur professionnelle définie. Cela pourrait à son tour amener une diminution du nombre des lycéens qui désirent entrer tout de suite à l'université et renforcer la tendance à préparer un diplôme ultérieurement, peut-être par l'intermédiaire de l'Université Ouverte ou d'un système semblable.

Un autre secteur où les frontières de l'enseignement sont en train de s'évanouir est celui des relations entre l'éducation et l'industrie. Depuis la loi sur la formation professionnelle de 1964, des conseils d'éducation ont été mis sur pied avec des pouvoirs, fixés par la loi, leur permettant de se procurer des fonds en prélevant un pourcentage sur les entreprises selon les besoins et les ressources d'une industrie. Si une entreprise peut faire la preuve qu'elle a un plan de formation valable, elle peut être intégralement remboursée. Jusqu'en juin 1969, 26 de ces conseils avaient été créés à raison de 85 % dans l'industrie et le commerce. Tout le but de ce programme est d'encourager les entreprises à prendre en charge, dans la mesure du possible, la formation professionnelle, et de développer des liens plus étroits

entre l'éducation et l'industrie. C'est ainsi que parmi les membres du Conseil Central de la Formation Professionnelle, par exemple, qui a voix consultative en ce qui concerne l'application de la loi, il y a des représentants des employeurs, des syndicats, en même temps que des spécialistes en éducation et d'autres personnes spécialement concernées par la formation professionnelle. Il nous faudra, toutefois, regarder d'un peu plus près pour voir dans quelle mesure ce plan a réussi à promouvoir un concept d'éducation en tant que tel et le désir, pour l'individu, de continuer à vouloir s'instruire au cours des phases ultérieures de sa vie.

En somme, d'importantes possibilités pour une adaptation et un développement futurs sont contenues dans les divers centres d'enseignement à temps partiel et dans les cycles de cours de durée limitée, pris en charge par les autorités locales en matière d'éducation (qui ont, en Grande-Bretagne, une très large autonomie pour organiser et administrer). Il y avait ainsi, en 1970, 8 450 instituts dispensant des cours du soir à un total d'étudiants dépassant le million, et des séries de cours professionnels ou non étaient également données, à temps partiel, dans des collèges d'éducation post-scolaire, des écoles d'art, des centres pour l'éducation des adultes, des centres communautaires, des instituts littéraires et des clubs de jeunes. Il y a en Grande-Bretagne environ une trentaine de collèges hébergeant, aux frais des autorités locales, des étudiants pour une durée limitée, et dispensant des séries de cours allant de la durée d'un week-end à une quinzaine de jours. Des études existent dans plusieurs comtés (4), s'appuyant sur des adaptations de l'idée d'une université locale, pour utiliser les écoles secondaires comme centres communautaires planifiés, offrant aux adultes des régions intéressées, des possibilités en matière de vie culturelle, sociale et aussi en matière d'éducation. Les possibilités offertes sont étendues par l'existence d'organismes bénévoles tels que les Instituts féminins et les associations féminines urbaines qui offrent des cours d'études sociales, d'art, d'art dramatique, de travaux manuels (avec l'aide financière des autorités locales). Des séries de cours de haut niveau dans le domaine de la culture générale sont dispensées par les départements extérieurs des universités, dont beaucoup ont un personnel à temps complet nommé à cette fin ; et par l'association pour l'éducation des travailleurs, qui emploie également des directeurs d'études et travaille en liaison étroite avec les départements extérieurs des universités. En 1968, plus de 200 000 étudiants suivaient de tels cours. Si le concept d'éducation permanente se développe en Grande-Bretagne, c'est seulement là qu'il

existe une diversité de structures assez grande pour fournir un tremplin à une croissance considérable de ce domaine.

Le but de cet article n'est pas d'encombrer le lecteur avec des chiffres. On pourrait maintenant en citer pour montrer comment, depuis la Seconde Guerre mondiale, l'intérêt pour l'éducation est allé croissant ainsi que la fréquentation des cours et le développement de presque toutes les institutions mentionnées ci-dessus. Bien entendu, cela n'est pas le propre de la Grande-Bretagne ; la tendance à la croissance de l'éducation est un phénomène mondial. Au lieu de cela, tout en gardant présente à l'esprit la tendance générale et positive, considérons certains aspects négatifs qui demandent à être examinés immédiatement.

C'est un fait qui a donné lieu à bien des commentaires en Europe et aux Etats-Unis aussi bien qu'en Grande-Bretagne, que les jeunes gens ne paraissent avoir aucune reconnaissance pour les facilités croissantes qui leur sont offertes en matière d'éducation : ils réclament une expansion encore plus grande, davantage de bourses, une plus grande participation à la vie politique, administrative et intellectuelle de leurs écoles et de la société à la fois. Les planificateurs et administrateurs en matière d'éducation, de leur côté, sont devenus, en Grande-Bretagne, très soucieux du coût de l'expansion croissante des dernières années : le coût du seul enseignement supérieur passera de 400 millions de livres en 1966-1967 à un chiffre estimé à près de 1 000 millions pour l'Angleterre, le Pays de Galles et l'Ecosse ensemble en 1981-1982 (5). Mais jusqu'à quel point le pays est-il en fait allé pour assurer une élévation du niveau des adultes ?

Depuis le début des années soixante, les écoles ont informé le ministère de l'Education nationale des résultats scolaires, de l'âge auquel les élèves s'en vont, et de l'orientation, pour un sur dix de leurs élèves. En étudiant une série de ces données portant sur une période de 5 ans, il a été possible d'examiner l'expérience, sur le plan de l'éducation, des enfants nés en 1948-1949, qui sont bien entendu tous maintenant entrés dans la vie active. Les résultats de cette étude ont été publiés par Alan Little et K. Smith (6). Ils suggèrent qu'il y a encore un long chemin à parcourir avant d'atteindre le but d'une société éduquée. Sur un total de 730 000 enfants, plus de la moitié (400 000) avaient quitté l'école avant l'âge normal où l'on passe les « O » levels (16 ans), pour un travail à plein temps. Ces chiffres s'élèvent à environ

(5) Estimations du ministère de l'Education nationale basées sur les prix de 1989.

(6) Little, A. et Smith, K. — *Long road to educated society*. Supplément Pédagogique du Times du 4 décembre 1970.

(4) Respectivement le Cambridgeshire, le Cumberland, le Northamptonshire, le Leicestershire, Peterborough et le Somerset.

75 % du total à l'âge de 16 ans. Donc, dans la proportion des trois quarts, l'éducation à plein temps se termine au milieu de l'adolescence. Ces conclusions s'appliquent de la même façon aux filles et aux garçons, exception faite qu'il y a plutôt davantage de garçons allant à l'université et plutôt davantage de filles entrant dans les écoles normales (mais on a estimé que seulement de 6 à 8 % environ du total font des études supérieures à temps complet ou l'équivalent dans l'éducation post-scolaire). Si cela est valable de façon générale pour les années à venir, la chose implique alors que les besoins complexes concernant la technologie et la société britanniques, au XXI^e siècle, devront être satisfaits par la formation professionnelle, le recyclage et la formation permanente des adultes.

Ainsi, sans être explicitement formulé, un concept d'éducation permanente semble se dégager en Grande-Bretagne, axé sur la nécessité de développer les systèmes d'éducation actuels qui franchissent les frontières, en voie de disparition, entre l'éducation et l'industrie. Mais si un tel concept doit effectivement se développer, certaines priorités doivent être alors reconnues. En voilà quatre :

- (a) Les effets de la stratification verticale de la société qui font qu'un nombre d'enfants de la classe moyenne, anormalement élevé par rapport à celui des enfants de couches sociales inférieures, poursuit à plein temps ses études dans l'enseignement supérieur ou l'éducation post-scolaire.
- (b) La nécessité de réviser beaucoup plus en profondeur le concept de profession, la distinction actuelle entre « travail » et « loisir » et ses implications en ce qui touche l'orientation professionnelle.
- (c) La nécessité de réfléchir sur le sens de l'orientation et du soutien psychologique qui, en tant qu'activités professionnelles, intégrées à l'éducation, commencent à apparaître dans nos écoles secondaires et nos collèges, et
- (d) La nécessité de réfléchir sur les conséquences d'une spécialisation technique ou professionnelle prématurée.

Les principaux effets de la stratification sociale sur les ambitions professionnelles sont bien connus ; en général, les ambitions professionnelles des enfants sont canalisées dans des métiers en rapport avec leur appartenance sociale, et les classes laborieuses tendent vers des buts à court terme plutôt qu'à long terme. Généralement aussi, en Grande-Bretagne comme ailleurs, l'éducation, même au cours de la période d'obligation scolaire légale allant de 5 à 15 ans, est considérée par les

classes laborieuses comme s'adressant davantage à la moyenne et à la haute bourgeoisie, les parents des enfants de la classe ouvrière hésitant à contacter les professeurs des écoles au sujet des études actuelles ou à venir de leurs enfants. L'étude certainement la plus connue, faite sur ce problème en Grande-Bretagne depuis la guerre, a été celle de Jackson et Marsden dans « Education et Classe Ouvrière » (7) en 1962, mais l'influence des structures sociales sur les attitudes à l'égard de l'éducation a été étudiée dans un nombre de publications, dont deux parmi les plus importantes sont celles de Clements à Manchester en 1958 (8), et de Veness dans le sud de l'Angleterre en 1962 (9). L'existence d'attitudes négatives, très répandues parmi les classes laborieuses à l'égard de l'éducation et de sa nécessité en ce qui concerne la vie, a été soulignée, pas plus tard que 1968, dans une enquête gouvernementale à grande échelle (l'Enquête du Conseil des Ecoles sur les enfants abandonnant l'école). Manifestement, cette situation pose un sérieux problème au sujet de l'éducation des adolescents en ce qui concerne la signification du travail et du loisir et leurs rapports avec l'enseignement.

Le concept de « travail » en Grande-Bretagne est étroitement parallèle à celui d'« emploi ». Il n'y a aucune raison intelligible valable pour qu'il en soit ainsi : le travail, après tout, fait partie intégrante de tous les processus créateurs, de la rédaction d'une lettre à l'invention d'une nouvelle technique de fabrication ou à la composition d'un sonnet. Le travail est en fait la tension contenue provoquée par la gestation de toute conception de l'esprit. Quand le travail est coupé de son contexte naturel d'activité créatrice et séparé des processus de décision qui l'accompagnent, il devient à proprement parler une besogne ; malheureusement, quand, dans une société industrielle comme celle de la Grande-Bretagne, « travail » veut dire « emploi », on ne tend que trop facilement à l'associer à la routine des nombreux automatismes qui sont, en Grande-Bretagne, le lot de beaucoup de gens des classes laborieuses ; et cela, à son tour, réduit l'aptitude des gens à soutenir un effort créateur, aptitude nécessaire pour toutes les formes d'éducation dans le temps de liberté.

Des réflexions de cet ordre ou d'un ordre voisin sont maintenant publiées en librairie en Grande-Bretagne dans des ouvrages traitant de l'emploi, par exemple, dans « Education, travail et loisir » de Harold Entwistle (10)

(7) Jackson, B. et Marsden, M. — *Education and the working class*, Routledge, Londres, 1962.

(8) Clements, R.V. — *The choice of careers by school children*, Manchester University Press, Manc., 1958.

(9) Veness, T. — *School leavers, their aspirations and expectations*, Methuen, Londres, 1962.

(10) Routledge, Londres, 1970.

et « Travail, créativité et justice sociale » (11) d'Elliott Jaques (je traite un thème similaire dans « L'éducation et les buts de l'orientation et du soutien psychologique » (12). Mais comme la tradition culturelle britannique est empiriste plutôt que rationaliste, de telles idées sont encore relativement neuves, même dans un pays qui, depuis plus de 60 ans, offre une certaine forme d'orientation professionnelle aux jeunes gens. C'est ainsi que la première intervention de l'Etat dans l'orientation professionnelle par les lois de 1909 et 1910 était axée sur le placement des enfants quittant l'école dans des métiers qui leur convenaient. Bien que l'Office pour l'Emploi de la Jeunesse, qui se transforma par la suite pour devenir un système national d'orientation professionnelle, ait considérablement approfondi et étendu ses fonctions, aucune remise en question du concept de travail lui-même n'a jamais été faite de façon sérieuse. Les professeurs préposés à l'orientation, comme leur nom l'indique, ont aussi accepté l'équation : travail = emploi. Leur nombre a beaucoup augmenté dans les écoles secondaires britanniques depuis 1964. Le rôle qu'ils ont entrepris de jouer, à savoir d'aider les jeunes gens à choisir un premier emploi de façon relativement heureuse à la sortie de l'école, est visiblement mal adapté dans une société industrielle en rapide évolution, mis à part le fait que la plupart des adolescents de l'âge de 16 ans ne peuvent être supposés suffisamment mûrs pour prendre ce genre de décision. Le choix d'un emploi participe d'un contexte personnel plus vaste pour eux, en rapport avec la difficulté croissante de faire la preuve que l'enseignement reçu est adapté à la vie moderne, avec le fait qu'il est probable que le métier quel qu'il soit qu'ils choisissent ne sera plus nécessaire dans quelques années (surtout en raison de l'extension de l'automatisation), et le sentiment général d'être déraciné et sans direction de vie, cela étant encore aggravé par la disparition de la famille au sens large, le développement de l'urbanisation, et la séparation presque schizoïde du métier d'avec tout contexte créateur chargé de sens. De façon significative, parallèlement à l'augmentation du nombre de professeurs préposés à l'orientation, il y a eu celle du nombre des conseillers scolaires ; dans beaucoup de programmes d'orientation scolaire ils sont censés traiter davantage de questions personnelles que de problèmes d'orientation ; l'apparition de deux catégories distinctes est le signe de l'échec de la conception visant à la préparation au choix d'un métier comme faisant partie du développement de la personnalité ; et cela à son tour vient en partie de l'impossibilité qu'il y a eu, jusqu'à maintenant, de poser de façon pertinente la question du concept de travail lui-même.

(11) Heinemann, Londres, 1970.

(12) Blackwell's, Oxford (en préparation).

Comment les conseillers scolaires pourraient-ils faciliter la solution de certains de ces problèmes ? Ont-ils un espoir quelconque de permettre aux adolescents d'accéder à une vision élargie de la vie, qui est essentielle pour un désir d'éducation permanente ? Ceci dépend de l'espèce d'orientation et de soutien psychologique qui va se développer en Grande-Bretagne au cours de la prochaine décennie. Cette chose elle-même est généralement considérée en Grande-Bretagne de la même façon qu'aux Etats-Unis (d'où viennent la plupart des idées et des méthodes), à savoir comme un échange entre deux personnes, destiné à aider l'une d'elles (techniquement appelée « le client », un terme américain malheureux) à mettre en ordre une question. Elle demande donc des aptitudes assez différentes de celles nécessaires à la classe, et des cycles de formation existent dans plusieurs universités britanniques pour permettre aux enseignants et à d'autres personnes de développer ces aptitudes (13).

L'accent est mis actuellement sur la solution des problèmes. Cela aussi reflète la tendance au pragmatisme d'un secteur en voie de développement en Grande-Bretagne. Les élèves viennent avec des problèmes touchant à la fois au choix du métier, à l'enseignement, à la personnalité ou à la société, et se situant rarement dans une seule de ces catégories. L'orientation et le soutien psychologique sont ainsi amenés à s'occuper essentiellement du présent ou du passé récent, de la résolution des tensions, et de procédures apparentées à certaines de celles utilisées en psychothérapie, de laquelle ils se distinguent tout au plus vaguement.

Il n'y a aucune autre raison que le manque d'argent et de personnel pour expliquer que l'idée reste au stade où elle en est. Une solution de rechange ou supplémentaire serait une orientation et un soutien psychologique intégrés au développement personnel. Les « clients » viendraient alors voir les conseillers de façon régulière et non seulement en période de crise ; les conseillers auraient alors l'occasion de mettre tous les adolescents en mesure de réfléchir, tout au long de leur scolarité, à ce qu'ils souhaitent faire dans la vie, aux buts personnels qu'ils visent, à la façon de comprendre la signification véritable du travail et du loisir, et — ce qui nous intéresse tout particulièrement — à la valeur de l'éducation dans son rôle de facteur de continuité et de stabilité au sein d'un monde en évolution. Cela présente des dangers facilement visibles, en particulier le fait que des conseillers puissent imposer par inadvertance ou délibérément à leurs « clients » leur échelle de valeurs personnelle ; cette difficulté existe cependant déjà dans le système d'éducation lui-même ; une certaine attention

(13) Les lecteurs trouveront une description de ces cours dans : **Education and vocational guidance to day**, Routledge, Londres, 1970, par Vaughan, T.D.

lui est donc consacrée dans les cours de formation déjà mentionnés (14). Un autre danger, dont certains pensent qu'il existe déjà sous certaines formes aux Etats-Unis, est qu'un système complètement développé d'orientation et de soutien psychologique intégrés pourrait être utilisé à des fins politiques ou pour fournir en main-d'œuvre le marché du travail. Mais pour l'instant, en Grande-Bretagne, ce concept est encore si nouveau et le budget pour le doter en personnel si peu élevé que ces questions n'intéressent que l'avenir (il n'est cependant pas nouveau dans un autre contexte : le système de répétiteurs à Oxford et à Cambridge présente quelques analogies avec lui : je le répète, le rôle traditionnel du professeur britannique est d'encourager de plus étroits contacts que, par exemple, en France, entre l'enseignant et l'enseigné, et de permettre que se développe quelque chose qui ressemble à l'orientation et au soutien psychologique intégrés).

En somme, pour que l'éducation permanente entre dans les faits, la formation professionnelle doit progressivement élargir sa voie d'approche, surtout en ce qui concerne les jeunes travailleurs, afin de devenir un service d'éducation à part entière. Il faut éviter la spécialisation prématurée si elle se fait aux dépens de l'éducation. Il n'est pas difficile de prévoir le préjudice qui en résulterait pour la dignité humaine si, ayant reçu une formation de base insuffisante, un homme devait être préparé à une profession disparaissant quelques années plus tard, puis arraché à la mise au rebut pour de courtes périodes de réinsertion dans des activités spécialisées menant de nouveau à des périodes d'inactivité. Par contre, si des périodes de formation intermittentes étaient combinées avec davantage d'occasions d'étudier un large ensemble de sujets, et si, par ailleurs, la formation joignait la théorie à la pratique, il serait peut-être possible de développer chez le travailleur un état d'esprit qui le pousserait à vouloir rester au courant de lui-même plutôt que d'y être obligé par la menace du chômage. Cet argument a été soutenu par Harold Entwistle (15), qui souligne aussi le fait que la distinction entre métier manuel et profession intellectuelle peut être vue sous l'angle d'une différence entre, d'une part, une formation sans rapport avec la théorie et, d'autre part, une éducation des aptitudes reposant sur une culture générale ; H. Entwistle fait également ressortir la nécessité d'encourager une attitude plus ouverte vers la profession dans les plans de formation. Des idées de cet ordre sont certainement contenues dans la Loi de Formation

(14) Mais en aucune façon tous les gens chargés de l'orientation et du soutien psychologique en Grande-Bretagne n'ont suivi ces cours.

(15) Je discute cela dans *Education et orientation professionnelle aujourd'hui* (op. cit.).

(16) Entwistle, H., op. cit., pp. 67-68.

Professionnelle déjà mentionnée. Dans certaines branches de l'industrie britannique, on prend ces idées au sérieux ; un exemple étant fourni par le Conseil de Formation des Techniciens, dont le système de formation des apprentis se compose de plusieurs périodes différentes, les premières donnant une formation commune de base à tous ceux qui entrent dans les différentes branches de la construction mécanique, et les autres étant plus spécialisées. Le but est de faire en sorte que les ouvriers ne soient pas confinés dans un seul domaine et puissent améliorer leurs qualifications en suivant des stages dans la suite de leur carrière s'ils le désirent. Ce système diffère des méthodes traditionnelles de formation professionnelle sur les points suivants : a) la formation de base est ouverte, l'apprenti pouvant limiter ou étendre à son gré les compétences à obtenir ; et b) elle fait preuve d'une plus grande souplesse et offre de plus grandes possibilités d'adaptation à des conditions nouvelles en permettant le développement de diverses spécialités sur un fonds de connaissances fournissant la continuité et la stabilité nécessaires. La pensée sous-jacente à une grande partie de cela n'est pas nouvelle ; un diplômé en lettres d'une université britannique, en histoire par exemple, ne s'attendrait pas à être employé dans l'industrie en qualité d'historien, mais penserait qu'il doit acquérir la compétence voulue dans d'autres domaines tels que l'administration ou le travail par intérim ; mais ces compétences seraient considérées comme n'ayant que de lointains rapports avec sa vie personnelle, sa philosophie et l'idée qu'il a de lui-même, elle-même étant construite sur une culture plus profonde et plus vaste.

Nous pouvons maintenant nous rendre compte que le développement d'un équivalent britannique du concept français d'« éducation permanente » dépendra de la façon dont les tendances que nous avons décrites évolueront ; le mouvement s'oriente certainement vers l'éducation permanente, mais son allure dépend de nombreuses influences extérieures. On se souvient que dans les années qui ont immédiatement suivi la Seconde Guerre mondiale, le développement du travail des jeunes en groupes en dehors de l'école a paru annoncer une révolution dans l'éducation, mais que des difficultés d'ordre économique ont bientôt freiné son avance ; de la même façon, l'orientation et le soutien psychologique dans les écoles, qui ouvrent de longues et lumineuses perspectives sur l'éducation permanente, se sont développés surtout en liaison étroite avec la montée du tronc commun secondaire : comme ce domaine s'est malheureusement transformé en champ de bataille politique en Grande-Bretagne, la vitesse de croissance du système d'orientation et de soutien psychologique dans les écoles est compromise. Un aspect positif du changement se profile cependant maintenant : la chance offerte, par l'en-

trée de la Grande-Bretagne dans le Marché Commun, d'échanges d'idées plus étroits avec les Etats européens. *L'usage de l'anglais comme langue internationale a, au cours de ce siècle, conduit la Grande-Bretagne à faire excessivement confiance, dans de nombreux domaines, tels que l'orientation et le soutien psychologique, aux innovations venues des Etats-Unis. Il est temps de corri-*

ger ce déséquilibre afin que, dans le partage général d'une expérience nouvelle, particulièrement avec nos voisins et d'autres pays d'Europe, tout le monde soit gagnant.

T.D. VAUGHAN,
Institut d'Education
Université de Londres.

ASTOLFI (Jean-Pierre), **COULIBALY** (Anne), **HOST** (Adrien). — **Biologie** (Initiation expérimentale) en 6^e et 5^e dans les collèges d'enseignement secondaire expérimentaux). — Paris, I.N.R.D.P., 1972, 22 cm., 186 p., tabl., fig. (Recherches pédagogiques n° 55).

Il existe en France un certain nombre de collèges d'enseignement secondaire expérimentaux dans lesquels une recherche pédagogique pluridisciplinaire, coordonnée par l'I.N.R.D.P. a pour but de favoriser :

- l'individualisation de l'enseignement par des regroupements souples et mobiles des élèves (y compris ceux de la voie 3) ;
- le soutien pédagogique des élèves en difficulté ;
- l'observation continue des élèves en vue d'une orientation à partir de critères positifs.

En ce qui concerne la biologie, les équipes de recherche des C.E.S. expérimentaux et l'équipe parisienne, J.-P. Astolfi, professeur au C.E.S. de Marly-le-Roi ; A. Coulibaly, psychologue ; A. Host, professeur agrégé de sciences naturelles, responsable de la section biologie-géologie à la Recherche pédagogique, viennent de publier un ouvrage qui présente une première tranche des travaux réalisés au titre de cette expérience pédagogique nationale.

La première partie de l'ouvrage énonce et analyse les objectifs de l'enseignement de la biologie, enseignement donné conformément à la circulaire du 17 octobre 1968 (circulaire citée in extenso dans l'introduction) en dehors d'un programme linéaire imposé, et réalisé sous forme de sujets ou de thèmes librement choisis par le maître et la classe.

Pour établir des épreuves-bilan nationales communes à 17 établissements sans porter atteinte à la liberté pédagogique des maîtres, il a été nécessaire de séparer le contenu concret des activités et les objectifs recherchés, de définir ces derniers en termes de comportements précis, que chaque maître peut identifier au cours de la pratique pédagogique. Mais ce tableau des objectifs ne concerne pas la seule recherche pédagogique, il peut servir à tous les maîtres qui se proposent d'arriver à un acquis explicite en biologie tout en laissant aux élèves des responsabilités importantes dans le choix des sujets, l'autonomie dans le travail des groupes et l'évaluation des résultats. Il facilite aussi le travail concerté en équipes de professeurs, car il propose un langage commun. Il a permis d'établir des relations interdisciplinaires dans certains établissements en fournissant un cadre pour découvrir les objectifs communs, les transferts et les renforcements. Le tableau des objectifs fait toujours référence à des activités concrètes (savoir s'exprimer de façon ordonnée en utilisant un vocabulaire scientifique connu ; être capable de formuler des hypothèses) et non à des aptitudes psychologiques (compréhension, mémoire). Il comporte cinq grandes classes définies à partir de :

- l'application des langages fondamentaux,
- l'organisation du travail,
- l'acquisition de méthodes spécifiques des disciplines scientifiques,
- l'acquisition de techniques,
- l'acquisition de connaissances.

Chaque classe comprend plusieurs sous-classes qui regroupent plusieurs objectifs généraux définis chacun par des objectifs élémentaires de comportement.

- 1 - L'application des langages fondamentaux est analysée en premier lieu. En effet, la pensée scientifique se construit non seulement à partir de l'expérience individuelle, mais à partir d'un effort de communication qui est la condition du passage à l'objectivité.

Tout travail de sciences incite nos élèves à un travail d'expression dans la langue, mais il les entraîne également à l'utilisation du langage mathématique, des symboles et des codes, et du langage audio-visuel enfin, qui passionne tant de jeunes.

CLASSE	SOUS-CLASSE	OBJECTIFS GÉNÉRAUX
L APPLICATION DES LANGAGES FONDAMENTAUX	L. 1 LANGUE PARLÉE ET ÉCRITE	L. 11 Expression orale d'une opinion, d'une observation ..
		L. 12 Expression écrite d'une opinion, d'une observation ..
		L. 13 Traduction d'un message oral
		L. 14 Analyse et utilisation d'un texte
		L. 15 Rédaction d'une synthèse
	L. 2 LANGAGE MATHÉMATIQUE	L. 21 Classements
		L. 22 Relations
		L. 23 Opérations numériques ...
		L. 24 <i>Mesure</i>
	L. 3 SYMBOLES ET CODES	L. 31 Dessin
		L. 32 Schéma
		L. 33 <i>Diagramme</i>
		L. 34 Plan et carte
	L. 4 LANGAGE AUDIO-VISUEL	L. 41 Technique de réalisation du message audio-visuel ..
		L. 42 Analyse et utilisation du message audio-visuel
		L. 43 Intégration de l'audio-visuel à d'autres moyens de communication

L'objectif général L. 11 correspond par exemple aux comportements suivants illustrés chacun par un ou plusieurs exemples tirés de la pratique des classes expérimentales.

- L. 111 - Savoir s'exprimer oralement en utilisant le vocabulaire courant.
- L. 112 - Savoir s'exprimer de façon ordonnée en utilisant un vocabulaire scientifique déjà acquis.

2 - L'organisation du travail est analysée dans la deuxième partie du tableau des objectifs.

Donner à l'enfant la possibilité de prendre des initiatives et d'organiser son travail, le socialiser et le rendre apte à collaborer et à travailler en équipe sont des finalités de première importance dans l'enseignement moderne.

Les comportements correspondants sont ainsi analysés dans le tableau :

O ORGANISATION DU TRAVAIL	O. 1 ORGANISATION DU TRAVAIL PERSONNEL	O. 11 Classement de documents
		O. 12 Conception d'un projet ..
		O. 13 Réalisation d'un projet ...
		O. 14 Auto-correction
	O. 2 ORGANISATION DU TRAVAIL D'ÉQUIPE	O. 21 De la compétition à l'esprit d'équipe
		O. 22 Confrontation critique des points de vue
		O. 23 Conception et réalisation collectives d'un projet
		O. 24 Intégration à une équipe dépassant la classe

L'acquisition de méthodes techniques et connaissances fait ensuite l'objet d'une analyse également précise et détaillée.

Cette présentation des objectifs sous forme d'un tableau, dans lequel chaque énoncé est désigné par référence à la numérotation décimale, est particulièrement claire. La grille qui accompagne ce tableau des objectifs est, elle aussi, extrêmement utile : enseignants, psychologues, chercheurs peuvent y noter les objectifs acquis ou ceux qui restent à reprendre et à renforcer. Ces indications, portées sur une grille au cours des travaux correspondants à chacun des thèmes entrepris, peuvent être utilisées ensuite pour des bilans portant sur toute l'année, ou même préparer une sorte de « contrat » annuel établi par le maître et les élèves.

Instrument de travail particulièrement précieux, ce tableau des objectifs est le fruit d'une réflexion collective approfondie et très élaborée. Il ne peut donc rendre compte directement du déroulement du travail dans les classes. Or, enseignants et chercheurs peuvent souhaiter ce contact direct avec la vie de la classe, qui leur sera fourni par l'analyse détaillée des cinq unités pédagogiques suivantes construites par l'équipe pédagogique de Marly-le-Roi :

- Notre dentition se modifie (classe de 6°).
- Sont-ils nuisibles ? (6°).
- L'alimentation de la vipère (5°).
- Nutrition comparée de quelques végétaux (5°).
- Nutrition comparée de quelques vertébrés (5°).

Ces comptes rendus ne prétendent en aucun cas constituer des « modèles »,

mais sont des exemples concrets permettant de suivre point par point le travail des élèves et de l'équipe de recherche.

La rédaction de chaque unité envisage successivement :

- Le choix des objectifs de comportement.
- La mise en œuvre de ces objectifs.
- Leur évaluation.
- Le déroulement chronologique de l'unité.
- Le matériel nécessaire.
- La critique de l'unité par l'équipe pédagogique.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à l'évaluation. Problème pédagogique, « jugement porté à partir de critères objectifs sur l'efficacité de l'action d'un individu, d'une méthode, d'un système, et destiné à soutenir des décisions sur l'action ultérieure », « c'est une démarche qui dépasse largement le seul contrôle des connaissances ou des acquisitions des élèves. La recherche de critères objectifs tend à rendre communicables les méthodes intuitives et personnelles des maîtres. Cette recherche d'objectivité présente des risques de schématisation et d'appauvrissement signalés par les auteurs qui analysent ainsi l'influence de certaines techniques d'évaluation (l'examen par exemple) sur l'enseignement lui-même ». « Si l'efficacité de l'enseignement est estimée par la réussite à l'examen et si cet examen ne porte que sur un petit nombre d'objectifs, la réussite à des objectifs non couverts par l'examen » (formulation d'hypothèses, invention de dispositifs expérimentaux, etc.) ne sera pas reconnue.

« Toute l'énergie du maître et de la classe finira par se concentrer sur les objectifs couverts par l'examen ». Or, pour bâtir une procédure d'évaluation valable, « il faut au contraire partir de tous les objectifs de l'enseignement ».

L'effort pour rendre l'évaluation scientifique ne doit pas se faire au détriment de cet impératif.

Cette utilité de l'évaluation se manifeste en réalité à plusieurs niveaux :

- celui de l'amélioration de la pédagogie ;
- celui de la possibilité d'une participation des élèves qui pourront ainsi mieux se connaître et s'auto-évaluer ;
- celui de l'établissement d'un langage commun qui permette la communication entre les enseignants de l'établissement et entre tous les membres des équipes de recherche.

La démarche et les techniques d'évaluation sont ensuite analysées en faisant constamment référence à des exemples concrets vécus et expérimentés dans les classes et aux épreuves-bilan effectuées par 4 000 élèves.

Instrument de travail élaboré par les équipes de recherche pour leur propre usage, mis au point et constamment précisé grâce au travail dans les classes, cet ouvrage intéresse non seulement tous les chercheurs spécialisés, mais aussi tous les enseignants en biologie. « Tout enseignant doit être capable de participer à une réflexion critique sur son action pédagogique, grâce à une attitude de chercheur ». L'effort d'analyse permet d'exploiter au mieux l'innovation qui tient une si grande place dans notre enseignement.

Ce travail marque, comme un certain nombre d'autres projets de recherche en science (projet américain : Science Curriculum Improvement Study, S.C.I.S. ; projet anglais : Sciences de 5 à 13) une certaine prise de distance par rapport à

l'ouvrage classique : « Taxonomie des objectifs de l'Education » (1) bien que ce dernier ait considérablement clarifié le problème de la formulation des objectifs d'éducation.

Jeannine DEUNFF.

BELBENOIT (Georges). — **Le sport à l'école.** Renouveau de l'éducation. — Paris, Casterman, 1973. — 18 cm, 169 p. (E3).

Voilà un livre qui tombe au bon moment... Tout le monde se préoccupe de la « santé des enfants », du « surmenage scolaire », du « sport de masse », de la « psychomotricité », de l'« éducation permanente », de l'« interdisciplinarité », de la « qualité de la vie »... Tout le monde là-dessus est « gentil ». Tout le monde « se trouve beau ». Tout le monde est « d'accord » mais personne n'est capable d'analyser les rapports, les liens, la hiérarchie entre ces différents sujets, ni en tout cas de promouvoir les moyens pour que cela change dans les faits. Alors pensera-t-on, c'est encore un constat. Le livre de Georges Belbenoit dépasse largement ce niveau : 1 - c'est un document intelligent ; 2 - c'est un livre courageux ; 3 - c'est un ouvrage constructif.

A - C'est un document intelligent.

Georges Belbenoit n'est peut-être pas un spécialiste mais il est informé. Il n'a pas tout connu mais il a pratiqué. Son analyse des courants principaux de l'éducation physique et sportive actuelle constitue peut-être la partie la plus faible de son ouvrage. Mais il se rachète au niveau des analyses par la permanence d'un esprit généraliste averti et par un humanisme clairvoyant. S'il ne connaît pas le solfège, il connaît la musique. Et c'est actuellement ce qui est important.

« La véritable renaissance de l'enseignement primaire », c'est le chapitre 1. On lit avec délices les conclusions de la commission officielle de rénovation pédagogique de 1969 : « se préparer au changement » ; réduire l'inégalité des chances ; « pédagogie de développement et de formation » ; l'éducation des responsabilités.

Mais on voit mal la place de l'EPS dans tout cela... les intentions mises à part bien entendu. Autrement dit, rien n'est rendu opérationnel.

Le Chapitre II s'intitule : « Du surmenage scolaire à une éthique de santé ». « Il y a des crétins malingres et des crétins herculéens ». L'auteur ne fait pas allusion au nombre important de crétins qui sont d'un format moyen. « C'est ni ange ni bête ». Il y a donc « à boire et à manger » dans cette partie de l'ouvrage... une idée cependant remarquablement intéressante c'est la suggestion d'une partie théorique de l'enseignement de l'éducation physique à l'école. L'auteur cependant conclut en disant qu'il « faut parier » (sur l'ensemble). Nous ne jouerons quant à nous aucun cheval dans cette course...

Le Chapitre III parle « des dessous de la psychomotricité » : L'EPS fabrique-t-elle de « meilleurs élèves » et les transferts sont-ils possibles... de la psychomotricité à l'apprentissage de la lecture, de l'adresse « en général » aux adresses spécifiques. L'auteur reste perplexe, nous aussi... Quant aux « lendits » s'ils ont eu une justification historique et bien qu'ils ne relèvent pas de la psychomotricité, nous ne partagerons pas l'optimisme relatif de l'auteur, mais nous comprenons sa position.

(1) Benjamin S. Bloom. — **Taxonomy of Educational Objectives**, New York, David McKay Inc, 1958.

Le Chapitre IV s'intitule « les incertitudes du sport » : « Certes le sport est bien la meilleure et la pire des choses »... et nous ajoutons : cela dépend des mains dans lesquelles il se trouve, des objectifs qu'on lui assigne et du contenu dont il se réclame.

Il ne s'agit pas non plus « du sport de compétition ». Celui-ci correspond à l'image stéréotypée que s'en font le grand public, de nombreux enseignants et aussi les responsables... responsables des orientations. Il s'agit d'un phénomène nouveau qui s'appelle le sport éducatif. Celui-ci est maintenant assez bien codifié, ses données théoriques s'affermissent de jour en jour ; elles s'appuient sur les travaux de Wallon et Piaget, comme s'appuient sur Wallon et Piaget la rénovation du français et l'apprentissage des mathématiques modernes. Et dans ces démarches communes, l'instituteur même non spécialiste, peut s'y retrouver.

Au Chapitre V, une éducation où le sport ait sa place, G. Belbenoit le commence en disant : « Je n'écris jamais que pour tenter de voir un peu plus clair dans ce que je pense... J'essaie d'énoncer clairement pour concevoir un peu mieux... » L'auteur fait alors ces choix : « la qualité de la vie... vital et spirituel, laïcité et démocratie, humanisme et interdisciplinarité, sport et modernisation ». Tout cela est bien dit, juste et senti et c'est finalement très clair. C'est un très bon moment. Pour terminer ce document l'auteur survole ensuite les différents terrains de mise en œuvre, de la maternelle à l'université et il propose un certain nombre de solutions réalistes.

B - C'est un livre courageux.

L'auteur est un militant. Alors il prend nettement position et il cite des faits... Quand on annonce la décision officielle du tiers-temps : « La surprise fut générale »... Le ministère de l'Education nationale signale : que l'éducation ne doit pas « oublier » le corps mais ne range pas cette discipline (EPS) ni parmi les apprentissages fondamentaux préparatoires à l'éducation permanente, ni parmi les instruments de promotion collective... » Et citant l'Equipe : « les députés s'esclafent quand le Premier ministre dans l'exposé solennel de son programme de gouvernement déclare qu'il faut relancer vigoureusement le sport à l'école. »

Et pour la mise en œuvre pratique : « les solutions appartiennent à l'autorité politique. Il s'agit d'une fonction collective relevant de la responsabilité des pouvoirs publics... »

Et sur tous les sujets qu'il aborde, l'auteur en signalant objectivement les différents points de vue en présence, tranche dans les débats et affirme ses positions personnelles. Oui, il est pour le sport à l'école, le sport de compétition. Oui le sport a gagné sa place dans la société et nul n'y peut plus rien... Oui, il est pour l'interdisciplinarité. Oui, il est pour une politique cohérente avec les moyens afférents pour la mettre en œuvre. Oui, il est pour une formation des maîtres qui leur rende la tâche possible. Tout cela il y croit et il le dit.

Mais c'est dans la façon dont il l'exprime que ce livre est un document constructif.

L'auteur situe bien le problème de l'EPS non pas seulement dans sa technicité, ses tendances, ses objectifs, mais dans un programme de vie, dans une façon humaniste, réaliste et moderne d'envisager la vie.

« L'EPS occupe dans cette perspective une position privilégiée à l'intersection de trois ensembles : a) l'ensemble des disciplines d'enseignement ; b) l'ensemble des activités socio-éducatives scolaires ; c) l'ensemble des activités physiques et sportives scolaires et extrascolaires. »

C'est une façon politique au sens large du terme qui permet de poser le problème de façon juste.

Tant que l'on n'envisagera pas l'EPS au sein d'une politique française de l'Education nationale, celle-ci, l'EPS, restera le parent pauvre, celle qui vient en surplus, la cinquième roue du char alors qu'elle est une des roues motrices de l'ensemble.

Alors, pour nous résumer disons que ce qui est écrit dans cet ouvrage n'est pas nouveau, mais l'ensemble est neuf, nombre des affirmations avancées ne sont pas forcément justes, mais la synthèse est vraie...

Je m'aperçois en relisant cette « critique » que je n'en ai peut-être pas dit beaucoup plus que G. Belbenoit... C'est très vraisemblable. Voici donc un conseil désintéressé, lisez le livre !

Jean DE RETTE.

BLOOM (Benjamin S.), **HASTINGS** (J. Thomas), **MADAUS** (Georges). — **Handbook on formative and summative evaluation of student learning** (Guide pour une évaluation de l'acquisition des connaissances et l'établissement d'un bilan général). — New York, Mac Graw Hill, 1971. — 24 cm, 933 p.

Ce fort manuel, magnifiquement imprimé et présenté, fait le point sur l'évaluation scolaire en général et pas seulement sur l'évaluation des connaissances. Il est essentiellement destiné aux professeurs et maîtres d'aujourd'hui et de demain. Il a pour ambition d'aider les enseignants à pratiquer l'évaluation scientifique pour améliorer leurs techniques d'enseignement et d'observation ; tout le livre est centré sur l'amélioration des comportements et des rendements de l'élève en situation d'apprentissage.

Le manuel a pour but de porter à la connaissance des enseignants les techniques d'observation et d'évaluation qui ont fait leurs preuves aux divers niveaux de l'éducation et dans les principaux thèmes de l'instruction et de l'éducation. Il fait le point sur ce que les enseignants et les initiateurs de programmes estiment possible et réalisable à chaque niveau et pour chaque matière dans le contexte social des Etats-Unis. Le livre a été composé en vue d'aider les enseignants à réaliser le but fondamental de toute éducation : favoriser l'épanouissement aussi complet que possible de l'élève en tous les domaines de sa formation.

La première partie comprend douze chapitres, tous centrés sur les techniques propres de l'évaluation, sur leur méthodologie et sur leur portée. L'ensemble concerne autant l'évaluation objective de la connaissance que les techniques propres à l'évaluation dans le domaine affectif. L'essentiel y est dit de façon remarquablement claire ; chaque chapitre est suivi d'une bibliographie sélective qui permettra d'approfondir chaque point. Pour les détails proprement techniques, le lecteur est renvoyé, une fois pour toutes, à deux solides traités, tout récemment mis à jour, celui de Robert Lebel, *Essentials of Educational Measurement*, 2^e édition 1972, Hall Englewood Cliffs, New Jersey, et celui de Jum C. Nunnally, *Educational Measurement and Evaluation*, 2^e édition 1972, M. Graw-Hill Company, New York.

Nous conseillons d'y adjoindre l'ouvrage récent de T.F. Carney, *Content Analysis : A Technique for Systematic Inference from Communications*, 1972 B.T. Batsford, London, 343 p. Ce dernier, tout particulièrement est écrit à l'intention de quiconque veut être systématiquement objectif dans la recherche de l'évidence à travers tous les pièges internes et externes qui pourraient biaiser la communication. Les meilleures techniques des sciences sociales modernes y sont appliquées en plus des techniques évaluatives traditionnelles. Autrement dit le professeur de lettres, des sciences économiques et sociales ou le professeur d'histoire de l'art y trouveront ample matière à glaner et à retenir.

Le manuel de Benjamin S. Bloom vise à fournir les moyens de l'évaluation analytique et synthétique de la formation de l'élève dans le contexte social des Etats-Unis. La deuxième partie comprend dix chapitres qui couvrent les besoins de l'ensemble des matières et des niveaux scolaires de la maternelle à la fin du secondaire, sans oublier l'enseignement technique.

Dans chacun des domaines sont passés en revue les divers objectifs de l'éducation et les divers types de présentation et de contrôle empruntés aux meilleurs manuels et aux tests les plus en faveur. Il est impossible, en ce compte rendu rapide, d'en donner des exemples ; mais la richesse des travaux et des références fournies procure une masse énorme de suggestions transposables en domaines éducatifs autres qu'américains. L'ouvrage fera date de ce point de vue, sans aucun doute, comme ce fut déjà le cas pour la taxonomie du même auteur dès 1956.

L'ensemble de l'ouvrage est œuvre collective (15 collaborateurs) ; il s'appuie sur un bon siècle d'outils abondamment testés et remaniés en raison même de la diversité scolaire et professorale propre aux Etats-Unis. *Diversité toujours compétitive*, toujours sur le qui-vive parce que vivre, c'est lutter et se transformer ce n'est pas conquérir le rond de cuir-retraite à 23 ans. Les associations nationales professionnelles font aux Etats-Unis, essentiellement de la recherche pédagogique en commun ; elles publient chaque année ces recherches. Les maisons d'édition font, là-bas, de la recherche pédagogique à vaste échelle et finissent par produire des tests et des méthodes sérieusement construits et validés. Il ne faut pas oublier enfin la forte contribution de la Fondation Ford ou de fondations analogues, dues à l'initiative de l'industrie et du commerce en faveur du développement de la recherche en éducation, pas plus que la contribution de l'armée, de l'aviation et de la marine à la recherche pédagogique fondamentale. On est loin de ce climat en France !

L'ouvrage est l'une des suites de l'ouvrage collectif publié par Benjamin S. Bloom en 1956, *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals, Handbook I Cognitive - Domaine* : auquel a fait suite le handbook : *Affective domaine* en 1964 ; un troisième handbook concernera le développement psychomoteur. Le premier handbook a fait l'objet d'une traduction française...

Il est certain que l'effort de Benjamin S. Bloom et de ses collaborateurs n'est pas resté lettre morte. Cet effort a eu, presque immédiatement un retentissement considérable jusqu'à l'échelon national.

L'ouvrage de F.B. Worner : *What is National Assessment?* Denver, 1970, démontre qu'une vaste enquête est lancée afin de faire le point de l'acquis des élèves ; elle cherche à fournir les informations objectives que le public et les éducateurs peuvent souhaiter afin de rechercher des améliorations à la situation présente. L'enquête a déjà provoqué une synthèse méthodologique en vue d'établir les questions vraiment discriminatives. Il s'agit non pas d'assigner des rangs individuels mais bien de savoir ce que des groupes bien précis d'élèves sont à même de faire (cf. Carmen J. Finley and Frances S. Berdie, *The National assessment approach to exercise development*, Denver 1970. Toute l'enquête nationale porte sur l'observation objective de ce que l'élève sait faire et non sur ce qu'il sait simplement).

Il est vrai que, même aux Etats-Unis la force des routines est telle et le travail en équipe encore si disparate que les types d'exercices préétablis, en principe, en vue d'un rendement de 90 % en moyenne chez des enfants de 9 ans se sont révélés n'atteindre que 50 à 60 % de rendement. Mais, à l'heure actuelle ni les enseignants, ni les spécialistes ne savent, ni en France, ni ailleurs, ce que sont les enfants modernes. Il faut d'abord savoir faire la carte de ce qui est. Il faut ensuite tout un travail d'équipe avec les moyens financiers et logistiques pour obtenir une véritable banque d'items aux rendements quantifiés à divers niveaux et en divers milieux.

Après quoi peuvent intervenir les moyens proprement pédagogiques d'amélioration, tant des épreuves que des rythmes de l'enseignement et des contrôles.

Le seul moyen d'arriver à faire que les enseignants, les administrateurs et responsables sachent de quoi ils parlent et remettent les deux pieds sur terre, c'est une enquête coordonnée à l'échelon national, régional et local selon des techniques nettement signifiées. Aura-t-on le courage et la volonté de l'entreprendre et de la mener à bon port en France ? Ce serait pourtant le seul moyen d'éviter les jugements de valeur, sans autre fondement que l'arbitraire : il faut vouloir voir ce qui est, puis ce sera ensuite possible, à partir de ce qui est, dans telle ou telle condition précise. C'est le seul gage d'un avenir meilleur. Comme l'écrit Frank B. Worner : « *L'information seule ne change effectivement pas l'éducation ; mais les gens qui se servent intelligemment de l'information peuvent transformer l'éducation* » (C'est nous qui soulignons).

Nous ne pouvons savoir ce que sera demain, mais nous devons savoir ce que sont nos élèves d'aujourd'hui afin de les amener à l'épanouissement de toutes leurs virtualités. Ce qu'ils en feront ne dépend pas de nous et nous n'avons pas le droit d'infléchir leur envol vers des utopies qui sont nôtres. L'enfant a droit à l'objectivité, la seule forme de respect profond de tout ce qu'il est comme de tout ce qu'il pourra devenir. Nous avons à être les outils de sa formation, non ceux de sa déformation en quelque sens que ce soit.

Le manuel de Bloom expose les techniques qui permettent de délimiter ce qui est et ce qui est possible en dehors de tous jugements de valeurs préconçus. Un but précis en matière d'éducation ne peut être défini que par des instruments de mesure. Le manuel de Bloom et de ses collaborateurs et l'abondante bibliographie qu'il fournit présentent à tous les éducateurs du monde toute la méthodologie éprouvée vraiment utile à la construction de tests en tous les domaines. En définitive, ce n'est qu'en faisant le point que l'on sait où l'on en est sur la carte du monde et que l'on a des chances de pouvoir s'orienter efficacement vers les besoins réels des nouvelles générations.

Il est certain que de nouveaux moyens tels que les moyens audio-visuels ou l'enseignement par ordinateur ne font guère partie, pour encore, de l'appareillage dans nos écoles. Or ces moyens peuvent avoir — et ont déjà — un impact considérable sur l'enfant hors de l'école. Encore faudrait-il pouvoir mesurer objectivement leur rendement réel, coût y compris. A peu près tout est à créer en ces domaines où la pédagogie et l'éducation n'ont pas toujours eu leur mot à dire. Il en est de même pour tout ce qui concerne l'appréciation objective du rendement de l'enseignement des langues vivantes (y compris la langue maternelle) sous l'aspect parlé par l'élève et non lu seulement. L'observation objective balayerait bien des prétentions... bien des langages publicitaires.

Une vaste revue de tests et manuels propres au contexte américain pour ce qui est de la langue maternelle et l'observation parallèle de ce qui existe en France nous amènent à conclure qu'aux Etats-Unis, comme en France, à peu près tout est à revoir. Nos manuels et nos épreuves restent les manuels et les épreuves empiriques créés à partir de conception d'adulte. Mais changer, par exemple, le système de notation et en faire un instrument objectif de jugement et d'évaluation sur un ou deux points seulement c'est, invariablement, courir à l'échec. Il faut que le système arbitraire de notation traditionnellement en vigueur se voit objectivement critiqué et valablement remplacé en tous les domaines pour que s'impose le changement. *C'est l'affaire des enseignants-chercheurs ; le succès n'est pas pour demain, mais après-demain les conditions pourront en être créées, s'ils savent travailler. Il suffira que les chercheurs poursuivent patiemment leurs efforts vers des voies neuves, avec des moyens neufs, mais efficaces et l'ordinateur n'est pas l'un des moindres.*

Il est assez caractéristique de constater que les problèmes de vocabulaire et

de l'orthographe semblent à peu près écartés des préoccupations des enseignements américains. Il est vrai que, chez eux, la recherche est ancienne, qu'elle a été extensive et intensive et que l'on s'est efforcé de tous côtés de résoudre ces problèmes de façon objective et rationnelle. Mais les populations scolaires n'ont-elles pas changé à mesure que l'école s'ouvrait à de plus vastes secteurs sociaux que cela n'était le cas aux alentours de 1930 ? Pour avoir réponses sur ces points et en savoir plus sur bien d'autres, il restera toujours indispensable de se reporter au *Handbook of Research on Teaching* de N.L. Gage, Rank Mac Mally, Chicago, 1963, et à la quatrième édition en 1971, sous le patronage de Robert L. Ebel, de l'*Encyclopedia of Educational Research* publiée par l'*American Educational Research Association*, dont Robert L. Ebel est précisément le président.

Nous souhaitons large diffusion dans tous les centres de formation à ce solide manuel d'initiation (1) à l'observation, à la mesure et à la création des instruments valables de la mesure. C'est la seule façon de faire s'évanouir une lalomanie, suffisante et creuse, alors qu'il y a de profonds problèmes à résoudre dans l'école et dans toutes les écoles du monde. Un optimisme béat ne saurait suffire. Retrouvons nos manches et remettons-nous à l'école de la mesure en tout.

François TERS.

BREMER (John), VON MOSCH ZISKER (Michael). — *The school without walls* (L'école hors les murs). — Philadelphia's Parkway Program. — New York, London, Sydney, Holt, Rinehart and Winston, 1971. — 23 cm, 294 p., pl., tabl.

Dix mille candidatures pour trois cents places, trois mois après sa fondation, en 1969. Quelle école secondaire publique pourrait se prévaloir d'un succès aussi spectaculaire ? Or, c'est bien une sorte de pari que John Bremer a engagé à travers l'expérience du « Parkway Program » à Philadelphie : surmonter la « crise des valeurs » qui menace de l'intérieur le système éducatif par un recours aux valeurs mêmes qui ont fondé la société américaine. C'est un acte de foi dans l'Amérique du mouvement, celle des « Frontières », un appel à une audace radicale qui retrouve les racines du mythe américain, et ce n'est pas un hasard si Lincoln est cité dès la première ligne. Pourtant, ce livre sait rester concret, précis, malgré l'élan qui le traverse et l'enthousiasme dont nous ne pouvons souvent qu'admirer, de loin, la fraîcheur.

Bremer ne conteste pas la faillite du système scolaire : drogue, absentéisme, disparités croissantes, baisse de niveau, voire analphabétisme. Il le constate sans s'y complaire et le considère sans remède : il faut chercher ailleurs.

D'autres englobent la société avec l'école dans leur condamnation et cherchent à bâtir loin d'elle les écoles de demain, « sauvages », parallèles ou intégrées à des communautés marginales ; l'originalité de Bremer est de situer son école au cœur de la société, au centre d'une des cités les plus prestigieuses des Etats-Unis, celle de William Penn, l'un des « Père-fondateurs », et il ne craint pas de faire référence à l'harmonie de la « Cité de Dieu ».

Une utopie communautaire de plus ? Oui, mais avec une belle audace et beaucoup de réalisme, Bremer immerge cette utopie en pleine pâte sociale : pas de fuite dans une abbaye de Thélème, dans une société close et protégée, « Parkway Program » est une école secondaire publique.

(1) Les éditions Payot, de Lausanne, viennent de faire paraître la traduction par Mme G. Lorenz, d'une œuvre de B.S. Bloom de 1968, *Apprendre pour maîtriser*, préface par G. Metraux.

Un « programme » plutôt, en perpétuelle gestation, une « école sans murs », juste ce qu'il faut pour abriter un minimum d'équipe administrative et se rencontrer de temps en temps : le territoire de Parkway Program, c'est la ville, et c'est à travers la ville aussi que l'on apprend ; on utilisera ses ressources selon les moments et les besoins : locaux, institutions, hommes... Une des dernières pages du livre énumère plus de cent institutions mises à contribution, depuis l'Académie des Sciences jusqu'à I.B.M. en passant par l'Hôpital, la Ligue des Droits de l'Homme, etc.

Pas de murs non plus entre les élèves ou les communautés : le recrutement s'est fait sans dossiers, sans sélection ni test d'aucune sorte : par tirage au sort parmi les milliers de candidats en âge de fréquenter l'école secondaire, un tirage au sort pondéré, assurant une représentation des quartiers ou des races, correspondant à la physionomie sociale de la ville. Rien d'une école d'élite donc, tout au plus une école où les « cas difficiles » étaient probablement nombreux, fuyant l'école traditionnelle.

Une école cependant que l'on choisit.

Pas de protection financière : l'école est publique et vit des fonds publics. Le coût par élève y serait plutôt inférieur à la moyenne, pour le fonctionnement, et bien sûr nettement moindre si l'on tient compte de la légèreté de l'équipement immobilier.

Pourtant, l'encadrement est très dense : pour 15 élèves (le groupe de base) un enseignant titulaire, plus un étudiant-assistant, sans parler du concours de nombreux « enseignants » occasionnels bénévoles, venus de la cité, selon les besoins des « programmes ».

Des élèves volontaires, un taux d'encadrement exceptionnel, des coûts inférieurs, une expansion foudroyante, J. Bremer a-t-il découvert la pierre philosophale de la pédagogie ? La formule est pourtant simple et bien connue : Liberté + responsabilité.

Certes, le but ultime de la communauté, souvent réaffirmé, est l'acquisition du « savoir », mais la nature de ce savoir n'est guère précisée, et c'est une des lacunes du livre, ni son articulation avec la société : quelle culture ou quelle contre-culture enseigne-t-on à Parkway ? pour qui ? ni ses modes d'évaluation ou sa fonction sélective ; par contre l'essentiel du livre est consacré à la description des structures de Parkway Program, c'est-à-dire à la distribution du « pouvoir ». A Parkway tout, ou presque, se discute, chacun doit trouver une instance où il puisse influer sur les décisions. Il faut pour cela une communauté à taille humaine : 160 membres dont 10 enseignants. Parkway s'étend en essayant : communauté Alpha, Beta, Gamma, etc., sans que le seuil de 160 soit dépassé pour chacune. A l'intérieur de la communauté, l'élève appartient à divers groupes dont la constitution, le nombre, les buts diffèrent : d'abord le groupe de base « tutorial group », groupe permanent de 15 élèves réunis par tirage au sort avec un enseignant et un assistant. La participation à ce groupe est obligatoire, c'est le seul dans ce cas ; il se réunit quatre heures par semaine, c'est un lieu d'échanges, de conseils, éventuellement d'apprentissage. Il y a ensuite les groupes librement constitués pour une durée variable autour de l'étude d'un sujet ; puis les « management groups », groupes de volontaires spécialisés dans la gestion d'un aspect de la vie de la communauté : finances, relations publiques, etc., les « town meetings », rencontres générales où l'ensemble de la communauté discute librement chaque semaine ses problèmes et assure sa progression. Pour J. Bremer, on le voit, la prise de décision est une des matières essentielles du « programme ». Elle ne s'enseigne pas, elle se pratique.

Il n'est pas possible de résumer ce livre, riche, précis, stimulant, qui sait préserver son enthousiasme des simplifications faciles. Après un exposé détaillé, l'auteur ou plutôt les auteurs, car on ne sait jamais très bien qui parle, laissent la

place à de multiples témoignages : élèves, enseignants, journalistes, parents, rapport d'un groupe d'inspecteurs ; on y trouve aussi des documents, photographies, fiches d'inscription, de présentation, etc.

Le lecteur ne manquera pas cependant de se poser bien des questions auxquelles ce livre, écrit à peine un an après le début de l'expérience, ne pouvait encore répondre de façon satisfaisante.

On peut se demander par exemple quelle part du succès de « Parkway Program » revient à sa nouveauté, au dynamisme et au sens publicitaire exceptionnels de son premier directeur, et surtout au délabrement et à la médiocrité du système scolaire philadelphe, si l'on en croit la description qui nous en est faite.

Parkway Program a-t-il atteint un point d'équilibre ? Si son succès est dû pour une grande part à une réaction contre le système scolaire qui l'entoure, on peut craindre qu'il ne soit condamné à une perpétuelle fuite en avant vers plus de diversité, plus de liberté, à la limite vers une dilution dans un néant anarcho-spontanéiste. Pour le moment, on voit très bien les forces sur lesquelles s'appuie la revendication de liberté, moins celles qui sous-tendent l'exigence de responsabilité, sinon des pressions directes (fréquentation obligatoire des « tutorial groups ») ou indirectes (la récupération des élèves « absents » grâce au concours de leurs camarades : « buddy system »). Au détour d'une phrase on note quelques allusions à des crises (refus de « tutorial groups » par exemple), on souhaiterait les voir mieux exposées et surtout analysées.

On peut surtout s'interroger sur les possibilités de généralisation d'une telle méthode : la cité est le support et la matière de l'enseignement, trouvera-t-on pour chaque école un milieu aussi riche que le centre de Philadelphie avec ses musées, ses académies ? N'aggraverait-on pas ainsi les disparités sociales entre ville et campagne ?

L'idéalisme humaniste qui inspire Parkway Program avec une simplicité sincère que l'on imaginerait mal en notre Vieux Monde, illustre peut-être l'effort d'une certaine Amérique libérale pour rejoindre et conserver d'autres Amériques qui dérivent de plus en plus loin d'elle. Pour conjurer la tentation libertaire et désintégréatrice, Bremer pousse le libéralisme à ses limites extrêmes, mais il entend rester à l'intérieur du « système ». Pas un mot dans son livre ne met en cause la société américaine, son organisation politique ou sociale, son mode d'industrialisation... seul coupable, le dysfonctionnement d'une institution importée, l'école, dont il nous renvoie d'ailleurs au passage la paternité. Certains accuseront donc « Parkway Program » d'être une fort intelligente tentative de récupération de la contestation étudiante radicale par le libéralisme éclairé. Ils ne manqueront pas de rappeler qu'il a bénéficié pour son lancement de la caution et des subventions, modestes il est vrai, de prestigieuses Fondations. Son idéal de participation, à travers tant de structures de décision, n'a-t-il pas pour but de faire gérer et accepter les contradictions, de désamorcer les conflits et cette « école sans murs » qui n'est nulle part, n'est-elle pas plus insidieusement partout ? Son libéralisme humaniste ne favorise-t-il pas les élèves blancs issus des classes moyennes ? Les enfants des minorités pauvres n'ont-ils pas plutôt besoin d'écoles fortement structurées qui leur donnent les moyens de se battre ?

A l'opposé, « Parkway Program » se heurte à l'hostilité des tenants de « la loi et l'ordre ». Les responsables de l'éducation de Philadelphie ont déjà contraint Bremer à abandonner son poste de directeur, sur un obscur prétexte, et le nouveau maire de Philadelphie aurait promis dans sa campagne électorale la liquidation de cette « école » scandaleuse. Parkway Program, réponse libérale aux grandes fièvres étudiantes des années 60 survivra-t-il aux nouvelles orientations que l'administration Nixon semble avoir choisies pour les années 70 ?

Entre ces deux blocs hostiles, la marge, si elle existe, est étroite. La tentative du « Parkway Program », qu'il survive ou qu'il meure, mérite d'être suivie, et même en cas de décès, son autopsie serait riche d'enseignements, car la question qu'il pose est de savoir s'il est encore possible de régénérer le système éducatif américain de l'intérieur. La réponse ne nous est pas indifférente.

Jacques VIDAL.

COHEN (Harold L.), FILIPCZAK (James). — **A new learning environment** (Un nouveau milieu d'enseignement). — San Francisco, Washington, London, Jossey Bass, 1971. — 23 cm, 192 p., pl., tabl., index, bibliogr.

Cet ouvrage, malgré un caractère très descriptif, s'inscrit de propos délibéré dans une orientation déterminée, qui est l'optique behavioriste, qui pose que pour modifier l'homme, il faut agir sur l'environnement (les rares développements théoriques et références bibliographiques concernent presque exclusivement l'œuvre de B.F. Skinner et de ses émules), encore que les prolongements éducatifs que suggèrent les faits rapportés dépassent considérablement selon nous le contexte doctrinal, où l'expérience se situe. Peut-être est-ce le sort de toute expérience institutionnelle de quelque durée (et celle-ci s'est étalée sur un an) de ne pas se laisser réduire à un schéma linéaire et d'être assez « surdéterminée » pour s'accommoder de plusieurs lignes d'interprétation. Dans le cas actuel, il y a fort à parier que le lecteur de culture européenne, à moins d'être familier de la psychologie américaine, ne se laisse aller inconsciemment au jeu des réminiscences et des projections, qui l'ont conditionné, en « reconnaissant » les thèmes favoris de la pédagogie active, comme l'apologie de la participation étudiante, de la créativité, de la revalorisation par le travail et le succès, la rééducation en milieu ouvert, autant de thèmes présents dans le texte sans qu'on ait à le solliciter (comme dans la civilisation américaine elle-même), mais dont l'exploitation unilatérale provoquerait le contresens, si on négligeait de les rattacher au principe suprême, d'où ils tirent leur sens, à savoir l'aménagement du milieu stimulant. Si par exemple certains modes de vie, comme l'institution d'un « student government », et quelques autres indices, peuvent suggérer une pratique de l'auto-discipline, il ne faudrait pas le comprendre dans le sens d'une pédagogie « spontanéiste », car ce régime de semi-liberté (open policy) est soigneusement encadré, régulé (c'est le mot qui revient constamment — « scheduled ») dans un appareil hyperstructuré, puisqu'il ne faut pas moins d'une quarantaine de pages (l'appendice B) pour exposer ce règlement intérieur et une bonne huitaine de jours au nouvel arrivant pour en assimiler le contenu. Cette mise au point préliminaire nous semblait nécessaire, pour replacer l'entreprise dans son propre environnement.

Directeur de l'Institute of behavioral Research, de Washington, H. Cohen et son associé Filipczak rendent compte d'une expérience qu'ils ont conduite et que leur préfacer Skinner salue comme un événement capital dans l'histoire de la réforme pénitentiaire « a landmark on penal reform » dont le nom à lui seul contient tout le programme : C.A.S.E. - Model ; il faut entendre : « contingencies applicable to special education - Motivationnaly oriented design for an ecology of learning » (circonstances appropriées à l'éducation spéciale - Plan pour une écologie de l'apprentissage axé sur la motivation). Le Case-Project, dans sa version améliorée Case II, rapporté dans cet ouvrage, s'est déroulé de février 1966 à février 1967, à Jefferson Hall (près de Washington) et concernait une quarantaine de jeunes de 14 à 18 ans, Blancs et Noirs à égalité, en détention pour infractions diverses dans la National Training School voisine (le Kennedy Youth Center), certains

étant des délinquants secondaires, tous également marqués par l'insuccès scolaire et par un milieu familial perturbé. « Not only dropped out of school but in a real sense dropped out of life. » (139). L'innovation du Case-Project va précisément consister à les réinsérer dans le courant normal par l'effet d'un milieu rééquilibrant. « Case I was designed to utilize the reinforcing properties of real life situations » (103). Cela signifie que dans la pratique, au lieu de les traiter en détenus, comme le fait le système traditionnel, qui les maintient dans une situation de dépendance humiliante et infantile à l'égard de la satisfaction de leurs besoins primaires, sans les préparer à affronter en adultes les difficultés qui les attendent à leur libération (« The traditional penal system does not prepare inmates for life in a democratic society », p. 142), les étudiants de Jefferson Hall sont pourvus d'un statut de chercheur, qui fait d'eux des salariés à part entière de l'administration pénitentiaire, qui leur alloue un contrat de travail pour participer à une expérimentation pédagogique. « As an Student Educational Research (Ser), the student was hired to do a job and paid to learn » (p. 9). Venu à la thérapie occupationnelle par la voie des Business Schools, Harold Cohen s'assigne dans le Case-Project la tâche de valider un postulat dont Ayllon et Azrin, au Anne State Hospital, l'avaient naguère persuadé du bien-fondé. Ce principe n'est autre que la fameuse « loi de l'effet » (Thorndike), qui est à l'origine du « conditionnement instrumental » qui devait conduire Skinner à l'invention de l'enseignement programmé : une activité se trouve renforcée lorsqu'elle est génératrice de satisfaction. C'est la méthode des « stimulateurs extrinsèques » (*environmental reinforcers*), auxquels est consacré tout le chapitre 2.

Ces incitateurs de rendement (*achievement incentives*) relèvent essentiellement de trois ordres. Le plus évident est la rémunération qui vient récompenser le résultat scolaire. Pour cela il faut et il suffit — la condition est très importante — que les tests de contrôle auto-correctifs soient réussis dans une proportion de 90 %. La progression est aménagée de telle sorte que cet objectif soit accessible à tous ceux qui veulent s'en donner la peine, des épreuves de repêchage étant prévues, même des activités purement manuelles pour réhabiliter ceux qui échouaient de façon régulière. L'effort sous une forme ou une autre, est ainsi rendu littéralement payant, moyennant une convention qui fait correspondre à la réussite l'attribution de « points », lesquels sont convertibles, au gré du bénéficiaire, qui peut également les mettre en réserve (*savings*), pour obtenir sa libération anticipée (*parole*), en avantages matériels (chambre individuelle, achat ou location de services ou d'objets divers, qui lui permettent de personnaliser son mode de vie, comme peut le faire un consommateur quelconque), voire en monnaie américaine, sur la parité de 1 penny pour 1 point, ce qui lui confère l'indépendance financière lors des sorties autorisées pour partir en permission (*leaves*), ou simplement négocier des achats en ville (*shopping trips*). C'est le slogan « *earn while you learn* » (p. 139) repris du « *learning by doing* » de Dewey. Ce qui est important à noter, c'est que nul n'est contraint de travailler. On peut rester oisif, « *on relief status* ». On se voit alors assurer le *minimum vital*, qui permet de subsister dans une prison traditionnelle. Mais aucun avantage ne peut être accordé gratuitement et sans travail. « *Whether he worked was up to him, but there were no free handouts* » (p. 10). Inversement des amendes (*fines*) peuvent être infligées en cas de mauvaise conduite, qui restreignent d'autant les avantages précédemment acquis. C'est le régime de la restriction, qui selon la gravité de la faute, peut replacer le coupable dans le régime du droit commun, qui est celui du pensionnaire insolvable : dortoir, tenue réglementaire, menu imposé, et d'autres limitations de jouissance. Mais parmi ces incitateurs (« *props* » = *propellers*), le rôle le plus important revient sans conteste aux récompenses morales (*non monetary rewards*, pp. 7, 16, 83), que sont par exemple la fierté d'avoir quelque chose en propre (*pride of ownership*), la considération et l'estime de ses pairs (*social reinforcement by the students' peers*), et ce

que d'une façon générale H. Cohen et J. Filipczak appellent le « *people-izing* », l'effet de groupe, « *One the more powerful reinforcers used by the project in developing social skills was the people-izing influence of people.* » (p. 107)

Le bilan de l'expérience, examiné aux chapitres 5 (Cultural and Interpersonal Results) et 6 (Academic Results), est appréciable par des critères qualitatifs tels que développement des attitudes obligatives (cf. : l'observation émerveillée de cette mère, venue visiter son fils qui lui offre à déjeuner à la cafeteria : « *like a gentleman, he pays for it!* »), évolution des loisirs, des types de dépenses (*spending patterns*), régression corrélative du narcissisme, de l'imprévoyance, amélioration de la santé en rapport avec une réduction des affections psycho-somatiques. Les critères quantitatifs, pour leur part, malgré la taille peu importante de l'échantillon, accusent des gains significatifs aux épreuves de niveau mental (au seuil de 1 pour 1000), de rendement scolaire, évalué par tranches de 2 mois, et 2 à 4 fois plus élevé que les étudiants de l'enseignement normal (voir le tableau p. 129), particulièrement dans les disciplines d'expression, où les lacunes initiales étaient les plus nettes. L'avenir des ressortissants de Jefferson Hall a pu être suivi sur une trentaine de cas et dénote une atténuation du nombre des récidives, moitié moindre qu'après un séjour dans une National training school normale, un peu plus élevé lorsque les libérés étaient transférés dans un autre centre avant leur élargissement définitif (p. 135). Résultats assez mitigés, confirmant les deux études de cas individuels (p. 68, sq. - p. 92, sq.), et ne pouvant autoriser qu'un optimisme modéré.

Si on revient au principe lui-même, un kantien ne manquerait pas d'objecter que ce système de tarification de la bonne action lui retire la vertu du désintéressement qui en fait le mérite. D'autres prétendront inversement que ce système innove peu par rapport à l'utilitarisme d'un Bentham ou d'un Stuart Mill, dont les rapporteurs du projet redécouvrent la loi du « *transfert associatif* », lorsqu'ils adoptent comme postulat de renforcer un comportement faiblement probable (la motivation pour le travail) par un comportement hautement probable qui dépend de lui (l'accroissement du pouvoir d'achat). Certes, les auteurs témoignent d'un certain « réalisme », en proposant un idéal moral au niveau d'une conscience moyenne « *The students started moving towards middle class adolescent life* ». Même ainsi atténuée, la critique idéaliste serait injuste. D'abord parce que le système ménage une gradation habile dans le cours des gratifications. A mesure que l'étudiant progresse, les conditions d'obtention du gain lui sont rendues plus difficiles. Au surplus, ce système, même à l'intérieur de contraintes évolutives (contingencies), laisse une large place au choix économique du consommateur, ce qui permet de diagnostiquer ses transformations psychologiques (« *means of measuring social changes* », p. 39), par exemple par le caractère plus altruiste de ses investissements, par la substitution de la satisfaction différée (*savings*) à la consommation immédiate, par la préférence accordée enfin aux sanctions sociales non pécuniaires. Sous ce rapport, le Case-Project apparaît comme moralement défendable. Est-il financièrement rentable ? Malgré le déploiement impressionnant d'un personnel de vérificateurs, de chronomètres, qui s'ajoutent à l'encadrement traditionnel, les auteurs du rapport démontrent avec chiffres à l'appui (Appendice A), que le prix de revient de l'opération est tout à fait compétitif. On veut bien le croire. Ce qu'on peut objecter, c'est qu'une telle opération n'attaque pas les racines profondes du mal et n'intervient qu'après coup, pour apporter un remède tardif, une solution d'urgence, lorsque la délinquance est déclarée. Une autre politique, qui ne paraît pas être envisagée dans cet ouvrage, consisterait à réserver la priorité des investissements collectifs pour une action préventive en faveur des « *cas sociaux* ».

Paul DE LOYE.

FIEDLER (Ralph). — **Die Klassische deutsche Bildungsidee** (La conception néo-classique de la culture en Allemagne). — Weinheim, Beltz Verlag, 2^e édition 1973. — 21 cm, 189 p.

Le sous-titre de cette étude : racines sociologiques et conséquences pédagogiques de la conception néo-classique de la culture annonce les deux parties qui composent l'ouvrage. A vrai dire l'idée selon laquelle la bourgeoisie allemande de la fin du XVIII^e siècle - début du XIX^e siècle avait cherché à prendre dans le domaine intellectuel une revanche sur l'inexistence de son rôle politique n'est plus très originale. Déjà Charlotte Lüdzens dans un numéro spécial de « *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* » de 1959 et Hajo Holborn dans une étude parue en 1966 dans « *Moderne deutsche Sozialgeschichte* » l'abordaient.

Contre les risques de bouleversements sociaux la noblesse a besoin du soutien de la bourgeoisie riche et cultivée. Celle-ci de son côté — en particulier les hauts fonctionnaires qui vivent à la cour — ne cherche qu'à s'intégrer à elle pour partager ses privilèges et se distinguer de la petite bourgeoisie et des ouvriers. Son instrument de domination sera un nouveau modèle de culture de type aristocratique, une « conception de la culture » (*Bildungsidee*). « Etre cultivé » devient finalement une certaine façon de vivre. Mais la bourgeoisie a beau se considérer comme une « aristocratie de l'esprit », dans ce pays où les cartes sont encore si fortes, sa participation au statut nobiliaire n'est réalisable que dans l'ordre de l'esprit.

Ce qui pouvait le mieux distinguer le riche bourgeois de l'ouvrier c'était évidemment la part que dans sa vie l'un fait aux loisirs et l'autre au travail. Ce dernier est méprisé parce qu'il asservit l'homme et le soumet à un contrôle étranger. Il n'est admis que lorsqu'il n'est pas manuel et reste libre (exemple : le travail intellectuel). Toute une suite de conséquences en découle : rejet de la mécanisation, de l'industrialisation, de la spécialisation, de l'esprit pratique et utilitaire, du rationalisme. L'homme digne de ce nom ne connaît pas la contrainte. Il utilise son temps à se cultiver et à développer son moi dans tous les sens. Ces inégalités sociales ne choquent pas les plus grands esprits car elles paraissent dans la nature des choses.

Deux cultures différentes apparaissent donc, l'une tournée vers le pratique, le professionnel, l'autre vers l'abstraction et le verbe. La culture aristocratique se détourne du réel et de l'objectif pour célébrer la vie intérieure, le sentiment. La vraie culture se situe en dehors du monde matériel, elle s'élabore dans une tour d'ivoire et se développe dans un cercle d'amis choisis. Il en résulte que les sciences de la nature et même parfois les mathématiques sont dépréciées en raison du caractère utilitaire qu'elles peuvent prendre. L'expérimentation est comprise comme un viol de la nature soumise à la question. La contemplation et les sciences de l'esprit (*Geisteswissenschaften*) : philosophie, théologie, philologie, droit, esthétique... sont valorisées. L'histoire, transmetteuse des traditions et justificatrice de l'ordre établi, soude l'alliance entre la noblesse et la bourgeoisie. Le guerrier (d'origine noble), l'homme d'Etat, le poète et le penseur sont célébrés à égalité comme des créateurs de l'histoire. Le culte de l'antiquité symbolise cette volonté de distanciation culturelle et sociale.

Une telle attitude envers la vie entraîne un désintérêt complet pour la technique et les problèmes sociaux. Les théories économiques libérales d'ailleurs justifient le triomphe des égoïsmes puisque de leur somme résulterait le bonheur de tous.

Cependant, déjà à cette époque, le nouvel ordre social se sent fragile. Aussi déclare-t-on que la culture est un sacerdoce et qu'elle n'est réservée qu'à une élite. Il ne s'agirait pas de laisser la Science, entendons par là les sciences de l'esprit, dégénérer en mettant le savoir à la portée de tous.

C'est de cette époque que date le fossé, encore difficilement franchissable aujourd'hui, qui sépare l'enseignement professionnel et technique de l'enseignement général.

Cette conception néo-classique de la culture subsistera avec plus ou moins de vigueur jusque vers 1965 car la petite bourgeoisie verra dans l'adoption de ces valeurs le signe de sa promotion sociale et l'université la garantie de sa suprématie. Cependant elle aura été l'une des causes principales de l'inadaptation du système scolaire allemand à la vie moderne et du « retard culturel » qui, vers cette époque, fut si souvent dénoncé.

Ces problèmes certes ne sont pas propres à l'Allemagne. Si cette « conception de la culture » est typiquement allemande elle présente cependant des composantes que l'on peut plus généralement rattacher aux intérêts de la bourgeoisie européenne du XIX^e siècle, composantes encore péremptoires aujourd'hui : importance excessive apportée à l'expression verbale, coupure entre le vécu et la langue scolaire et littéraire, une certaine indifférence envers les sciences de la nature, la technique, les questions économiques et sociales... D'autres éléments plus typiquement allemands (une certaine conception de l'histoire vivante dans l'enseignement, une certaine manière d'aborder encore les textes...) auraient leur origine dans le romantisme allemand.

Ce retard des représentations du monde véhiculées par l'école sur l'évolution des idées et des façons de vivre a déjà été mis en relief en France par Suzanne Mollo dans son livre : « L'école dans la société ».

L'étude de R. Fiedler est une contribution intéressante à la sociologie de l'éducation.

Michèle TOURNIER.

LEGOUX (Yves). — Du compagnon au technicien. L'École Diderot et l'évolution des qualifications 1873-1972. Sociologie de l'enseignement technique français. — Paris, Technique et vulgarisation, 1972. — 24 cm, 560 p., pl., fig., tabl.

La thèse importante qu'Yves Legoux consacre au passage de l'état de compagnon à celui de technicien, exprime une double préoccupation : d'une part, évaluer les capacités de changement d'une institution de formation professionnelle, l'École Diderot, d'autre part, étudier l'aptitude de ses anciens élèves à répondre aux nécessités de l'évolution technologique et organisationnelle.

L'histoire de l'École Diderot fait l'objet de trois lectures successives qui structurent l'ensemble des matériaux, en grande partie inédits, et susceptibles de répondre à ces deux préoccupations. La première partie de l'ouvrage est consacrée à une étude historique de l'institution. La seconde partie, plus sociologique, rassemble les résultats de deux enquêtes conduites, en 1950 et en 1962, auprès des anciens élèves de l'établissement. Enfin, la dernière partie, plus synthétique, s'efforce d'éclairer les résultats empiriques au moyen d'une analyse des structures économiques et des structures de socialisation.

La première partie souligne les rapports étroits qui unissent les transformations industrielles, l'évolution idéologique et les changements qui interviennent dans les finalités et l'organisation pédagogique de l'établissement. A cet égard, plusieurs périodes sont à distinguer. La première (1873-1880) est dominée par le projet d'Octave Gréard. Ce projet « pouvait sembler singulièrement naïf et utopique, de convertir au catéchisme républicain les rudes gaillards de Belleville, en installant sa tente dans les quartiers même de la commune. Il ne l'était ni plus ni moins que le projet de faire de l'instruction primaire une formation intellectuelle et une édu-

cation personnelle, conduites avec sérieux et en vue de résultats tangibles pour les individus et pour la société ». Les périodes suivantes sont marquées respectivement par la prédominance des leaders des conseils de surveillance (1880-1900), par celle des chefs de travaux (1900-1930) et enfin par l'importance croissante de la fonction de directeur.

Au souci, affirmé par Gréard, de conforter la République, se substitue, en liaison avec le déclin du système professionnel et de la qualification ouvrière traditionnelle, la préoccupation de faire une plus grande place au choix individuel des adolescents, à l'éveil proprement intellectuel, à la découverte spontanée des solidarités, des *devoirs et des droits*. Depuis 1950, les styles d'autorité et les structures du pouvoir subissent de profonds changements. L'institution d'une direction collégiale va de pair avec la disparition du clivage entre professeurs d'enseignement général et professeurs techniques. La nécessité de former un technicien qui soit à la fois un homme de spécialité et un homme d'organisation, conduit à faire participer les élèves aux différentes phases de la production : bureau d'études, laboratoire, fabrication. Enfin, l'établissement s'ouvre de plus en plus à des actions d'éducation permanente.

La promenade historique que nous propose Yves Legoux nous amène à faire des découvertes intéressantes comme, par exemple, celle de la liaison entre l'action de certains représentants du mouvement ouvrier et socialiste (Corbon, Nadaud, Tolain) et les premiers tâtonnements de l'École Diderot.

Des informations et des réflexions originales nous sont apportées concernant le rôle des E.P.S. (« la fonction publique est l'industrie des régions sous-industrialisées »), les modalités de la discipline scolaire ou l'importance des enquêtes conduites, dès la fin du XIX^e siècle, auprès des anciens élèves, en vue de modifier les programmes.

Si la première partie de la thèse prend surtout appui sur les comptes rendus du Conseil de surveillance ou de perfectionnement, la seconde se réfère essentiellement à deux enquêtes réalisées en 1950 et en 1962 auprès des anciens élèves.

L'enquête de 1950, organisée par le C.E.R.D.E.T., nous fournit une documentation intéressante concernant, entre autres, les rapports entre les formations initiales et les formations ultérieures. Elle nous apprend, par exemple, que la moitié des anciens élèves, notamment ceux des générations sorties entre 1914 et 1930 et bénéficiant de 5 à 10 ans d'expérience professionnelle, ont suivi une formation postscolaire. En outre, confirmant les résultats de travaux plus récents, l'enquête de 1950 montre que le niveau et le type de cette formation postscolaire sont liés à la nature et au degré de la qualification professionnelle.

L'enquête de 1962 porte sur plus de 600 jeunes sortis à partir de 1950. Dans le domaine de l'éducation permanente, elle confirme les résultats de la première enquête, à propos des relations entre les études antérieures, la réussite à l'École Diderot et la poursuite d'études postsecondaires. Là encore, les jeunes qui obtiennent les meilleurs résultats à l'École Diderot s'engagent en plus grand nombre dans la préparation d'un diplôme d'ingénieur. Y. Legoux nous apporte, en outre, un certain nombre d'informations utiles concernant le premier emploi, la mobilité professionnelle, la promotion sociale et la manière dont les anciens élèves perçoivent l'enseignement reçu à l'École Diderot. Cet établissement se présente, pour bon nombre de fils de travailleurs manuels, comme un tremplin pour une promotion sociale importante. Elle serait aussi un organisme de récupération pour les enfants de leurs classes sociales plus élevées, qui n'ont pas suivi les filières traditionnelles de leurs milieux d'origine.

Dans la première partie de l'ouvrage, Yves Legoux se réfère aux thèses de T. Parsons pour situer la formation professionnelle dans une hiérarchie de sous-systèmes d'action : sous-système formé par les structures économique et sous-système formé

par les structures de socialisation. Au terme de l'analyse, le technicien apparaît comme le produit d'une collaboration dialectique et évolutive entre l'école et l'entreprise.

Écrit avec le souci d'être utile à tous ceux qui sont concernés par le développement de l'enseignement technique, l'ouvrage d'Y. Legoux représente, à bien des égards, un modèle de ce que pourrait être une monographie « complète » d'établissement scolaire. Dans une préface élogieuse, G. Friedmann souligne la contribution d'Y. Legoux à l'analyse des deux ordres de complexes qui dominent l'histoire de l'enseignement technique : « complexes de supériorité d'hommes (formés dans le concret pratique de chaque jour...) à l'égard d'autres hommes, également respectables, persuadés de dispenser des « valeurs éternelles », mais aussi, trop souvent, plus ou moins consciemment imprégnés de préjugés sociaux... ; complexes d'infériorité d'hommes « sortis du rang », éprouvant parfois des difficultés d'expression verbale ou écrite... ». Si les explications proposées par l'auteur lui paraissent le plus souvent adéquates, G. Friedmann considère que la notion de société « post-industrielle » dont il use ne « colle » pas bien aux problèmes de l'enseignement technique en France.

Par ailleurs, on pourrait parfois regretter de ne pas disposer de repères plus nombreux et plus précis concernant l'histoire des institutions, des idées et des méthodes pédagogiques dans le domaine de l'enseignement technique. Mais le travail d'Y. Legoux n'en constitue pas moins, par les prises de conscience qu'il suscite, une contribution au développement de ce secteur important du système éducatif.

Antoine LEON

Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré. — Paris, La Documentation française, 1972. — 23 cm, 140 p.

Nos lecteurs ont appris par la presse la création, en décembre 1971, de cette Commission singulièrement appelée Commission des Sages. En constatant « le malaise » pesant sur l'enseignement du second degré, le ministre demandait une « réflexion approfondie (...) en abordant le problème dans toute son étendue » : il s'agissait, « en réalité de définir ce qu'est devenue et ce que va devenir la fonction enseignante dans le second degré » (lettre du 24 novembre 1971, Annexe 1, p. 119).

Présidée par M. Louis Joxe, la Commission comptait en outre : les présidents de « Défense de la Jeunesse scolaire » et des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active ; le directeur de l'I.N.R.D.P. ; trois professeurs de l'enseignement supérieur ; trois chefs d'établissements secondaires ; deux professeurs du second degré ; un chercheur spécialisé ; un conseiller à la Cour des Comptes ; un P.D.G., président du Centre d'études supérieures industrielles. Non sans fébrilité, la Commission a tenu vingt-sept séances en cinq mois. Elle a reçu, en auditions individuelles, quatre chercheurs en sciences de l'éducation, trois inspecteurs généraux ou pédagogiques, deux spécialistes en formation continue, deux administrateurs, un syndicaliste. A quoi il faut ajouter, outre des enseignants en stage dans l'industrie et des élèves de première et terminale, délégués au Conseil d'administration de leur établissement : trois assistantes sociales, quatre conseillers d'éducation, les représentants d'une association « familiale », de quatre associations de parents d'élèves, de dix associations corporatives, de dix organisations syndicales. De plus, les commissaires ont visité un C.E.G., trois C.E.S., quatre C.E.T., dix lycées (dont trois lycées techniques), deux centres de formation d'enseignants du second degré...

Une telle densité d'informations ne pouvait que conduire à une ample moisson d'observations, de réflexions, de suggestions. Avant d'en préciser la portée, résu-

mons-les. La première partie est consacrée à l'examen de ce malade qui a, semble-t-il, cessé d'être un patient. Des données quantitatives intéressantes sont fournies sur les maîtres (p. 17-19) et les élèves (p. 20-22). En utilisant de pertinentes enquêtes, les commissaires s'efforcent de cerner les manifestations de « la crise du rapport pédagogique » (p. 25) ; « rupture de la cohérence des institutions » : « hétérogénéité du réseau d'établissements » (p. 35) ; « catégories d'enseignants immuables » — avec une hiérarchie si pesante qu'elle se marque non seulement dans les rémunérations, mais également dans les charges d'horaires : existe-t-il, en dehors du département de l'Éducation nationale, un ministère où, au nom d'examens qui, comme les sacrements religieux, exercent leurs effets toute la vie, on ose procéder ainsi ? »

Mais un diagnostic ne vaut que s'il ouvre sur un traitement. La Commission est très ferme : à mal global, remède global. « La Commission pense qu'il faut changer le rapport éducatif, mais qu'on n'y parviendra pas sans changer l'institution scolaire » (en italique dans le texte p. 49). D'où, dans la seconde partie (p. 53-87), une série d'« orientations » : définition des « niveaux de responsabilité en fonction des objectifs de l'éducation » (p. 55) ; assomption collective de la responsabilité de l'éducation au sein de chaque établissement (p. 56) ; « lutte contre la parcellisation de l'enseignement » (ibid.) ; « dédramatisation de la scolarité en éliminant dans toute la mesure du possible la sélection par l'échec » (p. 61) ; ouverture des établissements sur la vie — « le splendide isolement de l'école sur elle-même (qui) la désignait hier comme le haut lieu de la culture (la transformant) aujourd'hui en une sorte de ghetto » (p. 64) ; recherche de « l'intérêt des élèves sans concession sur le travail », sa valeur créatrice quant à l'objet, sa valeur éducative quant au sujet (p. 77) ; sens des difficultés, mais aussi de la nécessité de l'innovation pédagogique, à laquelle se voueront les équipes d'éducateurs, animées par les chefs d'établissements — et les inspecteurs » (p. 81).

Voilà qui sera repris, précisé dans les recommandations de la troisième partie (pp. 91-112), organisées selon dix principes et aboutissant à dix-huit suggestions...

C'est dire la richesse de ce rapport. Nous n'en diminuerons pas l'intérêt en notant que ces idées majeures figuraient souvent dans le Rapport de la Commission Langevin-Wallon, voilà plus d'un quart de siècle. En fait, il en est ainsi, dès lors qu'un groupe d'hommes de compétence et d'objectivité interrogent de nombreux témoins, de mêmes qualités, engagés directement dans le problème en cause : quelle que soit la diversité d'âges ou de statuts, une condensation des opinions se dégage. Pour préciser, et en nous en tenant à un document, nous allons essayer de rapporter les observations des commissaires aux remarques présentées au Colloque d'Amiens, voilà déjà bientôt un lustre (*Actes du Colloque, Paris, Dunod, 1971, 470 p.*) — en demandant au lecteur de pardonner une présentation insolite.

« L'École n'a pas su faire face à la mutation de la société tout entière », constataient les rapporteurs d'Amiens (p. 13), qui, rappelons-le, s'exprimaient avant l'ébranlement de mai 1968. « Le fait majeur qui domine les conclusions de la Commission (de 1972) comme celles de tous les observateurs est que notre institution scolaire continue à dispenser un enseignement inchangé à un public radicalement transformé » (p. 40). D'où : « une crise de valeurs » affectant l'Université tout entière (Amiens, p. 92) ; « un malaise profond (...) et général » (Rapport de 1972, p. 48), une « crise de l'action pédagogique » (ibid. p. 25) — la surprise des « Sages » étant que cette crise « ne soit pas encore plus vive, et que les enseignants réagissent aussi bien » (p. 31).

Du coup s'impose une « révision déchirante » des finalités (Amiens, p. 2) ; « tant que l'enseignement n'aura pas retrouvé de finalité claire (...), toutes les déviations seront possibles, et il serait vain d'entreprendre de restaurer les finalités anciennes » (Rapport de 1972, p. 30-31).

Les réformes les plus apparentes concernent les structures, architecture et espace scolaire inclus. A Amiens, le problème avait été posé dès l'abord (p. 2), la Commission C s'y intéressant systématiquement : problème, d'importance croissante (p. 203), condamnant à un « *nouvel aménagement de l'espace scolaire* » (p. 117) ; tout un chapitre est consacré à « *école et urbanisme* » ; les locaux doivent être multipliés — et leur convertibilité et polyvalence éventuellement assurées (p. 243) : à ce prix, l'espace sera lui-même « *formateur* » (p. 209) ; le cadre sera devenu agent d'éducation. C'est ce qu'entendra le rapport de 1972, aussi ferme dans ses conclusions, s'il est moins explicite dans ses formulations. La critique reste sans complaisance : « *si un effort considérable de construction a été accompli, nombre de lycées et collèges demeurent vétustes, les conceptions architecturales ne répondent pas aux besoins d'une nouvelle pédagogie* » (p. 7). « *Il faut tendre à l'adaptation des bâtiments existants en locaux plus diversifiés, en attendant la création d'une architecture nouvelle à transformations et possibilités multiples* » (p. 11). L'identité du propos conduit à l'identité de proposition quant aux structures optimales : « *Un responsable par 600 élèves* » (Amiens, p. 210) ; « *l'établissement (...) devra (...) s'inscrire entre deux chiffres, six cents à mille élèves, quitte à scinder ceux qui dépassent ce total* » (Rapport de 1972, p. 9).

Même entente, par voie de conséquence, au sujet de l'« *autonomie de l'établissement* » (Amiens, p. 185 ; Rapport de 1972, p. 12) son « *auto-régulation* » (Amiens, p. 185), la « *plus grande liberté d'initiative* » assurée aux animateurs des établissements (Rapport de 1972, p. 63). Négativement, il convient de lutter contre une « *centralisation excessive* » (Amiens, p. 1), contre une « *administration inadaptée* » (Rapport de 1972, p. 46) — grâce « *à une décentralisation réelle* » (ibid. p. 10). Positivement, les deux groupes s'accordent à suggérer pour l'établissement scolaire une autonomie financière — les congressistes d'Amiens précisant même les détails d'une « *cogestion (...) adaptée aux conditions locales* » (op. cit. p. 187 et 239).

Deux moyens permettront d'y parvenir. Le premier, relativement traditionnel, se définit par « *la restauration de la fonction de chef d'établissement* » (Amiens, p. 2) : « *Dans cette perspective, le rôle du chef d'établissement s'accroîtra* » (Rapport de 1972, p. 9) « *Responsable efficace (...), le chef d'établissement devient un animateur* » (Amiens, p. 81) : « *L'octroi d'une autonomie réelle (...) exigera des chefs d'établissement capables d'assumer pleinement de vraies responsabilités (...). Ils auront la charge de l'animation pédagogique (...). Il (le chef d'établissement) doit être l'animateur d'une équipe* » (Rapport de 1972, respectivement pp. 65, 9, 67). La remarque terminale nous conduit au second moyen envisagé, « *l'équipe de professeurs* » (Amiens, p. 239), « *l'équipe pédagogique* » (Rapport de 1972, p. 9). Les commissaires reviennent fréquemment sur cette idée qu'ils expriment en capitales italiques, p. 56 : « *La responsabilité de l'éducation doit être assumée collectivement dans les établissements.* » Responsabilité dans la cogestion — mais aussi dans « *l'activité pédagogique* » (p. 72) — ce qui sous-entend une redistribution des tâches et des horaires (p. 11). Une telle solidarité dans la cogestion suppose une « *unification progressive du corps enseignant* » (Amiens, p. 256), « *une unification progressive du corps enseignant* » (Rapport de 1972, p. 105). « *Une véritable politique du personnel ne consiste pas à créer des corps spécifiques (...) (mais) à tout faire pour développer la valeur humaine et l'adaptabilité de chacun des agents de l'Education nationale* » (ibid. p. 70). Au demeurant, « *former des maîtres devient la mission primordiale de notre temps* » — et c'est le titre que prend le compte rendu du Colloque d'Amiens : « *En fin de compte (...), l'important aujourd'hui est que l'on aide le maître par tous les moyens à s'adapter à sa tâche* » (Rapport de 1972, p. 7).

C'est le retour aux finalités, cette fois pédagogiques, celles des établissements secondaires commandant finalement celles des institutions de formation des maîtres.

A ce dernier propos, ce qui frappe — autant que « la diversité des missions » (Amiens, p. 85 ; Rapport de 1972, p. 68) — c'est la dimension de la mutation ainsi imposée. Il s'agit d'un « nouveau rôle » (Amiens, p. 89) : « la nature et l'organisation du travail des enseignants seraient inévitablement transformées (Rapport de 1972, p. 92). Les Congressistes d'Amiens avaient insisté sur le passage de « l'apprendre » à « l'apprendre à apprendre », à « l'apprendre à devenir » (p. 41 à 85), le glissement « de l'encyclopédique à une conception globale » (p. 2) ; les condamnations contre l'encyclopédisme et l'intellectualisme sont incisives (p. 47, 49, 50). Les rapporteurs de 1972 ne s'expriment pas autrement : « l'objectif premier de la formation (...) c'est la maîtrise des outils fondamentaux, des langages de base (...) C'est le thème, banal mais vrai, (...) de apprendre à apprendre » (p. 54).

L'accord est aussi net quant aux modalités de la formation initiale, à la nécessité d'une formation continue (Amiens, p. 280-284 ; Rapport de 1972, p. 97, 105). Il n'est pas jusqu'à la conception d'une « carrière ouverte » à l'entrée comme à la sortie qui a obtenu le même assentiment (respectivement p. 266 et p. 70). Notion d'ouverture qui s'étend d'évidence à « l'ouverture sur le monde du travail » (Amiens, p. 2), « sur la vie » (Rapport de 1972, p. 92), « aux jeunes gens dont la scolarité s'est achevée, aux adultes de tout âge » (ibid.).

Est-il nécessaire d'insister sur un tel parallélisme ? Qu'il s'agisse de recherche pédagogique (Amiens, p. 3, 276, 325, 344-6 ; Rapport de 1972, p. 44, 103), ou rénovation pédagogique (Amiens, p. 57, 66, 70, 72 ; Rapport de 1972, p. 6, 44-45, 58, 76), de pluridisciplinarité (Amiens, p. 57, 66, 70, 72 ; Rapport de 1972, p. 56, 60, 92, 99), de systèmes d'études à option (respectivement p. 174 et p. 60), d'élimination d'une « sélection par l'échec » (p. 60 et p. 61), de planification (p. 12-13 et p. 9), ce sont les mêmes idées, parfois les mêmes termes qui se retrouvent. Mais cet accord n'est réconfortant que d'apparence. Ainsi montent du fond des âges les imprécations contre la guerre. Réfléchissons un peu à ce qu'aurait gagné notre école, si, voici 25 ans, année par année, sans hâte et sans défaillance, nous avions appliqué les recommandations de la Commission Langevin-Wallon ?

Ce n'est point, pour autant, faire procès d'intention aux Commissaires de 1972. Sans doute leur reprochera-t-on un certain illogisme lourd de répétitions, dans la présentation, un manque de précision dans l'application des suggestions faites : un calendrier des réformes eut été le bienvenu. Critique plus grave : qui peut prétendre améliorer les enseignements du second degré sans poser la totalité de l'école, sans engager le contexte social tout entier ? Mais l'ordre de mission était limitatif et les délais stricts. Nous ne croyons pas que, dans de telles conditions, il pouvait être possible de faire mieux. En tout cas, pour nous en tenir à un exemple, il était difficile d'être plus net, plus incisif, plus courageux aussi, quant à la condamnation du système actuel de l'inspection et de l'administration centrale — et tout ce qui a été dit de la conception nouvelle de l'établissement est à retenir. Il n'est que d'espérer qu'aucun pédagogue ne pourra, dans cinq ans d'ici, à propos d'une autre commission, se livrer à une comparaison, à un travail semblable au nôtre. Un travail qui fut, que nos lecteurs nous croient, sans malice. Et, sans délectation.

Jean VIAL.

REIMER (Everett). — Mort de l'école. Solutions de rechange, traduit de l'américain. Paris, Fleurus, 1972. — 18 cm, 206 p., bibliogr. (Education et société).

Everett Reimer est un disciple et un ami de I. Illich. Alors qu'il était secrétaire du comité des ressources humaines de Porto Rico en 1956, Illich y fut nommé

vice-recteur de l'université. Entre les deux hommes s'est nouée une amitié qui a conduit Reimer à partager désormais son temps entre Porto Rico et Guernavaca, où il assume au CIDOC, la direction d'un séminaire sur les solutions de rechange en éducation (1).

I. — Ce livre nous paraît présenter dans la conjoncture actuelle un triple intérêt.

1) Nous y retrouvons l'écho des préoccupations et des théories d'Illich, mais avec un parti pris de les concrétiser. Si le titre du livre, « illichien » s'il en fût, est : *Mort de l'Ecole*, le sous-titre annonce : *solution de rechange*. La pensée d'E. Reimer apparaît plus complexe et plus scientifique que celle de son maître. Technicien des sciences de l'éducation, il a travaillé comme consultant financier à l'Université de Syracuse (Etat de New York), puis à celle de Porto Rico. Il utilise dans cet ouvrage les données des principales recherches et statistiques des Sciences de l'Education du Conseil de l'Europe, de l'Unesco, des commissions pour l'Amérique latine, de l'Office de l'Education des Etats-Unis, il connaît les grandes études anglaises, américaines sur l'école. Il a disposé à Porto Rico d'une série de remarquables spécialistes de l'évaluation. Il dit avoir travaillé pendant 15 ans sur les données scolaires ayant trait aux Portoricains, alors que l'île a joui, de 1946 à 1968, d'un gouvernement progressiste et d'un système scolaire intègre parmi les plus grands et les mieux organisés qui soient au monde.

« C'est parce qu'il a constaté, statistiques en mains, que les résultats éducatifs étaient loin de correspondre, année après année, à la courbe de croissance des investissements financiers qu'E. Reimer s'est demandé si l'école était bien la solution adaptée aux immenses besoins éducatifs de notre temps » dit D. Piveteau, dans sa préface.

2) Un homme marqué par les problèmes du sous-développement mais également un historien capable de faire le rapprochement entre des situations historiques présentant, à des époques et dans des lieux différents, certaines convergences. Il sait adapter auteurs et théories du passé aux situations présentes. E. Reimer bénéficie d'une double expérience : celle de la trop riche Amérique et celle du sous-développement dont il a pu éprouver les degrés divers, à Porto Rico et au Mexique. Cet humaniste est un historien de la culture et de l'éducation, capable d'assimiler les gens bien de chez nous comme Marrou et Ariès. Sous l'influence de ce dernier, il rapproche certaines situations vécues par les enfants, aliénés par les institutions scolaires de celle des masses pauvres et illettrées de l'Amérique latine succombant sous le poids d'institutions iniques.

Il nous restitue également, en les adaptant à l'éducation, des doctrines économiques et sociales, nées voici un siècle ou un siècle et demi, de la première grande école des socialistes français, en particulier Fourier et Proudhon et le souvenir des écoles mutuelles. Socialiste chrétien, à tendance anarchisante comme Illich, ces sympathies sont sans nul doute à l'origine de certains aspects « utopiques » très prononcés de son ouvrage.

3) Innover, c'est faire passer, dans un effort volontaire, notre créativité en pratique.

A un moment où nous paraissions incapables de trouver des « solutions de rechange » valables pour l'enseignement français, particulièrement dans le second degré, nous apprécierons l'imagination créatrice reposant en général sur des données concrètes, de cet Américain.

(1) CIDOC : Centre Interculturel de Documentation de Guernavaca.

II. — Faisons maintenant rapidement une analyse du contenu de ce livre. Il comporte deux parties également développées : le procès de l'école et les solutions de rechange.

A) Le procès de l'école.

Nous supposerons connus les grands thèmes d'Ilich auxquels l'auteur se réfère et nous passerons sur cet aspect du livre. L'école n'est pas mise en accusation isolément mais en tant qu'institution liée à d'autres, également inefficaces, injustes, nuisibles et à la structure même de la société qu'elle sert. « Ce ne sont pas les hommes injustes qui rendent le monde injuste mais les institutions défectueuses. »

L'école est une *escroquerie*, prenant les nations défavorisées et les individus pauvres et peu évolués au piège de ses promesses en un progrès illimité. Or, « la promesse d'un progrès illimité à un nombre illimité de personnes est une absurdité ». L'école est antidémocratique, elle aboutit à restaurer une caste privilégiée. Elle prolonge artificiellement l'enfance jusqu'à 25 ans. Ainsi s'explique la révolte des étudiants ! Un remède consisterait à « cesser de traiter en enfants des gens assez âgés, en grande partie déjà, pour avoir des enfants, les nourrir et se battre pour eux ». L'école méprise les intérêts spontanés des jeunes et leur inspire, souvent pour la vie, le dégoût des études. L'école néglige la deuxième voie de la formation, celle du métier. « Il y a encore des corporations qui emploient des hommes de génie formés en dehors de l'école, mais ce sont là exceptions et si le courant actuel continue, elles n'existeront bientôt plus. »

L'école exige le conformisme pour survivre, elle représente l'un des aspects les plus néfastes de la consommation de masse.

Les écoles ont, depuis la fin du XVIII^e siècle, toujours servi des buts nationalistes. De même, la priorité aux langues dominantes sur les langues régionales « ne tient pas compte du respect du passé et des désirs ou souhaits du monde de demain ».

L'école est une religion « qui fait semblant de donner ce qu'elle ne donne pas ». Le monopole institutionnel de l'éducation surtout par l'Etat, présente tous les maux d'une Eglise d'Etat... L'enfant, dont elle fait un criminel s'il ne la fréquente pas, « est sujet à son influence bien davantage que l'homme du Moyen Age n'était soumis à l'Eglise ». On tente de légitimer l'école par la nécessité de l'alphabétisation, « mais cette dernière s'est toujours trouvée en avance sur la scolarisation, les statistiques le prouvent ».

B) Solutions de rechange.

C'est l'aspect positif du livre. Il nous retiendra davantage. Là encore, nous retrouvons Ilich, sa théorie des objets éducatifs et des réseaux de formateurs.

Nous insisterons sur trois aspects de la pensée d'E. Reimer qui nous paraissent particulièrement originaux, le rôle des centres de documentation, celui des animateurs et le financement d'une éducation pour tous.

1) Les centres de documentation favorisent l'autoformation. « Tous les objets servent de moyens de communication mais... les uns servent mieux que les autres. Parmi ceux-ci, il y a : les documents ou dossiers divers, livres, bandes magnétiques, tout ce qui contribue à emmagasiner des symboles... des ordinateurs, des bibliothèques, des réserves de microfilms... De grandes collections de documents semblables à des bibliothèques centrales ou à des archives nationales sont comme des mémoires collectives qui servent les sociétés tout comme les cerveaux servent les individus. Une organisation plus poussée de ces collections de documents, grâce à des ordinateurs, ne peut que contribuer à accroître grandement leur utilité et à justifier cette comparaison avec le cerveau humain... Quiconque apprend à utiliser ces systèmes pour lesquels il suffit d'avoir de simples notions de technologie (du

moins pour certains niveaux d'utilisation) est par conséquent capable de pousser sa propre instruction jusqu'à pratiquement n'importe quel degré. La qualité de cette éducation dépendra seulement de la qualité et de la quantité des documents accessibles au public. » Il faudra vaincre la tradition du bibliothécaire qui est de servir une élite, car « le public des lecteurs est une élite ».

L'accès aux jeux et jouets qui présentent également de grands atouts éducatifs est aussi du ressort des bibliothèques.

2) Le maître n'est plus indispensable. Ceux qui seront encore demandés par les élèves « devront se faire à l'idée d'une éducation centrée sur l'étudiant et complètement individualisée »... Les maîtres découvriront alors qu'ils ont besoin de l'aide des formateurs, des pairs, des animateurs. Reimer donne de l'animation une définition empruntée à Bagehot (2) : « un homme sur la ligne de front lorsque les gens veulent aller dans une certaine direction... Il n'existe aucune mesure d'évaluation pour l'animation, pas même l'expérience passée... D'autre part, il n'y a rien qui puisse remplacer l'animation et les animateurs restent l'une des ressources éducatives fondamentales... »

3) Le financement d'une éducation pour tous, chapitre essentiel, comportant des propositions précises. N'oublions pas que notre auteur est un administrateur financier !

« Il devrait être évident pour tout le monde que, pour réaliser l'égalité des chances en éducation, le premier pas requiert une allocation de ressources en dehors du système scolaire... Le seul moyen de s'assurer que les enfants pauvres obtiennent une part égale des fonds publics pour l'éducation c'est, ou bien de les isoler dans des écoles qui leur seraient propres ou bien de leur donner l'argent directement. La première de ces alternatives a fait l'objet d'un essai et, de toute évidence, il en est résulté un échec... (3) Le fait de placer le contrôle financier des ressources éducatives entre les mains des étudiants ou des apprentis ne résout pas tous les problèmes d'allocation de ces ressources, mais c'est une étape indispensable en vue d'une solution. Les écoles fonctionneraient, s'adapteraient ou disparaîtraient à la satisfaction des clients. D'autres institutions éducatives verraient le jour pour répondre aux besoins d'un certain nombre de clients. » Reimer préconise une politique de contrats éducatifs. Cela présuppose un système de comptabilité éducative de toute la vie, administré dès la première enfance par les parents ; l'étudiant aurait la faculté d'y ajouter des crédits et, en outre, il pourrait exercer très tôt un pouvoir de veto sur ce compte. Chaque usager paierait ainsi le montant approximatif des services éducatifs qu'on lui rendrait.

Reimer imagine une « banque éducative d'échanges mutuels » (crédits éducatifs et comptes de services éducatifs), manifestement inspirée du mutuellisme de Proudhon. On pourrait rembourser la banque en argent ou en services, comme formateur. On fonderait dans cette banque tous les crédits utilisés jusqu'ici pour l'éducation, y compris ceux de l'armée, ceux des entreprises privées qui font entrer ces frais dans leurs prix de revient mais imposent la formation qui les favorise, et les fonds de la publicité. Les bénéficiaires qui n'auraient pu utiliser personnellement leurs crédits-formation seraient autorisés à en faire profiter leur famille. « Les hommes d'affaires et les éducateurs libéraux peuvent être des alliés satisfaisants si aucun d'entre eux n'est autorisé à rédiger les règles selon lesquelles tout devra fonctionner. En se basant sur les taux actuels de dépense, chaque citoyen américain pourrait disposer par an de 250 dollars, soit 17 000 dollars pour une vie. Les enfants pauvres auraient cinq fois plus de ressources éducatives que ce

(2) W. Bagehot. — *Physics and Politics*.

(3) Aux Etats-Unis.

qu'ils reçoivent présentement. » Chaque famille pourrait, évidemment, compléter son allocation. « Une telle façon de transférer les fonds des écoles aux contribuables serait de faire porter l'effort éducatif sur les adultes plutôt que sur les enfants. » Les dollars distribués aux adultes ne pourraient être utilisés que pour l'éducation et tout laisse à penser qu'ils ne voudraient pas les laisser perdre et « qu'ils le dépenseraient en un genre d'éducation apprécié d'eux plutôt que dicté par autrui ».

E. Reimer conclut sur le rôle révolutionnaire de l'éducation et sur le rôle éducatif de la révolution.

L'éducation, pour Reimer, doit être conçue en vue de l'action. Il en donne la définition de Paulo Freire : « une prise de conscience critique de la réalité de telle façon qu'elle conduit à agir ou à réagir d'une manière effective ». « L'éducation toute seule ne peut opérer un changement social révolutionnaire ; cependant elle peut aller plus loin que ce que les gens qui confondent éducation avec scolarisation s'imaginent habituellement... » aussi ne sert-il à rien d'attendre des changements de large envergure dans la société pour opérer un renouvellement en éducation. « Les gens sont scolarisés pour qu'ils acceptent une société mais ils pourraient être éduqués pour qu'ils en créent ou recréent une autre. »

A la fin du livre, E. Reimer développe ce qu'il nomme, à juste titre, son « utopie ». « Le monde de demain doit reposer sur la communauté et dans la majeure partie du monde moderne, on a perdu le sens du communautaire. » La ressource éducative la plus fondamentale est un monde dans lequel la plupart des gens entretiennent d'excellentes relations avec les autres. Il se peut que, paradoxalement, l'éducation universelle soit le principal moyen de réaliser ce monde-là. »

Il faut faire confiance à l'homme, donc à la liberté. Les gens apprennent, pourvu qu'on leur en fournisse l'occasion. Paulo Freire avait découvert, en travaillant avec des paysans brésiliens, qu'ils apprenaient spontanément à lire les mots qui avaient une signification réelle dans leur situation présente.

Le choix à faire est entre la bureaucratie éducative et les dangers et aléas de la liberté.

« Dieu a souvent joué avec les gens et fréquemment perdu. Sans ce jeu de hasard, il n'y aurait pas d'humanité. »

III. — Voici maintenant quelques notes critiques.

Les idées exprimées par l'auteur ne sont pas toutes originales. Nous l'avons déjà précisé. Le livre, dans toute sa première partie, est très désordonné sous l'ordre apparent des chapitres, les redites sont nombreuses. Certaines conceptions de Reimer sont polémiques, la société de consommation et les Etats-Unis en font tout particulièrement les frais. Il soutient par exemple que « la valeur du travail dépend de son résultat » et que « le travail effectif, dans les pays riches, suit de plus en plus la loi de Parkinson, à savoir que le nombre d'emplois augmente au fur et à mesure que la production diminue ». On voit mal sur quelles bases économiques, il se fixe. Il met d'ailleurs pêle-mêle, selon un procédé que nous avons souligné, parmi les tâches de valeur incertaine « les armements, les militaires, la pornographie, les affiches, les superjets, les autos, les monuments funéraires, les écoles, les viandes sous toutes leurs formes, le tabac, l'alcool, la marijuana et l'eau javellisée ». Il répète, de même, à plusieurs reprises cette affirmation ridicule que « 10 % ou même 5 % de la main-d'œuvre aux Etats-Unis suffirait pour produire 90 % du rendement agricole et industriel de la nation ». Alors que l'accouchement en maternité a fait baisser fortement la mortalité infantile et celle des femmes en couches, il

éprouve une curieuse nostalgie pour l'accouchement « dans la nature ». Il déplore que les femmes soient « maintenant embrigadées dans les maternités !... »

On ne peut considérer l'auteur comme hostile, par principe, au progrès, puisque dans certains domaines, il mise à fond sur l'ordinateur !

La passion de Reimer, sa pensée foisonnante, sa foi dans l'homme nous font excuser quelques jugements sans fondements. Mais admirons la richesse de l'invention technologique ! Il rejoint et parfois devance en fait d'innovation tout ce qu'on a conçu de plus hardi : les sociétés de défense des consommateurs, les centres de documentation incluant jeux et media et favorisant l'autoformation de chacun, le rôle du milieu, des pairs et des animateurs dans la formation, un système d'allocation d'études cohérent et original...

Reimer ne prétend pas tuer l'école brusquement mais son système sous-entend son déclin progressif. « Selon toute probabilité, les écoles déclineront d'une manière progressive si l'argent allait à l'étudiant. »

Il nous mène certainement plus loin que le « Rapport des Sages ». Que nous le souhaitions ou non, faute de réformes adéquates, nous risquons d'être, un jour, entraînés jusque-là !

Hélène DE GISORS.

YATES (Alfred). — The organization of schooling. A study of educational grouping (L'organisation scolaire. Une étude de la pratique des groupes en éducation). — London, Routledge and Kegan Paul, 1971. — 18 cm, 104 p., bibliogr. (Students Library of education).

Si tout apprentissage est affaire individuelle, il est cependant évident que certaines acquisitions ne peuvent se faire que dans et par le groupe. Mais, ainsi que le remarque B. Morris dans une courte préface, quand on considère les pratiques éducatives, on observe que les modes de groupement des élèves obéissent à des considérations diverses et que les décisions sont rarement déterminées par les données de recherches valables sur le problème.

C'est en s'appuyant sur de telles recherches que Yates examine et discute les différents critères de groupement des élèves utilisés dans les écoles et leurs conséquences sur l'avenir scolaire des enfants. Sont ainsi passés en revue les systèmes de groupement entre établissements et à l'intérieur de ceux-ci.

Dans le premier cas, l'âge chronologique apparaît comme le critère le plus couramment utilisé malgré son caractère en partie arbitraire dont témoignent les différences des âges de début ou de fin de scolarité obligatoire suivant les pays. D'autres facteurs seraient à considérer pour l'admission plus précoce dès le jardin d'enfants, en particulier le milieu socio-économique de la famille qui, s'il est défavorable pour le développement de l'enfant, pourrait être compensé par les apports de l'école. L'allongement de la scolarité obligatoire ne pose pas moins de problèmes pour les jeunes de ces mêmes milieux défavorisés si l'enseignement n'est pas spécialement adapté pour qu'ils en bénéficient davantage au lieu d'être tentés, comme c'est souvent le cas, d'abandonner l'école le plus tôt possible. Considérant les catégories d'établissements qui correspondent aux différents niveaux, primaire, premier puis deuxième cycle secondaire, etc., l'auteur étudie les conditions de passage des uns aux autres. Ici encore, l'âge chronologique est déterminant en général. Cependant, d'autres critères peuvent intervenir. En ce qui concerne le développement intellectuel, l'auteur se réfère aux travaux de Hebb et de Piaget pour insister sur la nécessité d'aménager l'école en tenant compte moins des âges

que des inégalités de développement entre enfants. Les pratiques de sélection à 11 ans pour l'entrée dans le secondaire sont sévèrement critiquées tandis que les principes du cycle d'orientation français sont vivement recommandés.

A l'intérieur des établissements, ce sont aussi les subdivisions par groupes d'âges qui prédominent avec leurs inconvénients et les problèmes posés par les enfants présentant un retard scolaire. Sont également examinés les cas de groupement sur la base de la religion ou d'autres situations particulières telles que des déficits graves ou au contraire des aptitudes exceptionnelles qui entraînent des regroupements dans des établissements spécialisés. Ces pratiques de ségrégation sont discutées objectivement par Yates.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à l'examen d'un autre critère de groupement des élèves encore fréquemment utilisé, surtout chez nous, celui qui est basé sur le sexe. L'auteur récapitule les recherches portant sur les différences entre garçons et filles, et les enquêtes concernant les résultats des élèves qui ont fréquenté les uns des établissements distincts suivant le sexe, d'autres des classes mixtes (dans la mesure où de telles études sont valables, c'est-à-dire que les variables autres que celle que l'on considère peuvent être contrôlées). A l'issue de cet inventaire, l'auteur conclut qu'il n'y a aucun avantage à la séparation des sexes à l'école.

Les pratiques de sélection qui aboutissent à une ségrégation selon les classes sociales font également l'objet d'une analyse critique au terme de laquelle l'auteur préconise le rejet de telles pratiques.

Dans une troisième partie, Yates reprend le problème du groupement des élèves à l'intérieur des établissements scolaires et en distingue deux types principaux : « horizontal » et « vertical » non exclusifs l'un de l'autre. Le premier correspond aux classes, degrés ou cycles successifs par lesquels passent les élèves tout au long de leur scolarité. Les groupes rassemblent encore ici des enfants à peu près de même âge.

Le type de groupement vertical réunit des enfants de différents âges ou niveaux et se rencontre dans les « comprehensive schools » en Grande-Bretagne tout particulièrement. Faute de recherches empiriques, on ignore les effets précis de ces formes de groupement.

Les modes de répartition des élèves pour les différents enseignements dispensés dans l'établissement sont aussi très variables. Le plus fréquent est le cours commun pour tous les enfants d'un même degré ou classe, chaque enseignant ne s'occupant que de sa spécialité, d'où une juxtaposition d'enseignements compartimentés avec ses inconvénients. On a tenté d'y remédier par l'instauration « d'unités » d'enseignement auxquelles participent des professeurs de différentes spécialités travaillant en équipe. Cette organisation est évidemment très complexe et exige une formation spéciale pour les enseignants qui la pratiquent ; mais elle apparaît aussi comme la plus satisfaisante par la souplesse qu'elle permet pour la coordination des activités éducatives et la répartition des élèves entre celles-ci (suivant leur niveau, leurs intérêts, etc. et pas seulement selon leur âge).

L'auteur est ainsi conduit à aborder le problème du choix entre classes « homogènes » ou « hétérogènes » qui suscite encore des débats passionnés. L'essentiel en est présenté ici, ainsi que les résultats d'enquêtes les plus sérieuses sur cette question. L'auteur les résume de la façon suivante : « ...si l'on adopte comme critère les performances scolaires des élèves, rien ne permet de choisir entre l'une ou l'autre forme d'organisation ; mais si l'on considère leurs effets d'une manière plus générale, — motivation des élèves, intérêt pour les activités scolaires, relations entre maîtres et élèves, par exemple — l'hétérogénéité des groupes semble présenter des avantages particuliers.

Des recherches récentes montrent cependant qu'il y a intérêt à combiner l'organisation par groupes hétérogènes pour certaines activités, et par « niveaux » homogènes (en regroupant des élèves de différents âges ou de plusieurs classes) pour des enseignements de base comme les mathématiques ou les langues étrangères par exemple. Cette souplesse paraît aussi favorable pour les activités par groupes à l'intérieur d'une classe, une certaine liberté étant laissée aux enfants dans la constitution de ces groupes.

L'auteur de ce substantiel rapport termine non sur des conclusions et recommandations définitives mais par des suggestions prudentes et par des questions ouvrant la voie à de nouvelles recherches. Dans les limites de cette analyse, il est difficile de rendre compte de la richesse de cet ouvrage très dense. Il est, de plus, accompagné d'une bibliographie qui constitue une sélection des publications récentes les plus importantes concernant le problème.

Jacqueline CAMBON.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

EISENMANN (Charles). — **Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur : Droit.** — Unesco, Paris, 1972, 21 cm, 201 p. (Collection « L'Enseignement des sciences sociales »).

Présenté au nom de l'Association internationale des sciences juridiques (A.I.S.J.) et destiné à renouveler celui de 1954, ce rapport en reproduit purement et simplement la première partie — « réflexion sur le problème des fins et du caractère de l'enseignement du droit » —, celle-ci n'ayant appelé aucune critique.

Par contre, la deuxième partie — « organisation de cet enseignement dans onze pays des continents africain, américain et eurasiatique » — a dû être totalement révisée en raison des transformations survenues soit dans l'organisation des institutions, soit dans celle des études.

Augmentation du nombre des étudiants, avènement de la « démocratie universitaire », internationalisation des études et des intérêts ont en effet créé, dans la recherche et l'enseignement juridiques, bien plutôt qu'une nouvelle situation statique, un nouveau « climat intellectuel » : ensemble de causes et de forces, incertaines et instables, qui continuent à agir de façon dynamique, rendant impossible tout essai d'interprétation de la situation actuelle. Le rythme accéléré des changements et les attitudes qu'il engendre sont le quatrième élément caractéristique d'un tableau nécessairement très provisoire.

Un premier chapitre traite du « cadre institutionnel » (types d'institutions et conditions d'accès, personnel enseignant) ; le second est consacré à l'enseignement (cycles d'études, méthodes, examens). En annexe : le programme de droit de l'Université de Hambourg et le rapport du Cameroun.

Léon LESCAR

ERNY (Pierre). — **L'enfant et son milieu en Afrique noire.** Essais sur l'éducation traditionnelle. — Paris, Payot, 1972, 22 cm, 310 p.

« L'Education africaine traditionnelle est une source féconde d'enseignement et un sujet de réflexion qui s'impose à quiconque veut envisager avec tant soit peu de sérieux les problèmes de l'éducation et de l'enseigne-

ment dans l'Afrique noire contemporaine (...). Toute conception nouvelle et qui se voudrait valable de l'enseignement et de l'éducation répondant aux conditions actuelles et aux perspectives d'avenir des pays de l'Afrique noire devra, pour revêtir un caractère national et populaire réel, d'une part emprunter à l'éducation traditionnelle certains de ses aspects pour les intégrer à une orientation moderne et avancée de l'éducation, et d'autre part cohabiter avec elle pendant un certain temps en s'efforçant de l'influencer. »

Pour cette citation d'Abdou Moumouni, jointe à celles d'autres pédagogues ou d'hommes politiques responsables de l'éducation, Pierre Erny justifie son propos qui est « d'éclairer les problèmes psycho-pédagogiques à partir des données de l'anthropologie et de la psychologie culturelles ». Se limitant volontairement à l'aspect ethnologique des choses, il dresse l'inventaire des constantes et des orientations de la tradition éducative, détermine les fonctions et les significations que prennent ses différents éléments dans l'ensemble de la culture, évalue leur portée sociale et psychologique.

En Afrique, les rites — qui sont loin de se réduire aux seuls rites d'initiation — font partie intégrante et constituent même l'aspect le plus essentiel de la pédagogie coutumière. L'auteur part de ces rites et des fonctions qu'ils remplissent : identification et reconnaissance de l'enfant dès sa naissance, consécration des différentes étapes de sa croissance et de son développement, intégration au sein du groupe et participation à la vie de la société dont il est membre... A chaque fois, il examine l'arrière-plan anthropologique auquel se réfèrent ces actions et gestes rituels et tente de dégager leur valeur et leur portée éducative.

Observant que ces cultures traditionnelles sont sur le point d'être balayées par le courant qui les entraîne irrésistiblement vers la civilisation moderne, industrielle et technique — les institutions initiatiques semblent être les éléments les plus fragiles du système éducatif — P. Erny analyse les causes et les freins de cette évolution, tout en montrant que même dans les milieux les plus acculturés, il subsiste des éléments de la pédagogie traditionnelle, lesquels sont loin d'être négligeables pour qui tente de comprendre la formation de la personnalité de l'enfant africain.

Andrée RODDE

FLANDERS (N), **NUTHALL** (G.). — **The classroom behavior of teachers** (Le comportement des maîtres en classe). — International Review of Education, 18^e année, 1972, n° 4, pp. 428-568.

Par opposition à la conception traditionnelle selon laquelle l'aptitude à enseigner serait un intangible don d'essence quasi théologique, l'idée s'est répandue qu'elle

constituait en fait un champ d'étude pour la recherche pédagogique.

Aussi en est-on venu à observer le maître dans l'exercice de ses fonctions, à analyser systématiquement et même quantitativement son comportement et à l'interpréter en le rattachant aux données fournies par d'autres recherches, dans le but d'élaborer « une science du comportement du maître efficace ».

Le numéro de cette revue essaie de faire le point sur les directions de recherche entreprises, les méthodes utilisées, les tâtonnements, les impasses et les premiers résultats auxquels on est parvenu. Il s'est assuré une contribution internationale groupée autour de 5 thèmes : aperçu historique du développement de la recherche sur le comportement des maîtres, cadre conceptuel, collection et analyse des données, comportement de l'enseignant et mesure du développement de l'élève et enfin, cinquième thème, application des résultats de la recherche.

C'est vers 1950 que démarrèrent les recherches lorsque l'on eut idée de dégager dans le comportement du maître en classe des unités différentes, observables objectivement et susceptibles d'être groupées, ce qui permit d'obtenir des échelles d'évaluations.

Tandis que dans la seconde partie J. Fišer insiste sur la qualité des relations interpersonnelles à l'intérieur de la classe, R.S. Adams traite du rôle du professeur en classe. Il fait appel à la théorie des rôles pour étudier les concepts qu'ont utilisés les chercheurs et dont il dresse une liste. S. Barsanescu explique comment on observe les phénomènes d'interaction à l'intérieur de la classe et les procédés d'enregistrement utilisés en Roumanie.

Puis E.T. Emmer passe à la description de quelques systèmes de classification utilisés pour l'observation directe des maîtres. G. Nuthall et J. Church se concentrent plus particulièrement sur les procédés d'enregistrement audiovisuel ou vidéo.

L'observation systématique a permis de réaliser des progrès considérables bien qu'encore limités dans la compréhension de l'efficacité d'un enseignement donné. R. Soar en donne quelques exemples. C'est ainsi qu'il semblerait qu'un comportement non directif du maître serait d'autant plus fructueux que l'enseignement donné est plus abstrait et plus complexe.

Prenant le problème par un autre aspect, M. Jansen... propose une méthode qui met en relation des variables de processus (le comportement du maître en classe) et des variables comparativement stables, relatives à l'enseignant (la formation du maître), sa personnalité et ses attentes).

L'ouvrage s'achève sur une étude du micro-teaching et de ses dérivés : minicours, microcounseling utilisés à Berkeley (A. Perlberg).

Michèle TOURNIER

HALSALL (Elizabeth). — **The comprehensive school.** Guidelines for the reorganisation of secondary education (L'école polyvalente. Les grandes lignes d'une réorganisation de l'enseignement secondaire). — Oxford, Pergamon Press, 1973, 24 cm, 248 p., tabl., bibliogr.

Cet ouvrage est sans doute le plus récent qui soit paru sur le thème déjà très souvent discuté des écoles polyvalentes. Le titre déjà connu risque de nuire à la diffusion de ce livre qui cependant vient éclairer le problème d'un jour nouveau : il ne s'agit plus d'une simple analyse, appuyée par des enquêtes statistiques, du système polyvalent mais d'un essai de liaison entre problèmes pratiques que l'on doit résoudre quand on met en place une structure polyvalente et les recherches qui ont été menées à terme sur ces problèmes précis. Parmi ces questions se détachent celle du groupement fort - moyen - faible, celle des enfants défavorisés de l'orientation scolaire et des programmes, de l'influence de la taille de l'école.

Le problème du groupement sélectif ou non des élèves — le « streaming » et « non streaming » — a fait l'objet de nombreuses recherches tant aux Etats-Unis qu'en Grande-Bretagne (notamment à la Fondation Nationale de la Recherche Scientifique) à partir des années 55 et il n'a pas été possible d'en tirer la conclusion que l'une des deux méthodes était nettement supérieure à l'autre : on peut seulement estimer que dans l'ensemble le « non-streaming » est plus favorable à la sociabilisation des élèves, c'est-à-dire à l'acceptation des valeurs proposées par le milieu scolaire. En ce qui concerne les enfants défavorisés par leur milieu culturel, les recherches ont démontré qu'il fallait trouver des techniques différentes pour « récupérer » des enfants aux réactions différentes devant un même programme. De plus, les écoles où les élèves ne sont pas groupés par niveau utilisent des systèmes de type questionnaire imprimé et l'enfant qui lit mal en arrivant à l'école secondaire se trouvera incapable de suivre le programme ; or le chercheur Wall estime qu'en moyenne un enfant sur cinq éprouve un handicap caractérisé en lecture.

L'évolution de l'orientation scolaire, tout comme la théorie du curriculum a été fortement influencée par les expériences suédoises et américaines. Cette évolution est marquée par une conception non fragmentaire de l'enfant : au lieu de se concentrer sur les perspectives professionnelles, le conseiller considère le développement de la personnalité de l'enfant comme une unité. L'orientation devient non directive (cf. Rogers), elle est assistée, centrée sur l'élève comme « client ». Le personnel de l'école polyvalente s'augmente d'un nouveau membre, souvent issu de l'enseignement, le conseiller scolaire. Quant aux programmes, il serait souhaitable qu'un cours commun soit prolongé dans un grand nombre de

matières jusqu'à la fin de la cinquième année. Jusqu'à présent le souci de séparer même dans les établissements polyvalents les élèves quittant l'école à 15 ans de ceux qui prolongent leur scolarité, afin de pouvoir présenter pour ces derniers des résultats comparables à ceux des « grammar schools » réputées, avait poussé les planificateurs à organiser pour les quatrième et cinquième années un cours commun assez réduit assorti d'un groupement d'options étudiées en deux ans.

Les dimensions de l'établissement influent sur le curriculum et sur l'organisation administrative : les enquêtes font apparaître que les petites écoles sont plus faciles à administrer, le climat psychologique y est meilleur et les innovations plus faciles à concrétiser. Parvenir à la même harmonie dans les écoles vastes demande beaucoup plus d'effort et de tension de la part des enseignants. Par contre les grandes écoles offrent un choix plus vaste dans les programmes et dans la tranche supérieure des résultats un peu meilleurs tandis que les élèves les moins doués y sont encore désavantagés.

L'ouvrage est consacré aux problèmes actuels de la réorganisation du système secondaire car il veut aider les responsables à clarifier leurs concepts. La conclusion s'ouvre sur l'avenir : les collèges terminaux (« sixth form colleges ») se développeront notamment dans les zones urbaines au bénéfice des grands élèves qui seront traités comme ils le souhaitent, c'est-à-dire comme de jeunes adultes. Et il est probable qu'avec la croissance des effectifs d'étudiants, la première année d'enseignement supérieur sera replacée dans le cadre secondaire et qu'ainsi les collèges terminaux s'achèveront vers le type du « Junior College américain ».

Nelly ROME

LALLEZ (Raymond). — **Le cas T.E.V.E.C., une expérience d'éducation par système multi-media.** — Paris, Unesco, B.I.E., 1972, 21 cm, 67 p., tabl., stat.

Avant de nous présenter une analyse détaillée des structures et des objectifs du projet Québécois de télévision éducative pour l'ensemble des adultes de la Province, l'auteur nous rappelle qu'il existe une grande distance entre une idée pédagogique neuve et sa réalisation : « L'innovation n'est vraiment introduite dans l'enseignement qu'au moment où elle se traduit dans une pratique enseignante suffisamment généralisée. » Les éléments qui interviennent dans la réussite d'une innovation pédagogique sont complexes et pas uniquement objectifs il en résulte un facteur empirique qui résiste à une stratégie rigoureuse.

L'opération T.E.V.E.C. représente un cas d'expérience réussie qui mérite d'être examinée dans un but de géné-

ralisation des méthodes ainsi validées, notamment la méthode des « multi-media ». Le succès, variable, des innovations a été fonction du degré d'explicitation et de cohérence des objectifs visés. L'émission télévisuelle a été l'instrument privilégié mais étant donné le taux d'abandon élevé (toujours confirmé par les statistiques) dans les cas d'enseignement uniquement télévisé, il a été complété, renforcé par d'autres moyens de communication de masse notamment les cours par correspondance. Pour que les étudiants ne se sentent pas isolés et ne perdent pas courage, les responsables du projet ont conçu une médiation concrète : le système des centres de révision et téléclubs avec intervention occasionnelle non directive d'un moniteur et les professeurs « visiteurs à domicile ». Ainsi il est possible de remettre sur la bonne voie un étudiant en difficulté avant qu'il ne se trouve totalement dépassé par le cours.

Si l'on étudie les conséquences de l'opération T.E.V.E.C. en faisant des enquêtes sur les personnes ainsi instruites, sur l'évolution de leur vie sociale et professionnelle, on pourra approfondir les problèmes de stratégie de l'innovation et élargir la technique T.E.V.E.C. à l'enseignement général.

Nelly ROME

LAMY-ROUSSEAU (Françoise). — **Inventorier et classer facilement vos documents audio-visuels.** Easy method for inventory-taking and classification of audio-visual material. 1^{re} éd. corr. 1st ed. rev. — Longueil (Québec), chez l'auteur, 187, rue Brais, Longueil (Québec-Canada), 1972, 28 cm, 198 p. multigr.

Dans une double présentation, en langue française et en langue anglaise, l'auteur dresse un inventaire exhaustif, non seulement des moyens audio-visuels, mais aussi — ce qui déborde largement le champ d'activité de bien des services de documentation scolaire en France — de tous les media actuellement existants.

Répartie en douze grandes classes, divisées en sous-classes, dont chacune est elle-même subdivisée en sections, cette classification a pour but de faciliter le catalogue de tous les matériels et/ou moyens d'enseignement. Elle vise donc à satisfaire les documentalistes qui ont à traiter une grande diversité de supports documentaires, des documents livresques et/ou imprimés aux feuillets magnétiques d'ordinateur, en passant par les cartes et les planches, les diapositives et les films, les disques et les bandes vidéo, les maquettes, les objets, etc. Une symbolisation alpha-numérique à 3 éléments (2 lettres de l'alphabet pour la classe et la sous-classe, 1 chiffre de 0 à 9 pour la section) tend à rendre compte des principales caractéristiques techniques et/ou matérielles

du document. Ainsi, un « film super 8 mm, en bobine, à piste sonore magnétique » sera indexé : FE3.

Sur certains points on pourra discuter la classification proposée (en matière d'enseignement programmé, n'existe-t-il que des documents imprimés?). On pourra regretter l'imprécision de certaines des définitions que, dans son lexique (au demeurant fort utile), l'auteur donne de chacun des media qu'il a recensés (en particulier, les classes E [équipement], K [kits] et X [appareils]) laissent la porte ouverte à bien des hésitations. Mais surtout, c'est le principe même de l'indexation codée à trois éléments qui paraît d'ores et déjà sujet à caution.

En effet, en prévoyant un maximum de 10 sections pour chaque sous-classe, l'auteur s'est interdit toute possibilité d'extension du code. Certaines de ces sous-classes (CA : bandes magnétiques en cassette ; FV : vidéo-cassettes ; TS : objets réels, spécimens ; etc.) sont déjà saturées. Qu'arrivera-t-il quand il s'agira de coder des matériels nouveaux qui, n'ayant pas encore fait leur apparition, ne figurent pas, et pour cause, dans la sous-classe considérée ? Dans le meilleur des cas, et pour ne pas bouleverser le codage actuel, il faudra se résoudre à gonfler la section « Autres » (c'est-à-dire : autres media que ceux qui sont expressément désignés dans les sections restantes). A la longue, cette section « Autres » risque de devenir un fourre-tout où il sera ensuite malaisé de dépister la référence désirée. Pour pallier cet inconvénient, l'auteur aurait sans doute été mieux inspiré s'il avait introduit un élément supplémentaire de codage (2 chiffres de 00 à 99, par exemple, au lieu d'un seul de 0 à 9), ce qui aurait laissé une marge amplement suffisante pour toute extension prévisible.

C'est là le grief principal que l'on peut adresser à cette classification complète, minutieuse même, mais sur laquelle on ne peut que faire des réserves en tant que système de codage.

Claude BONNEFOI

LE GALL (A), LAUWERYS (J.A.), HOLMES (B). — **Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur.** — Paris, Unesco, 1973, 24 cm, 250 p.

Le dilemme des systèmes éducatifs — qui créent les conditions intellectuelles propres à leur contestation, mais qui en même temps s'opposent par nature et par fonction, à l'aboutissement de cette contestation — montre que toutes les ressources d'imagination et d'action doivent se mobiliser sans aucune différenciation entre « responsables de l'éducation » et « non responsables » pour faire preuve de ce bon sens qui est la meilleure

innovation possible. Ces idées fournissent la matière des trois études rassemblées dans cet ouvrage.

a) A. Le Gall, dans « Différenciation et démocratisation au second degré et dans l'enseignement supérieur », s'attache à une étude en profondeur de la nature et des implications des différenciations dans l'ensemble de l'enseignement secondaire et au niveau supérieur.

b) Dans « Les écoles secondaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », J.A. Lauwerys, B. Holmes et M. Doyland insistent surtout sur la situation dans l'enseignement secondaire, d'un certain nombre de pays ou l'enseignement primaire obligatoire a été mis en place avant la Seconde Guerre mondiale (Etats-Unis, Union soviétique, France, Royaume-Uni, Pays-Bas). Ils examinent la structure, les conditions d'accès, le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire, en vue de déterminer les conséquences sur l'enseignement supérieur.

c) Enfin « L'aide de l'Etat aux étudiants en Suède et dans les autres pays scandinaves » se présente sous la forme d'une série d'études de cas.

Claude DUFOYER

N GOC CHAU (Ta). — **Croissance démographique et coûts de l'enseignement dans les pays en voie de développement.** — Paris, Unesco, Institut international de planification de l'éducation, 1972, 21,5 cm, 317 p., tabl.

Le maintien à un niveau élevé de la fécondité, la baisse rapide de la mortalité, et notamment de la mortalité infantile, au cours des vingt-cinq dernières années, ont entraîné une croissance rapide de la population dans les pays en voie de développement. Par suite, les classes jeunes occupent une place prédominante dans la pyramide des âges.

L'expansion démographique constitue à coup sûr un facteur prépondérant de l'accroissement futur des dépenses d'éducation ; il n'est pas le seul, et ses effets se cumuleront à d'autres.

L'intérêt de l'étude entreprise par l'Institut international consiste à tenter d'isoler chacun des facteurs tels que : l'extension des taux de scolarisation, la nécessité d'améliorer qualitativement le système éducatif, et l'évolution à long terme des coûts unitaires des systèmes d'enseignement et notamment des coûts salariaux.

Mais cette étude élaborée à partir des quatre études de cas : Ceylan, Colombie, Tanzanie et Tunisie, est originale aussi, en ce sens qu'elle nous présente une analyse comparative de plusieurs situations.

Il en découle que l'évolution des tendances démographiques constitue l'un des facteurs les plus impor-

tants qui peut affecter dans un sens ou dans l'autre le montant futur des dépenses d'enseignement.

La seule limite de cette étude est le nombre de cas étudiés. Il serait souhaitable de disposer d'un échantillon plus vaste afin de mieux asseoir les conclusions.

Claude DUFOYER

Reforma cualitativa de la educación. — (Réforme qualitative de l'éducation). — Madrid, Sociedad española de pedagogía, nov. 1972, 21,5 cm, 730 p.

Ce volume est constitué par les travaux fondamentaux du V^e Congrès national de pédagogie, tenu à Madrid du 6 au 9 novembre 1972.

Le cadre de référence de ces travaux était la réforme éducative commencée avec la promulgation de la nouvelle « Loi générale d'éducation ». Dans le discours inaugural, le Dr García Hoz exposait les finalités du congrès ; celui-ci a choisi comme schème principal la réforme qualitative de l'éducation car cette question concerne directement « les professionnels de l'éducation », c'est-à-dire les enseignants, alors que les aspects quantitatifs sont du ressort des politiciens et des administrateurs. Le congrès était divisé en 7 commissions correspondant aux différents éléments qui entrent dans le processus d'éducation : la première étudiait la formation et le perfectionnement du personnel enseignant, et le rôle du professeur dans cette éducation renouvelée ; la deuxième, qui semblait former le centre de tout le travail du congrès, était fixée sur « l'enseigné », étudiant les fondements et les étapes d'une formation personnalisée. Les éléments traditionnels de contenus, méthodes et instruments, qui ont une incidence particulière sur la nouvelle perspective de l'éducation, faisaient l'objet des études des commissions 3, 4 et 5. Ensuite fut étudiée la communauté éducative familiale et scolaire. Une septième commission se consacra au problème de l'évaluation et de l'orientation scolaire.

Toujours dans le cadre du congrès et en plus du travail des commissions, un certain nombre de communications furent faites relatives aux questions les plus aiguës de la vie scolaire actuelle : R. Medina Rubio parla des problèmes particuliers de l'E.G.B. (éducation générale de base), lesquels viennent du fait que le point de départ est assez informel ; puis J. de Bustos évoqua les problèmes du baccalauréat. Suivirent des exposés sur les problèmes et les tâches des écoles universitaires, les problèmes universitaires actuels, le travail dans l'éducation...

Les conclusions du congrès peuvent ainsi être résumées : a) nécessité de formuler un concept systéma-

tique de l'éducation qui sorte des schèmes traditionnels ; b) intérêt préférentiel pour une méthodologie ; c) les exigences de l'évaluation éducative ; d) nécessité d'une conception personnalisée de l'enseignement ; e) la recherche préalable de tout ce qui se rapporte aux moyens technologiques d'enseignement ; f) l'institutionnalisation de l'orientation à tous les niveaux de l'enseignement.

Andrée RODDE

TROUILLET (Bernard). — *Die Sekundarschule in Frankreich* (L'école secondaire en France). — Beltz, Weinheim, 1973, 21 cm, 279 p.

Dans cet ouvrage l'auteur, chargé d'études et de recherches au Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung de Francfort/Mein, dresse le bilan de plus d'une décennie de réformes (1959-1972) dans l'enseignement du second degré français et trace le tableau de la situation actuelle dans cet enseignement, de ses structures, de son contenu, de sa pédagogie.

Il fait une place particulière aux mécanismes de sélection et à leurs composantes psychologiques et sociales et réserve une large place aux expériences en cours dans le 1^{er} et le 2^e cycle de l'enseignement secondaire.

Il considère que l'évaluation des performances de l'élève est la pierre angulaire de la réforme intérieure. Cependant les études docimologiques n'en sont qu'à leur début et les jugements portés par les maîtres sont souvent subjectifs.

Selon lui, la France mène une politique plus prudente que les autres nations industrielles, sans doute dans le but de conserver son autonomie et de concilier les nécessités de l'avenir et la défense des traditions. Ce pays est fier de la valeur exemplaire de sa culture, comme cela ressort clairement de l'étude de nombreux livres scolaires.

Cet ouvrage, très richement documenté, intéresserait un Français désireux de savoir comment l'étranger se représente les tentatives d'innovation entreprises dans son pays. L'auteur déplore d'ailleurs que les expériences françaises soient trop peu étudiées en Allemagne. Peut-être cela provient-il de ce que la France, soucieuse de conserver sa personnalité, hésite à s'ouvrir largement aux influences étrangères.

Cette étude cependant comble en Allemagne une lacune regrettable et devrait être suivie de beaucoup d'autres.

Michèle TOURNIER

La Universidad Colombiana y el proyecto de ley sobre la reforma universitaria (L'université colombienne et le projet de loi sur la réforme universitaire), — Bogota, Asociación colombiana de universidades (Ascun), 2 août 1972, 27 cm, 220 p.

L'association colombienne des universités présente point par point les grandes lignes du projet de réforme universitaire de 1971, accompagnées de critiques, de commentaires, d'opinions de diverses autorités universitaires, d'enseignants et d'étudiants.

Le système universitaire colombien était jusqu'à présent assez hétérogène, l'enseignement supérieur étant donné à la fois dans les universités d'Etat et dans des universités privées pour la plupart tenues par l'église. La nécessité d'une planification de l'enseignement s'imposait donc.

Les objectifs de l'Etat et des universitaires sont à peu près identiques : assurer le développement économique et culturel de la Colombie, affirmer son indépendance nationale, tout en respectant la tradition humaniste de l'université. Néanmoins, et c'est le thème principal de cet ouvrage, pour parvenir à ces objectifs, l'Etat et les universitaires ont des conceptions, — parfois quelque peu imprécises d'ailleurs — très différentes.

L'Etat entend assurer le contrôle de l'université, les universitaires souhaitent préserver au maximum leur indépendance, leur autonomie. Les universitaires auraient voulu voir jouer à l'Etat le rôle de coordinateur. Or celui-ci s'attaque à la planification de façon relativement dirigiste.

La réforme est parfois très imprécise, parfois très nette : elle laisse à l'Etat une marge de manœuvre très grande, ou bien elle lui offre des pouvoirs accrus. Quelques exemples précis de réformes nous permettent de saisir clairement la nature du différend qui oppose l'Etat et les universitaires.

Le gouvernement envisage la création d'un service civique obligatoire d'un an réservé aux universitaires. Il se situerait juste avant la spécialisation des universitaires. Ce projet suscite quelques critiques. Selon certains, il accentue la discrimination, déjà largement en vigueur, entre les universitaires et le reste de la popula-

tion. En outre, l'Etat institue ainsi un système d'échange contraire à la liberté de l'éducation, c'est-à-dire que la possibilité de faire des études s'accompagne du devoir de servir l'Etat comme il l'entend.

Enfin alors que les universitaires prônent une plus grande efficacité, ce projet risque d'être coûteux pour la nation et de stopper les étudiants dans leurs études. Dans le même ordre d'esprit, les universitaires reprochent une certaine lourdeur administrative dans la réforme. Ils auraient souhaité un allègement, une simplification. Or il semble que le gouvernement ait remplacé certains organismes par d'autres identiques et en ait créé d'autres lui permettant un plus grand contrôle. En outre, il néglige un certain nombre d'organisations universitaires autonomes dont le rôle avait été jusqu'à présent important.

C'est dans le domaine du financement que le désaccord est le plus aigu. Pourtant l'Etat entend assurer le financement des universités en préservant leur autonomie. Néanmoins, un certain contrôle de l'Etat se manifeste. Par exemple, c'est lui qui décide de l'opportunité d'une assistance étrangère à une université. Les crédits accordés aux universités privées sont délivrés en fonction de leur bien-fondé et des mérites estimés des diverses universités privées. Celles-ci protestent vigoureusement, d'autant que l'Etat entend imposer une limite aux droits d'inscription et elles craignent une faillite financière rapide. D'un autre côté, la part de l'Education nationale dans le budget de l'Etat n'est pas précisée et les universitaires regrettent de n'avoir aucune sécurité de financement. Enfin, quant à leurs statuts, enseignants et étudiants craignent d'être en liberté surveillée, de ne pouvoir mener la recherche comme ils l'entendent et d'avoir à suivre les directives de l'Etat en ce domaine.

Cet ouvrage, essentiellement critique vis-à-vis de l'Etat comme on l'a vu, pose un problème largement débattu, mais cette fois-ci dans un contexte latino-américain : l'université doit-elle être à la remorque du développement économique et social ou bien doit-elle orienter ce dernier ?

Nous avons en quelque sorte ici deux positions extrémistes que cet ouvrage permettra peut-être de rapprocher.

Bertrand PEGUILLAN

Histoire de l'enseignement

ALGÉRIE

COLONNA (Fanny). — **Le système d'enseignement de l'Algérie coloniale.** — In : Archives européennes de sociologie, tome XIII, n° 2, 1972, pp. 195-220.

Comment une société traditionnelle devient-elle une société moderne ? Les mécanismes de mutation apparaissent plus nettement lorsque le changement est imposé violemment de l'extérieur. Aussi Fanny Colonna a-t-elle choisi l'Algérie. Elle se propose ici d'analyser un facteur décisif de transformation, l'éducation. Son étude comporte trois parties : a) l'imposition du système français ; b) l'état du champ culturel algérien, une fois la légitimité du système français acquise ; c) l'effet de la domination du système français sur la société algérienne.

Jusqu'en 1880 l'enseignement français ne parvient pas à s'implanter, non par son caractère empirique, mais parce que les structures de la société algérienne n'ont pas été encore brisées. Dès 1880 les colons s'emploient à les détruire. Le système algérien d'éducation, plus développé qu'on ne l'imagine, s'effondre, sauf en Kabylie, peu touchée par les lois visant à instaurer la domination coloniale. Mais le succès de l'éducation française n'est pas dû uniquement à un vide, il est le fruit de la relative autonomie du système scolaire. Celui-ci dépend de Paris et non de l'administration coloniale. Or les Républicains de la métropole ont des fins éducatrices humanitaires. C'est cette neutralité apparente qui déterminera l'instauration de l'éducation française. Toutefois une résistance s'organise, dans certains milieux. Elle prend le nom de Mouvement Réformiste (1920) et est fomentée par la bourgeoisie urbaine (commerçants, artisans). Ce mouvement crée un système scolaire en arabe, fortement inspiré du programme de Jules Ferry. Ainsi la situation scolaire en 1930 est assez complexe, deux systèmes d'enseignement, eux-mêmes guère homogènes, coexistent. Le système français fortement hiérarchisé vise à créer des cadres dirigeants (français pour la plupart) et des cadres moyens (indigènes) utiles pour assurer la domination du pouvoir central sur les masses. Le système arabe est également hétérogène, l'enseignement réformiste forme des enseignants, prédicateurs ou journalistes en milieu urbain, l'enseignement traditionnel, lui, fournit des clercs ruraux, de condition assez misérable. Ces systèmes jouent donc un rôle important dans la stratification sociale. Peu à peu cependant une sorte de fusion s'opère et l'on arrive à un seul système où l'enseignement arabe occupe le bas de la hiérarchie, il n'est pas en mesure de lutter financièrement et techniquement avec l'enseignement français. En outre, il offre très peu de débouchés et une instabilité croissante. Le mouvement réformiste se solde donc par un échec, inévitable, vu la structure coloniale. Et aujourd'hui l'on peut se demander, en raison de la difficile réversibilité d'un mouvement, si malgré l'indépendance, la connaissance du français n'est pas un facteur de promotion sociale.

SUÈDE

OSBORNSSON (Harry). — **När skolan stod vid skiljevägen** (Quand l'école se trouvait au carrefour). — In : Skolvärlden, n° 1, 19 janvier 1973, p. 4.

Compte rendu d'une thèse de 3^e cycle de Nils-Otto G. son Bergstrand, Malmö : « Analyse des buts que se fixent les lycées de 1898-1928 », l'auteur retrace le débat

qui entoure les réformes importantes de 1904, 1907, 1909, 1927. Pendant ces trois décennies la lutte se concentre autour de deux courants principaux : simplification théorique de l'enseignement qui doit répondre aux aspirations nationales d'un peuple nordique et davantage tourné vers la pratique ou enseignement conçu pour une élite. L'école d'aujourd'hui résulte d'un compromis.

Structures et réformes de l'enseignement

ASIE **Perspectives de l'éducation en Asie : expansion et transformation.** — In : Unesco, Etudes et documents d'éducation, n° 7, 1973, 94 p.

L'éducation en Asie offre un tableau dynamique et varié, mais cette croissance accélérée des systèmes d'enseignement a fait surgir toute une gamme de problèmes communs aux pays en voie de développement, dont l'un des plus graves semble être la situation de chômage et de distorsion de l'emploi que créent chez les travailleurs instruits le rythme et les modalités du développement économique conjugué à une démographie galopante. Il faudra donc notamment renforcer les liens entre l'enseignement dispensé et les besoins du travail. D'autre part, si l'agriculture restera pendant les dix années à venir l'activité la plus importante de ces pays, le développement de l'éducation devra être conçu de manière à dispenser aux populations rurales un enseignement étendu et de qualité qui facilite leur mutation. Enfin, l'importance accordée aux facteurs économiques et sociaux ne doit pas faire oublier que l'éducation doit assurer la transmission et l'enrichissement des valeurs et traditions culturelles et morales de la collectivité dans lesquelles l'individu et la société trouvent leur identité et leur validité.

CANADA **WATH (Walter).** — **To morrow's schooling, chaos or concord** (L'école de demain, harmonie ou chaos). — In : Education Canada, vol. 12, n° 4, décembre 1972, pp. 4-11.

Actuellement l'enseignement se montre « sinon muet du moins assez sourd et parfaitement aveugle » regrette l'auteur. Et il propose quelques suggestions pour repenser l'organisation de l'enseignement. Il constate que pour le moment on prépare les élèves à un mode de vie qui n'existera plus. Il distingue trois méthodes : dans la méthode « institutionnelle » des programmes d'études sont déterminés par des personnes autres que les étudiants, dans la méthode « de participation » le groupe détermine les programmes, dans la méthode « autonome » pratiquée par les écoles « libres » ou les « anti-écoles » chaque étudiant détermine son programme individuellement. Il n'y a pas de méthode universellement bonne ou mauvaise mais dans tous les cas on demande une humanisation de l'enseignement et une éducation « pertinente », c'est-à-dire adaptée aux objectifs de la société du moment qui permette à l'homme de faire face aux situations nouvelles.

CHILI **MIRANDA O (M.).** — **Participación democrática en educación** (Participation démocratique dans l'éducation). — In : Cuadernos de educación serie orientaciones, n° 27, año IV, nov.-déc. 1972, pp. 2-5.

Le 30 octobre 1972 paraît un décret de démocratisation du système d'enseignement chilien. Il existe deux conceptions de la démocratisation de l'enseignement. La

première entend donner la possibilité d'étudier à toutes les classes de la population ; or il s'est avéré que malgré des efforts faits dans ce sens, l'extension du système éducatif a été stoppée ; les individus qui vivent dans de mauvaises conditions sociales rejettent le système éducatif national. Le gouvernement en a tiré la conclusion suivante : une société qui ne fonctionne pas de façon démocratique ne peut avoir de véritable système scolaire démocratique. Aussi le gouvernement a-t-il opté pour la deuxième conception de la démocratisation, qui est de donner des structures véritables de participation au système d'éducation. Le décret de démocratisation vise à confier la gestion, l'organisation du système d'enseignement à tous les secteurs de la société. Il entend également décentraliser et confier davantage de pouvoir aux organismes régionaux. Le gouvernement souhaite que ce décret mette en route une certaine dynamique mais il reste conscient des dangers qui menacent la démocratisation. L'apprentissage de la démocratie est long et difficile, il demande un effort de créativité, d'improvisation, et un retour à la routine ou bureaucratisation des initiatives est toujours possible.

CHINE **Symbiose entre unité d'enseignement et collectivité socio-économique en Chine.** — In : Documentation et information pédagogiques, n° 185, 4^e trim. 1972, pp. 34-36.

C'est la collectivité prolétarienne de base qui a pris en charge tous les établissements d'enseignement. Cette réforme s'est accompagnée d'une totale décentralisation et depuis 1967 le ministère de l'Education nationale est quasi inexistant. L'auteur nous donne deux exemples concrets de la nouvelle politique d'éducation, l'un au niveau de l'éducation primaire, l'autre au niveau de l'enseignement supérieur. Il nous rapporte d'abord la description d'une école primaire rurale. La salle de classe a trouvé sa place dans un bâtiment déjà existant : maison particulière, grange... Tous les éléments dont dispose le village sont utilisés pour pallier le manque de tables et de bancs. Les centres scolaires sont multipliés pour éviter les longs déplacements des élèves, lesquels bénéficient de toutes sortes de facilités : ils peuvent amener leur frère ou sœur avec eux, partir plus ou moins tôt le soir, ne venir que selon la saison. Les élèves participent à la production, en effectuant de petits travaux, ils financent ainsi totalement l'école. En quatre ans l'école n'a pas demandé un centime à l'Etat. Le rapport de l'équipe de propagande d'une université médicale nous donne un exemple du fonctionnement de l'enseignement supérieur. Dans une première phase les étudiants apprennent les connaissances fondamentales en assurant les fonctions d'infirmier. Dans une deuxième, accompagnés de professeurs, ils pratiquent dans la campagne, tout en participant au travail de production de la brigade, plus tard ils acquièrent une formation plus approfondie. Ainsi chaque niveau d'études est accompagné d'une insertion dans le monde du travail et l'étudiant reste en contact permanent avec la réalité sociale de son pays.

DANEMARK **FRØYLAND (Egil).** — **Skolen i pedagogens bilde** (L'école dans l'esprit du pédagogue). — In : Dansk paedagogisk tidsskrift, n° 2, fév. 1973, pp. 58-91.

L'auteur qui est conseiller aux Instituts de recherche sur le travail à Oslo, traite du développement d'un plan d'études national pour l'école de base, dit « plan normal ». Il maintient que le concept de « développement du plan d'étude » est trop limité pour comprendre toutes les composantes de la scolarisation. Il met en garde contre une conception instrumentale de la scolarisation. L'enseignement tient du service plutôt que de la production. Une attention particulière doit être accordée aux mauvais effets de la scolarisation.

FRANCE

La carte scolaire. — In : Notes et études documentaires, n° 3958, 26 janv. 1973, 35 p.

La carte scolaire mentionnée pour la première fois en 1947 dans le projet de réforme Langevin-Wallon, créée effectivement en 1963, est indissolublement liée à la mise en application de la réforme de l'enseignement qui nécessitait que les différents établissements du second degré soient également répartis sur l'ensemble du territoire. La carte scolaire, véritable planification de la construction scolaire, déclenche tout un processus d'opérations qui mettent en jeu plusieurs directions du ministère, les autorités académiques et les autorités départementales.

Les différents chapitres de ce numéro étudient : l'importance et la complexité de ce processus ; les buts poursuivis : permettre l'application de la réforme, favoriser la démocratisation, et permettre le libre jeu de l'orientation ; les méthodes utilisées pour l'élaboration de la carte du premier cycle dont la cellule fondamentale est le secteur tandis que dans le second cycle l'unité est constituée par le district composé d'un nombre entier de secteurs, et l'importance des travaux de prévisions d'effectifs intrinsèquement liés à l'établissement de la carte scolaire alors que la prévision des constructions en est la conséquence ; l'avenir de la carte scolaire : après avoir été une carte de mise en place, la carte scolaire va-t-elle devenir une carte d'entretien ? A moins que la révolution pédagogique fasse apparaître de nouveaux besoins ou que la carte scolaire s'intègre de nouveaux domaines générateurs de besoins. Une révision de la carte scolaire du second cycle a été décidée en 1972. A côté des centres scolaires du premier et du second cycles il existe un certain nombre de cartes spécialisées : cartes de l'enfance inadaptée, des spécialités professionnelles, des langues vivantes, etc.

Dictionnaire abrégé de terminologie pédagogique (organisation de l'enseignement). — In : Cahiers de documentation, série générale, I.N.R.D.P., Paris, 1973, 88 p.

Version révisée et mise à jour du projet de contribution française établi en 1969 suivant les recommandations du Conseil de l'Europe, en vue d'élaborer un dictionnaire comparatif de terminologie pédagogique. Ce travail comporte, dans l'ordre alphabétique, 394 définitions de termes en usage en matière d'institutions d'éducation et arrêtées à la date du 9 août 1972.

Travail Indépendant.

Pour améliorer le travail scolaire en enrichissant l'école de l'apport de l'école parallèle, pour transformer la relation maître-élève en faisant participer davantage l'élève à son apprentissage et en lui donnant plus d'initiative et de responsabilité, le ministère de l'Education nationale souhaite développer le « travail indépendant », actuellement expérimenté dans une trentaine d'établissements, principalement des lycées, mais aussi des collèges d'enseignement secondaire.

Le travail indépendant consiste d'abord en une information donnée aux élèves soit sous la forme de cours magistral, soit sous la forme d'une conférence ou d'une projection ou d'un document audio-visuel présenté devant plusieurs classes réunies. Puis pour utiliser cette information, les élèves se répartissent en groupes de travail de 3 à 6 élèves. Dans ces groupes librement constitués les élèves choisissent leurs thèmes de travail soit dans une discipline, soit sous forme d'une recherche interdisciplinaire. Ces groupes jouissent d'une large autonomie en présence ou hors la présence du professeur. Le rôle du ou des professeurs est alors de conseiller,

d'aider les groupes en difficulté, de faciliter l'accès aux documents ou aux laboratoires.

Cette méthode de travail s'accompagne de l'utilisation de systèmes d'auto-évaluation des connaissances et d'autodiscipline. Les multi-media et notamment les techniques audio-visuelles jouent un rôle important dans le développement du travail indépendant.

La constitution de centres documentaires à l'intérieur des établissements, conditionne la mise en place du travail indépendant. Les établissements qui seront construits dorénavant comprendront un Centre de documentation et d'information.

GRANDE-BRETAGNE

La restructuration du curriculum.

Depuis les années 50 le système d'éducation britannique a été remis en question, l'enseignement primaire a été révisé par le Rapport Plowden, l'enseignement secondaire classique et moderne par les Rapports Crowther et Newsom. Les chercheurs et les pédagogues révisent les objectifs et l'idéologie de l'éducation. Le rôle du professeur a été radicalement transformé, « banalisé » par la pression des mass-media qui apportent à tous, y compris les élèves, un flot d'informations soutenues par l'évidence de l'image. Le professeur lui-même est convaincu de la nécessité de ne pas entraver le développement de la personnalité de l'enfant.

Au niveau primaire, l'éducation est fondée sur les processus d'apprentissage, l'enfant est guidé pour découvrir par lui-même, pour faire des enquêtes des « projets ». A l'école secondaire où l'enseignement est plus directif on commence à mettre en cause la tyrannie des examens, la spécialisation trop précoce. En fait, le curriculum est le reflet des valeurs sociales d'une démocratie. Pour être reconnu il doit proposer des références comprises et acceptées par la population depuis l'élève jusqu'à l'employeur, aussi doit-on dominer la contradiction qui existe entre le désir de favoriser le développement libre de l'individu et les pressions qu'exerce la société sur ses membres qui doivent participer à la vie de l'ensemble. C'est justement le professeur qui en n'hésitant pas à porter des jugements de valeur peut réconcilier les besoins de la société et les impulsions de l'individu.

Sur le plan pratique diverses expériences sont en cours pour établir une continuité entre l'enseignement informel du niveau primaire et celui des premières années du secondaire. On a proposé des schémas de cours « intégrés » ou interdisciplinaires, cours combiné de sciences humaines, cours scientifique Nuffield, méthode d'approche par l'environnement, études européennes, dessin et travaux manuels intégrés et ces nouvelles conceptions de l'enseignement des disciplines ont été accompagnées de techniques, d'emplois du temps par blocs d'unités et d'enseignement par équipes. L'Université de Keele a notamment mis au point un matériel nouveau pour les élèves de 11 à 15 ans dans le cadre du « Projet d'études intégrées ». Un tel projet devra être amélioré : les éléments du programme des Humanités pour la 4^e année ne sont-ils pas plutôt adaptés à des élèves de 6^e année ? Songera-t-on à confier les groupes les plus problématiques aux enseignants expérimentés de l'établissement ? l'enseignement à des groupes d'aptitude mélangée n'est-il pas néfaste au stade des 14 ans et au-delà ? Les nouveaux programmes conviennent-ils aux enfants très doués ? Il peut être enrichissant de créer des programmes communs pour des groupes d'aptitude mixte dans des disciplines qui suscitent l'intérêt général et ne sont pas purement académiques : par exemple on peut consacrer une double « période » hebdomadaire à la musique, au théâtre ou à certains travaux pratiques d'ordre scientifique, en utilisant à cette occasion l'enseignement par équipe. Quant à la spécialisation des élèves il est souhaitable de

lutter contre elle jusqu'à la fin de l'école secondaire puisque certaines universités consacrent encore leur première année à un enseignement diversifié.

Pour que cesse l'opposition entre les jeunes et les adultes, la contestation des fondements de l'éducation, il faut que le renouvellement des formes d'enseignement se généralise et qu'il réponde aux normes de la société présente. Cela n'est pas impossible : à la fin de la guerre l'enseignement global de l'histoire et de la géographie qui sacrifiait la compilation des dates semblait choquante et anti-pédagogique, aujourd'hui on n'hésite pas à relier toutes les sciences sociales et humaines sous la forme « la loi et moi », « la famille et moi », « la connaissance de mon corps » où l'élève se sent directement concerné.

Références bibliographiques

- *Trends in Education*, n° 29, janvier 1973.
- Petter (G.), Hodgkin (R.). — *Shape of the curriculum*, pp. 2-14.
- Nicholls (R.). — *Dilemmas at 14 +*, pp. 33-37.
- Tuchler (H.). — R.S.L.A. 1947-1973, pp. 38-42.

GUINÉE LEUNDA (Xavier). — La réforme de l'enseignement et son incidence sur l'évolution rurale en Guinée. — *Civilisations*, vol. XXII, n° 2, 1972, pp. 232-259.

Un enseignement de type métropolitain, peu de scolarisés en primaire et secondaire, pas d'université, telle était la situation à la veille de l'indépendance. Dès 1958 le gouvernement s'efforce d'engager une réforme : l'enseignement est nationalisé et l'africanisation des enseignants et du contenu de l'enseignement est en marche. Quatre cycles sont nés. Le premier correspond à notre enseignement primaire, le deuxième et le troisième au secondaire, le quatrième à l'enseignement supérieur. On commence à introduire les langues nationales dans le premier cycle avec l'intention de les étendre aux autres. La particularité du système en place est d'assurer à côté de la culture générale des capacités professionnelles permettant l'incorporation immédiate dans la vie économique. D'autre part une campagne d'alphabétisation est entreprise. Suit une période de recherche qui débouche sur la révolution culturelle de 1968. L'unité d'enseignement devient le C.E.R. (centre d'éducation révolutionnaire) qui se propose « d'intégrer l'école dans la vie » et qui prend des formes différentes suivant la localisation. La majorité de ces C.E.R. ont une vocation rurale. Le premier cycle non spécialisé constitue une initiation à la vie du village. Le deuxième donne une formation professionnelle et les bases pour la poursuite d'études plus poussées. Les objectifs des troisième et quatrième cycles sont moins bien déterminés, mais une large part du temps des étudiants est consacrée à la production. Des C.E.R. spécialisés sont implantés dans les usines et également à l'armée. Les structures administratives sont assez simples : un organisme central, malheureusement peu développé, des organismes régionaux (inspections d'académie) et des conseils d'administration dans chaque C.E.R. Ce conseil constitue un modèle très original. A l'exception du directeur, d'office président du conseil, les membres sont tous des élèves élus. Le C.E.R. est donc totalement auto-géré et permet de développer chez les élèves le sens des responsabilités et de l'organisation. Le C.E.R. est une réalité économique. L'établissement est financé par l'Etat, mais comme toute entreprise de production doit s'assurer un surplus de capital. Deux dangers menacent : compter sur l'Etat et sacrifier la production, donner la priorité à la rentabilité et sacrifier l'éducation des élèves, il est un agent transformateur des campagnes, ainsi que sa prolongation, la cité socialiste, coopérative de production, formée par d'anciens élèves des C.E.R. Ce

sont des modèles d'unité de production socialiste et ils sont ouverts sur le monde paysan (aide matérielle et technique).

Une telle réforme demande des moyens extrêmement importants. Des moyens matériels (terres, matériel technique), des moyens financiers (une large part du budget y est consacrée), des moyens humains. Le nombre d'enseignants est insuffisant, leur formation est incomplète et l'on exige d'eux certains sacrifices qui demandent une volonté socialiste de transformer la société. Cette expérience déjà bien avancée peut être un exemple pour l'Afrique toute entière où des structures d'enseignement dépassées commencent à créer un malaise et des troubles universitaires.

ITALIE **BRAIDO (Pietro).** — **Tensioni nel mondo pedagogico di oggi** (Tensions dans le monde pédagogique d'aujourd'hui). — In : *Orientamenti pedagogici*, n° 6, nov.-déc. 1972, pp. 1393-1418.

Etude de la crise de la pédagogie et de la didactique qui risquent de perdre leur identité en faveur des sciences de l'homme : psychologie, sociologie, politique, ou d'être englouties par une conception technologique ou historique de la réalité et de l'homme. L'auteur étudie les problèmes actuels de l'école, son expansion, ou la déscolarisation et la prééminence des méthodes technologiques ou de l'éducation de la créativité. Il expose également les tensions qui existent entre les personnes et les institutions, le conflit entre la contestation de l'autorité et la présence nécessaire des éducateurs et des enseignants : difficile collaboration entre école et famille, nouveau rôle des enseignants et difficultés accrues de leur travail.

JAPON **MAKOTO ATO et IKUO AMANO.** — **Education and Japan's modernization** (L'éducation et la modernisation au Japon), Ministry of Foreign Affairs, Japan, 1972, 112 p.

La modernisation du Japon en l'espace d'un siècle est une extraordinaire réalisation de toutes les forces du pays tendues vers un seul et même but. L'année 1972 est celle du centenaire d'une des réalisations les plus fondamentales de la nation : la naissance et le développement du système d'enseignement japonais. Cette brochure présente les cent ans d'histoire de l'éducation moderne au Japon, à travers les progrès de l'industrialisation et de la technologie, les tentatives et échecs d'un enseignement nationaliste, la création d'un système démocratique et les prémices d'une troisième réforme de l'enseignement qui permettra au Japon d'entrer dans une nouvelle ère d'ajustement et d'adaptation aux mutations des temps modernes et à la communauté internationale.

LIBAN **AL-DAYEM (Abdallah).** — **Problèmes de l'enseignement dans les pays arabes et comment y faire face.** — In : *Revue de planification de l'enseignement dans les pays arabes*, n° 28, janv.-avr. 1972, pp. 5-24.

L'article sous la signature du Dr Abdallah Al-Dayem, constate les carences suivantes. L'application des Plans proposés est incomplète, reste donc loin des buts visés. Il y a d'ailleurs pénurie de moyens financiers et manque de liaison avec les impératifs de l'économie et de la poussée démographique. Les possibilités sont donc restreintes sur les plans : humain, financier, matériel.

Puis, examinant les moyens propres à résoudre la crise actuelle, le Dr Abdallah Al-Dayem préconise l'utilisation de la technologie moderne afin d'augmenter la productivité de l'Etat, car les méthodes traditionnelles se révèlent incapables de faire face aux difficultés de l'heure présente. On doit viser à accueillir plus d'étudiants sans pour cela accroître les crédits alloués. Il préconise aussi, l'utilisation des éducateurs, vus comme organes de productivité ; la connaissance biologique, psychique et sociale de l'individu étudiant ; l'organisation d'une saine administration scolaire. Enfin il note qu'une rationalisation de l'enseignement doit être en mesure de pourvoir l'Etat des cadres moyens indispensables.

PÉROU **Une gestion éducative décentralisée : le système de nucléarisation péruvien.** — In : Documentation et information pédagogiques, n° 185, 4^e trim. 1972, pp. 41-43.

L'ancien système d'éducation péruvien avait deux défauts principaux. D'abord les établissements scolaires étaient totalement coupés de la communauté. En outre les écoles n'avaient aucune connection entre elles. C'est pour lutter contre cet état de fait qu'a été promulguée la loi générale d'éducation péruvienne de 1972. Le principe général en est la nucléarisation. La communauté devient responsable de l'éducation primaire et secondaire. Un noyau éducatif communal (N.E.C.O.M.) est chargé de tout ce qui a trait à l'éducation. Il bénéficie d'une certaine autonomie de gestion et doit regrouper et coordonner tous les services et centres, au sein de la commune, susceptibles de participer à la tâche éducative. Cette rupture avec un centralisme peu efficace permet de rassembler toutes les énergies.

POLOGNE **PARAFINIYK-SOINSKA (J.). — Nauczanie początkowe w szkole przyszłości** (L'enseignement primaire dans l'école de l'avenir). — In : Zycie szkoły, n° 12, 1972, pp. 5-10.

Prévisions pour l'école de demain en Pologne sur trois thèmes : 1) l'entrée à l'école : il y aura auprès de chaque établissement une commission d'admission, composée d'un médecin, d'un psychologue, d'un instituteur et d'un sociologue. Il y aura peut-être deux ou trois différents types d'écoles élémentaires ; 2) l'organisation et les méthodes d'enseignement dans le premier cycle de trois ans. Dans chaque classe, trois instituteurs pour trois groupes de matières. Diminution de la charge journalière : 20 élèves par classe ; 3) formation des professeurs : il faut des instituteurs avec une formation théorique plus poussée.

SUÈDE **GUERRIEN (Ingela). — L'enseignement en Suède.** — In : Cahiers de documentation, série : enseignement dans le monde, I.N.R.D.P., Paris, 1973, 48 p. ronéotypées.

L'enseignement en Suède se caractérise par une rapide évolution quantitative et qualitative depuis 1950. La présente brochure expose l'organisation administrative et pédagogique de l'enseignement en Suède, la planification et la vie scolaires, le budget important qu'y consacre l'Etat, le système des notations et des examens. On remarque qu'il existe une contradiction et une tension entre les notions de concurrence et de collaboration : les enfants apprennent à travailler solidaires en groupes, tout en sachant qu'ils seront jugés individuellement. Cependant la réforme se propose d'adapter le mieux possible l'école aux exigences de la société moderne.

TORBJORN (Carle). — *Gävlelärares aktion för elevvänligt högstadium väcker sympati i hela landet* (L'action des professeurs de Gävle en faveur d'un cycle supérieur de l'école de base davantage adapté aux besoins des élèves, rencontre de la sympathie dans le pays entier). — In : *Skolvärlden*, n° 6, 23 févr. 1973, pp. 16-20.

Les professeurs d'une école de base à Gävle ont fait circuler une pétition parmi leurs collègues départementaux en vue d'œuvrer pour un cycle supérieur en liaison avec la vie pratique. La fatigue de beaucoup d'élèves, leur situation devant l'afflux verbal de connaissances provient, estiment-ils, du caractère théorique de celui-ci, accentué par le Plan de l'Enseignement (Lgr 69). L'école devrait permettre aux élèves de faire davantage de stages dans la vie pratique. Ceci semble être l'avis de beaucoup de professeurs.

SUISSE **L'autonomie culturelle suisse.**

Si en 1973 l'arrêté fédéral complétant la Constitution par un article sur l'encouragement à la recherche scientifique a été adopté, par contre celui qui devait modifier les articles sur l'enseignement a été rejeté.

Cet arrêté répartissait les tâches d'enseignement entre le gouvernement fédéral et les autorités cantonales en accroissant considérablement la part du premier. Des cantons relevait la scolarité obligatoire mais la confédération pouvait en prescrire des modalités. En outre la confédération pouvait fixer la durée de la scolarité obligatoire, établir des principes s'appliquant à l'organisation et au développement de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur, de l'éducation des adultes, de la formation périscolaire ainsi qu'à l'octroi des bourses. Elle pouvait en outre créer des établissements d'enseignement supérieur et participer à leur gestion. Il lui était possible d'accorder une aide financière aux cantons, de subventionner certaines initiatives, d'encourager les programmes d'enseignement extrascolaires.

Les cantons étaient appelés à coopérer à l'élaboration et à l'application des décrets d'application et les groupements intéressés devaient être consultés. Dans le domaine de la formation professionnelle en particulier leur collaboration à l'exécution des lois était plus étroite.

L'accroissement des pouvoirs de la confédération rencontre l'opposition des fédéralistes, des enseignants qui craignent qu'une administration trop rigide n'étouffe la liberté des méthodes et des programmes scolaires, des milieux artisanaux et industriels qui ont peur que l'intégration de la formation professionnelle dans une politique nationale de l'éducation mette en danger l'apprentissage traditionnel.

Les articles sur l'enseignement devront donc être reformulés par les autorités fédérales et soumis au vote populaire car il est urgent de déterminer une politique cohérente de l'éducation en Suisse. Actuellement il n'existe qu'un instrument de coordination entre la politique scolaire des cantons : le « Concordat international sur la coordination scolaire » et encore est-il succinct puisqu'il n'a pu faire l'unanimité sur des points importants comme la date du début de l'année scolaire.

UNION SOVIÉTIQUE

PROKOF'EV (M.A.). — *Sovetskaja škola k 50 letiu obrazovanija SSSR* (L'école soviétique après 50 ans d'existence en U.R.S.S.). — In : *Sovetskaja pedagogika*, n° 12, 1972, pp. 3-17.

L'évolution étant une des caractéristiques de notre époque, l'enseignement doit s'adapter au changement. C'est pourquoi l'application des nouveaux programmes

d'enseignement est en cours. Cependant il appartient dès maintenant aux spécialistes d'élaborer les options fondamentales de l'enseignement des années 70-80.

L'auteur s'attache à présenter un bilan de l'école soviétique après 50 années d'existence en insistant sur les différents points qui lui semblent essentiels : sur le plan de l'organisation, il se montre satisfait tout en insistant sur la nécessité d'une liaison plus étroite entre l'enseignement et l'industrie ; pour les méthodes, il constate l'insertion progressive des nouveaux programmes ; en ce qui concerne les options générales selon les matières, il met en avant le caractère formateur des disciplines dites « littéraires » tout en leur reprochant de ne pas s'ouvrir sur les autres matières et de garder un caractère par trop fragmentaire et de ne pas présenter une vision suffisamment large des périodes historiques étudiées. L'école soviétique a été fondée sur le principe d'une école polytechnique et son orientation restera identique. Les problèmes à ce sujet se posent pour l'application pratique. Il paraît important d'insérer l'optique polytechnique dans les matières enseignées à l'école, d'introduire des nouvelles matières comme l'informatique et de promouvoir une série de cours facultatifs. Les cours facultatifs tiennent déjà une place importante à l'école. Plus de 5 millions d'élèves des classes supérieures des écoles secondaires ont suivi des cours facultatifs l'année dernière. Ces cours sont amenés à se développer mais il faut les améliorer en créant des manuels spécialisés et en attirant les spécialistes.

L'activation des méthodes d'enseignement reste un problème aigu de l'enseignement, de même que l'insertion dans le processus d'enseignement des travaux pratiques en laboratoire et des moyens techniques d'enseignement : cinéma, télévision, programmation.

L'enseignement en Union Soviétique se fait en 45 langues, plus 7 langues étudiées facultativement. Sans compter les langues étrangères les manuels sont imprimés en 52 langues. La langue russe étant la langue commune, il est important d'améliorer son enseignement, en particulier les manuels doivent être conçus en fonction de la langue dans laquelle se fait l'enseignement. Au cours de l'année scolaire 1971-72, 30,1 millions d'écoliers soit 67 % ont fait leurs études en langue russe, 33 % dans une autre langue nationale.

Des études doivent être entreprises pour améliorer la formation idéologique des élèves, formation qui doit s'effectuer en classe.

Les cours obligatoires de l'école se complètent par des activités facultatives, des travaux de groupe dans le cadre des Palais et des Maisons de pionniers, stations de jeunes techniciens, jeunes nationalistes, etc. Ces activités extrascolaires doivent entrer dans le cadre d'un programme unique orienté suivant les différents groupes d'âge.

Chaque élève doit jouer un rôle social à l'école, comme organisateur ou comme objet. Il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine. De même on doit porter une grande attention à la formation morale des enfants : la valeur de l'exemple est primordiale dans ce domaine, c'est pourquoi l'atmosphère de l'école, les rapports enseignants-enseignés et des élèves entre eux sont si importants.

L'influence grandissante de la télévision et du cinéma a une influence néfaste sur le développement physique des écoliers, influence qu'il faut combattre.

L'amélioration de l'enseignement du pays est indissolublement lié à la qualification des enseignants. Actuellement plus d'un million d'élèves étudient dans les instituts et écoles pédagogiques. La grande majorité des enseignants de l'école secondaire sont diplômés de l'enseignement supérieur (université, institut pédagogique ou de formation des maîtres). La majorité des enseignants de l'école élémentaire ont terminé des écoles pédagogiques ou les départements correspondants des instituts pédagogiques. Les femmes représentent environ 71 % du corps enseignant dont les

effectifs s'élevaient à 2 626 000 pour tous le pays en 1970-71 (contre 280 000 en 1914-15). Dans les années à venir les besoins en enseignants seront satisfaits. Le niveau des enseignants s'améliore d'année en année. Cependant il subsiste un certain nombre de problèmes à résoudre, en particulier en ce qui concerne l'élévation du niveau des instituts de perfectionnement des maîtres.

La mise en commun des réalisations et des études des différents organismes pédagogiques (instituts pédagogiques, écoles pédagogiques, instituts de recherche des sciences pédagogiques) est actuellement indispensable. L'organisation des échanges doit être améliorée.

YEMEN **HASAN AL WADIA** (Mohamed). — **Rapport présenté par le ministre de l'Education de la République Yéménite.** — In : *Revue de planification de l'enseignement dans les pays arabes*, n° 238, janv.-avr. 1972, pp. 187-203.

Le rapport énumère les causes de la crise qui sévit dans l'enseignement de son pays et des pays arabes, causes qui reviennent à la précarité du financement et au manque de qualification des planificateurs qui opèrent sur des plans partiels. De plus le développement de l'éducation (qui néglige en partie l'enseignement aux filles), ne correspond pas aux exigences du pays. Enfin, bien que les dépenses soient élevées, les résultats ne sont pas probants. Le rapport traite ensuite des techniques nouvelles et de leur application dans les pays avancés ainsi qu'en Inde et en Espagne. La télévision et le « cerveau électronique » sont des moyens profitables en vue de la préparation des éducateurs, comme la « dynamique de groupe ». Le rôle de l'éducateur, base de tout enseignement est magnifié, et son rôle est de créer une sorte de microcosme du monde extérieur. Mais il importe d'utiliser d'une façon efficace un enseignement programmé qui doit être soumis à des experts en liaison avec la vie économique du pays. On propose d'élever le niveau des études et d'ouvrir à Sanaa un Institut de préparation de maîtres qualifiés, enfin d'obliger toutes les organisations du pays à produire un rapport d'activité destiné à être soumis aux responsables de l'enseignement.

Enseignement secondaire

FRANCE **Procédures d'orientation dans le second degré.**

Un décret et un arrêté du 12 février 1973 ont réformé les procédures d'orientation dans l'enseignement secondaire, qui comprennent dorénavant trois phases principales :

La phase préparatoire de l'orientation.

Cette phase s'étend sur les deux premiers trimestres. Elle vise à informer les élèves, les familles et le corps enseignant sur les filières scolaires et les débouchés professionnels. Cette information diffusée par l'O.N.I.S.E.P. bénéficie d'un réseau de distribution : les bureaux de l'orientation mis à la disposition des inspecteurs d'académie.

Pour les classes de 5° et de 3° qui débouchent sur des paliers d'orientation, sont institués des « professeurs correspondants » choisis dans les établissements d'accueil, qui viennent dans les établissements de premier cycle apporter des ren-

seignements et aider les élèves et les parents à préparer leur futur passage dans un nouvel établissement.

L'élaboration de la décision d'orientation.

L'orientation est fondée sur un dialogue entre enseignants et parents. Pour les parents des élèves des classes de 5^e et de 3^e ce dialogue comprend dorénavant les phases suivantes : a) au cours du second trimestre les familles formulent des vœux provisoires; b) à la fin du deuxième trimestre le conseil de classe exprime des propositions provisoires d'orientation; c) au cours du troisième trimestre, une rencontre a lieu entre les parents et l'équipe éducative constituée par le professeur principal, les autres professeurs de la classe et un conseiller d'orientation; d) la famille formule ensuite des vœux définitifs et le conseil de classe fait des propositions finales.

Pour les élèves des classes de 6^e, 4^e et seconde, l'orientation se situe à l'issue du second trimestre à l'initiative du conseil de classe, lorsque celui-ci envisage un changement de type d'enseignement, ou à l'initiative de la famille.

Le Conseil d'orientation est supprimé. En cas de désaccord, les familles sont convoquées par le professeur principal. Si le désaccord persiste, la famille a la possibilité soit de demander que son enfant passe un examen, soit de s'adresser à une commission d'appel.

L'affectation des élèves.

Pour aider les élèves qui doivent changer d'établissement à trouver une place, l'inspection d'académie, qui reçoit les dossiers des élèves quand un changement d'établissement est prescrit, réunit, sous la présidence de l'inspecteur d'académie, une commission qui prévoit l'affectation des jeunes, en fonction des vœux des familles.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE

La réforme du second cycle du second degré en Rhénanie-Westphalie.

Le « Plan de structures » (Strukturplan) élaboré par le conseil de l'éducation en 1970 qui traçait les directions dans lesquelles devrait s'orienter la réforme de l'enseignement dans les différents Länder prévoyait le rapprochement de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel dans le second cycle de l'enseignement secondaire (16 à 19 ans).

Le projet de « cycle collégial » (Kollegstufe) élaboré à ce niveau en Rhénanie-Westphalie par le professeur Herwig Blankertz et son équipe reprend cette proposition en l'amplifiant.

Il s'agirait de regrouper dans un même établissement les lycéens, les élèves des écoles techniques et professionnelles à plein temps ou à temps partiel et les jeunes apprentis. Ces derniers reçoivent une formation sur le tas mais ils sont astreints à une scolarité (qui se réduit généralement à un jour par semaine) jusqu'à 18 ans. Le but de ce projet est de donner un statut égal à l'enseignement professionnel et à l'enseignement général, de les féconder l'un par l'autre et de permettre aux jeunes de passer d'une filière à l'autre.

Organisation.

Le cycle collégial est composé de sections qui englobent une ou plusieurs spécialités. Exemple: la section mathématique, scientifique, technique et commerciale, la section pédagogie, assistance sociale et encadrement, la section langue, etc.

Chaque section comprend un ensemble de filières de formation dont chacune a une dominante (Schwerpunktprofil) et aboutit à un examen : baccalauréat général, baccalauréat spécialisé, brevet de technicien (Gehilfenprüfung). C'est ainsi que la section économie et société comprend sept filières différentes : sciences économiques conduisant au baccalauréat, sciences économiques conduisant au baccalauréat spécialisé, sciences économiques et techniques commerciales conduisant au baccalauréat et au brevet de technicien, etc.

Afin de faciliter l'homogénéité de l'enseignement et la perméabilité entre les filières plusieurs sortes de cours ont été institués : a) les « cours polyvalents » qui s'adressent aux élèves de plusieurs filières de formation ; b) les cours spéciaux pour des filières professionnelles bien précises ; c) les cours de base qui dispensent les éléments de connaissance indispensables et devraient compenser les inégalités de niveau préalable à l'entrée dans le cycle collégial ; d) les cours thématiques qui permettent d'étudier des disciplines supplémentaires nécessaires à l'option choisie.

La scolarité hebdomadaire comprend en gros 30 heures décomposées de la façon suivante : 12 à 16 heures consacrées aux disciplines caractéristiques de la formation, 6 à 8 heures pour les matières obligatoires, 6 à 12 heures pour les matières facultatives. L'élève dont l'orientation n'est pas déterminée peut choisir une seconde dominante.

Dans l'exemple choisi plus haut (section économique et société), selon l'examen auquel l'élève se destine, les cours, répartis en trois ans, comprennent soit 63 heures (préparation au baccalauréat), soit 42 heures (baccalauréat spécialisé), soit 58 heures (brevet de technicien). Ils se décomposent de la manière suivante :

— Dans le premier cas : économie programme I, 12 heures ; économie programme II, 4 heures ; sociologie, 6 heures ; mathématiques, 8 heures ; première alternative : deuxième langue vivante ou mathématiques II, 9 heures ; deuxième alternative : histoire économique ou technique commerciale, 4 heures ; première langue étrangère, 9 heures ; méthodologie, interdisciplinaire, 4 heures ; cours complémentaires et révision, 3 heures.

— Dans le deuxième cas : économie I, 10 heures ; économie II, 4 heures ; organisation, 4 heures ; sociologie, 5 heures ; mathématiques, 8 heures ; deuxième alternative : 2 heures, première langue étrangère, 6 heures ; méthodologie interdisciplinaire, 2 heures ; cours complémentaires et révision, 1 heure.

Certaines matières : sociologie, allemand... sont obligatoires pour toutes les filières. Elles doivent préparer l'élève à participer activement à la vie sociale et politique de son pays et développer son sens critique. Les élèves peuvent choisir un certain nombre d'options.

Qu'il ait été choisie la filière professionnelle ou la filière générale, pour permettre à chacun de reprendre ses études au point où il l'a laissée, l'enseignement donné doit avoir un caractère scientifique et rejeter les points de vue traditionnels (volkstümlich) qui trop souvent marquaient l'enseignement professionnel.

Quelle que soit l'orientation des élèves le cycle collégial s'étend sur trois ans, soit neuf trimestres à plein temps ou à temps partiel, mais il est possible de le parcourir en deux ou quatre ans. Il faut cependant distinguer la situation des apprentis qui ressemble peu à celle des autres élèves. Pour eux on bloquerait en un trimestre annuel les cours qu'ils doivent suivre chaque année. Ils passeraient le reste du temps dans l'entreprise.

Examens.

Ces différentes filières de formation aboutissent à un examen de différents types dont les modalités sont très souples. 90 % du nombre total des points nécessaires

doivent être gagnés dans les différents cours et 10 % pendant l'examen proprement dit. Les cours faisant partie de la dominante ont un coefficient double. Pour obtenir le baccalauréat il faut atteindre entre 1 200 et 2 400 points. On peut présenter simultanément plusieurs examens.

Cette expérience a débuté en 1973 avec cinq « cycles collégiaux » et devrait se poursuivre en 1975 avec 30 de ces établissements, sorte de cycle terminal intégré (Gesamtoberstufe).

Répondra-t-elle aux espoirs de démocratisation qui l'ont inspirée ? On peut craindre d'une part une baisse de niveau de l'enseignement par rapport aux lycées traditionnels et une désaffection pour la culture générale et d'autre part une domination difficile de leur handicap scolaire chez les apprentis. On espère cependant que grâce à des cours complémentaires soigneusement conçus ceux-ci pourront atteindre un niveau correspondant à celui des I.U.T. français.

Références bibliographiques

Kollegstufe N.W. — Ratingen Henn Verlag, fév. 1972, 218 p.

Freund (K.P.). — Kollegstufe Nordrhein-Westfalen. — In : Die deutsche Schule, n° 1, janv. 1973, pp. 48-56.

Die Kollegstufen in Nordrhein-Westfalen. — In : Bildung und Wissenschaft, n° 12, 1972, pp. 1-7.

TCHÉCOSLOVAQUIE

LUKS (J.), HRABAL (V.). — Experiment so žiackou samosprávou v strednej škole (Expérience de la direction d'une école secondaire par les élèves). — In : Jednotna sokla, n° 10, 1972, pp. 904-922.

Pendant un an les élèves d'une école ont dirigé la vie de l'école. Les résultats de la première année se sont manifestés surtout dans l'organisation de la vie extrascolaire et dans l'activité des élèves-administrateurs. Ils étaient moins importants dans l'organisation de l'étude. Après l'expérience il a fallu modifier certains critères du choix des administrateurs.

Orientation et formation professionnelle

AMÉRIQUE LATINE

DROUET (Pierre). — Evaluation systématique de programmes de formation professionnelle en Amérique latine. — In : Revue internationale du Travail, n° 4, avril 1973, pp. 369-388.

Le B.I.T. a entrepris des recherches en vue d'évaluer ses propres projets d'assistance technique et de fournir un outil en ce sens aux institutions de formation professionnelle. Les premiers résultats de cette étude qui avaient abouti à une méthodologie d'évaluation ont été discutés dans le cadre d'une réunion organisée par le CINTERFOR (Centre interaméricain de recherche et de documentation sur la formation professionnelle) à laquelle assistaient les représentants de douze institutions latino-américaines de formation professionnelle. L'auteur analyse ici les résultats de l'application expérimentale de cette méthodologie et ses conséquences pratiques pour les programmes des institutions.

COTE-D'IVOIRE

AUGIER (M.). — Une expérience à suivre... Le C.T.R. de Bongouanou. — In : Bulletin de liaison pédagogique de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, n° 8, 1973, 15 p.

L'expérience menée par un couple d'assistants techniques français à Bongouanou en Côte-d'Ivoire, dans le cadre de la réforme de l'enseignement technique et professionnel : la reconversion d'un Centre technique rural en organisme d'orientation-formation régional. L'ouverture aux adultes afin d'adapter la formation aux besoins de la profession, aux possibilités de travail dans le milieu et aussi à l'expérience et à la situation de l'individu.

FRANCE

MARKIEWIEZ-LAGNEAU (J.) et coll. — Les étudiants des Instituts Universitaires de Technologie en France. Rapport ronéoté de l'O.C.D.E., 1973, 156 p.

Dans le cadre de la réforme de leur système d'enseignement supérieur, les pays membres de l'O.C.D.E. doivent faire face à un problème important : mettre au point de nouveaux types de programmes et d'établissements qui représentent un éventail de filières éducatives correspondant à la diversité croissante des étudiants qui entreprennent des études post-secondaires. De ce fait, trois types d'établissements ont été créés et retenus : les Polytechnics au Royaume-Uni (créés en 1966) ; les I.U.T. en France (créés en 1966) et les Više Skole en Yougoslavie (créés en 1960). Les travaux portant sur ce nouveau type d'enseignement ont abouti à une série d'études qui traitent d'une part de leurs principales caractéristiques, et d'autre part des diverses solutions que ces établissements envisagent d'appliquer pour résoudre leurs problèmes. Le présent rapport traite des caractéristiques des étudiants qui fréquentent les I.U.T. en France : les objectifs des I.U.T., l'échantillon des étudiants des I.U.T., les facteurs qui déterminent le choix de leurs études, leur conception des I.U.T., leurs projets d'avenir. La perception globale de ce que sont les étudiants des I.U.T., cette typologie d'ensemble, qui ressort de l'étude de J. Markienwicz-Lagneau, paraît apporter un modèle de référence qui manquait jusqu'ici et qui pourrait servir de base à des études ultérieures.

MEIGNANT (A.). — La formation dans les entreprises après la loi du 16 juillet 1971. — In : Sociologie du travail, n° 1, janv.-mars 1973, pp. 45-53.

Les récentes dispositions contractuelles et légales sur la formation continue des adultes ont institué le droit à la formation des travailleurs de tous niveaux des entreprises industrielles et commerciales et incité les responsables d'entreprises à considérer la formation comme un élément de la stratégie du développement des organisations en coordination avec la politique financière, économique et sociale. Mais en fait si les sommes mises à la disposition de l'éducation des adultes sont considérables et ouvrent des possibilités de développement quantitatif et qualitatif, les pratiques sont très souvent plutôt régressives sur le plan qualitatif. Il faudrait trouver une voie nouvelle d'approche des problèmes de formation dans l'entreprise.

ITALIE

PALAGGI. — **Obligo scolastico, formazione professionale e condizioni di lavoro dei giovani** (Obligation scolaire, formation professionnelle et condition de travail pour les jeunes). — In : *Orientamento scolastico professionale*, n° 47-48, juill.-déc. 1972, pp. 5879-5093.

Après un historique de la législation du travail des mineurs, l'auteur considère les lois qui actuellement régissent ledit travail en Italie et les sanctions prises par l'Etat pour en obtenir l'application. Distinction d'abord entre enfants, jusqu'à 15 ans, adolescents de 15 à 18, de 13 à 15 ans à condition que le travail (apprentissage ou travail agricole) n'empêche pas l'enfant d'aller à l'école, et qu'il ne s'agisse pas d'un travail nocturne. Jusqu'à 18 ans, les travaux dangereux ou exigeant trop d'efforts (*charge et décharge de poids, minières, tourbières, etc.*). Le ministère du Travail avec la collaboration des Bureaux de Travail doit contrôler le travail des jeunes et même les obliger à suivre des cours de formation professionnelle.

ROUMANIE

BUNESCU (G.). — **Educarea raspunderii morale** (Valeur éducative du travail dans les coopératives scolaires agricoles de production). — In : *Revista de pedagogie*, n° 11, nov. 1972, pp. 20-31.

D'après les résultats obtenus par les élèves du Vilcea, l'auteur considère la coopérative scolaire agricole de production comme une importante forme d'éducation par et pour le travail, un moyen efficace d'intégration sociale des enfants dans l'école villageoise. La coopérative constitue une véritable école de formation du futur citoyen, entreprenant, capable d'organiser, de diriger ou d'être dirigé, bref, de s'adapter aux exigences toujours nouvelles imposées par la société socialiste.

PETROMAN (P.) et RADU (P.). — **Resursele educative ale activitatii tehnico productive** (Les ressources éducatives de l'activité technique-productive). — In : *Revista de pedagogie*, n° 2, févr. 1973, pp. 14-21.

La réalisation d'un système unitaire est fondamentale pour la formation technique et productive des élèves. Elle leur permettrait de devenir des hommes capables de répondre aux demandes de la production et de s'intégrer dans la vie sociale. Les auteurs relatent l'expérience des écoles du district de Timis concernant l'organisation et le fonctionnement des ateliers scolaires, des microentreprises et des microcoopératives scolaires agricoles de production.

TCHÉCOSLOVAQUIE

KUNC (A.), NOVAKOVA (H.), JAROSOVA (V.). — **K otázce technického vzdělání na gymnasiu** (La formation technique au lycée). — In : *Pedagogika*, n° 6, 1972, pp. 687-702.

La modernisation de l'enseignement technique des lycées doit tenir compte des objectifs du lycée : le lycée prépare à l'enseignement supérieur ; le lycée doit préparer les élèves à la vie professionnelle. Actuellement le lycée ne donne pas une formation technique satisfaisante. L'auteur propose qu'on introduise dans les programmes de 1^{re} et 2^e année un cours de technique générale (2 heures par semaine), des cours de technique et d'économie en 3^e et 4^e année. En plus il faut offrir une gamme beaucoup plus large des cours techniques facultatifs.

UNION SOVIÉTIQUE

SAKSON (A.R.). — Sovmestnaja proforientacionnaja rabota školy i ptu (L'orientation professionnelle comme résultat du travail commun des écoles et des établissements professionnels et techniques). — In : Skola i proizvodstvo, n° 1, 1973, pp. 20-24.

Actuellement l'une des directions principales du travail d'orientation professionnelle de l'école consiste en la formation chez les élèves de l'intérêt pour les professions ouvrières. L'orientation des élèves vers les établissements professionnels et techniques (préparation aux diplômes niveau B.T. ou B.E.P. en 2 ans ou baccalauréat technicien en 3 ans) prend une grande importance.

Le personnel pédagogique et les élèves d'une série d'écoles et d'établissements professionnels et techniques de la région de Tcheliabiusk ont une expérience approfondie du travail commun pour l'orientation professionnelle.

Le bilan de ces expériences et l'utilisation d'ouvrages consacrés aux formes et aux directions du travail commun d'orientation professionnelle des écoles et des établissements professionnels et techniques, ont permis au cabinet d'enseignement pratique et d'orientation professionnelle de l'institut de recyclage des maîtres de la région de Tcheliabiusk, de mettre au point un plan indicatif de liaison entre les écoles et les établissements professionnels et techniques. Ce plan est axé sur les six points suivants : 1) Contacts permanents entre les écoles et les établissements professionnels et techniques ; 2) Base du plan : utilisation de l'organisation traditionnelle de l'école, des établissements professionnels et techniques, de l'industrie, du district, de l'organisation des Dimsomols ; 3) Orientation des parents ; 4) Caractère complexe de l'orientation professionnelle ; 5) Le travail doit être utile à la société ; il doit être effectué sur la base des ateliers et des cabinets des établissements professionnels et techniques ; 6) Contacts étroits, disposition psychologique du personnel pédagogique.

Enseignement supérieur

AFRIQUE

ADWERE-BOAMAH (J.). — Higher education in Africa : towards a new conception (Enseignement supérieur en Afrique : vers une nouvelle conception). — In : Genève-Afrique, vol. XI, n° 2, 1972, pp. 62-76.

L'auteur fait un constat d'échec des réformes de l'enseignement supérieur en Afrique. Il en analyse les causes et tente de définir une nouvelle orientation de cet enseignement. Les nations africaines sont très conscientes de l'importance de l'éducation ; néanmoins les réformes n'ont jamais été radicales et n'ont pas donné les résultats fructueux attendus par les pays. L'élite intellectuelle formée par l'Europe, désireuse de préserver sa propre domination conserve un enseignement de type colonial, davantage propre à former une caste de dirigeants qu'à promouvoir un développement rapide de la société. Ainsi l'université qui devrait être un centre de recherche et de prospective n'a été jusqu'à présent qu'un réservoir de nouvelles élites. Comment sortir de cette impasse ? L'auteur ne propose pas de solutions, il désire les susciter. La première tâche qui s'impose selon lui est de briser le carcan colonial et d'abandonner la vision passive et nostalgique des traditions. Essayer, après analyses, de les réintroduire de façon active dans la vie du pays. Alors seulement, il sera possible de créer non pas une élite enfermée dans sa tour d'ivoire, mais des individus conscients des problèmes nationaux ; il sera possible de former

des esprits non pas figés mais tournés vers la recherche permanente afin d'éviter la reproduction de schémas étrangers en Afrique.

L'édition scientifique et technique de langue française. — In : La Revue de l'AUFPELF, n° 2, hiver 1972, pp. 3-62.

L'importance et l'actualité de cette question ont amené l'AUFPELF à organiser sur ce thème un séminaire qui s'est tenu à Abidjan du 23 au 27 octobre 1972. Le texte des rapports et recommandations les plus marquants présentés au cours de ces assises font l'objet de toute la première partie de la Revue. Il s'agit en particulier : des problèmes pédagogiques et techniques de l'édition d'enseignement et de recherche, par Amadou Bousso (Dakar) ; des problèmes de la création, par Zonliikha Bekkadour (Alger) et Robert Wellens (Bruxelles) ; des aspects économiques de l'édition, par Clémentine Faik-Nzuji (Zaïre) ; de l'évolution de l'édition et de l'information sur les besoins quantitatifs et qualitatifs, etc.

Il est apparu aux participants que les besoins des universités des pays en voie de développement en matière d'ouvrages scientifiques et techniques présentent une caractéristique commune qui est liée à leur situation de pays sous-développé. Les ouvrages anglo-saxons sont parfois préférés aux livres rédigés en français par ignorance de leur existence ; la traduction de publications étrangères ne peut être entreprise faute de moyens de production.

Confrontés à cette situation, les participants ont estimé qu'il était impératif de commencer par informer plus complètement les universitaires sur la production en langue française au moyen d'informations régulières, normalisées et complètes ; la mise sur pied d'un fichier de tous les universitaires est l'outil indispensable à cette meilleure communication. Les éditeurs présents ont donc pris conscience de l'importance des bibliothèques dans les pays en voie de développement, car la bibliothèque universitaire est le seul relais possible entre l'éditeur, les universitaires et les étudiants mais il faut les doter de cadres compétents. Un inventaire précis de ces besoins doit être dressé, notamment par la création d'une association des bibliothécaires africains et asiatiques. Des solutions immédiates existent (éditions spéciales à prix réduit réservées aux pays en voie de développement, remises exceptionnelles, etc.), mais encore faut-il que les éditeurs aient le désir d'aider ceux qui ont besoin de littérature scientifique et de développer ainsi les habitudes de lecture des étudiants concernés. La mise en place de structures d'édition encouragera la création originale d'auteurs africains et asiatiques qui auront ainsi la certitude de pouvoir être publiés dans des conditions de prix et de délais satisfaisants.

Les participants ont adressé un appel aux Etats, à l'AUFPELF et aux autres instances nationales ou internationales pour que priorité soit donnée à l'équipement des bibliothèques et à la satisfaction des besoins en matière de livres et de périodiques scientifiques et techniques, moyens de développement et de progrès.

COLOMBIE

El sistema educativo como raiz de conflictos (Le système éducatif comme source de conflit). — In : Mundo universitario, n° 1, oct.-déc. 1972, pp. 93-102.

De nombreux étudiants, après deux ans, quittent l'université. Aussi convient-il de s'interroger sur les causes de cette forte désertion et sur les remèdes que l'on peut y apporter. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supé-

rieur est souvent très pénible. Le bachelier arrive à l'université avec un bagage insuffisant ; il manque de culture générale, ses connaissances de base sur la carrière et la spécialisation qu'il va entreprendre sont très incomplètes. Il manque également de maturité. Aussi va-t-il éprouver des difficultés à s'adapter. Le malaise qu'il ressent se traduit souvent par une révolte contre la société. Les systèmes d'enseignement secondaire et supérieur sont tous les deux responsables de cet état de fait. Le premier n'est pas assez sélectif, il n'offre pas la possibilité à l'élève de choisir, en connaissance de cause, sa future profession. Le second ignore le premier et se développe sans tenir compte de lui.

L'auteur propose un certain nombre de solutions pour résoudre ce problème : établir tout au long de la scolarité une orientation professionnelle ; faire de l'année du baccalauréat, une année de transition, y développer le travail personnel, le sens des responsabilités et habituer les élèves à un enseignement spécialisé ; créer des instituts parallèles à l'université, permettant de préserver le niveau de celle-ci. Enfin fonder dans le cadre de l'université un organisme d'orientation pédagogique capable d'aider efficacement les étudiants.

ÉTATS-UNIS

PARKER (Garland). — **College and university enrollments in America 1972-73** (Les effectifs des universités et collèges d'Amérique 1972-73). — In : *Intellect*, vol. 101, n° 2347, févr. 1973, pp. 314-337.

Interprétations et comparaisons des statistiques concernant l'évolution des effectifs scolaires dans les universités et collèges classés par type d'organisation et par statut (*public, privé*). L'influence du sexe, de l'origine géographique sur le taux d'inscriptions est examinée. L'auteur essaie d'expliquer pourquoi certaines universités de type complexe enregistrent une diminution des candidatures.

SIMMONS (James C.). — **An advanced degree. Does it pay to get one ?** (Les diplômes supérieurs sont-ils rentables ?). — In : *The education digest*, févr. 1973, pp. 45-48.

On croit en regardant les différences de salaire entre les titulaires de licences, de maîtrise et de doctorat qu'il est financièrement intéressant de prolonger ses études supérieures. Cet article se propose de démontrer qu'un tel bénéfice est illusoire. L'historique de l'évolution des salaires démontre qu'en 23 années d'enseignement on pouvait à peine compenser la différence de coût d'éducation entre le premier et le deuxième cycle d'études supérieures. Si la politique actuelle des salaires continue — compte tenu du fait que les bourses d'études seront de plus en plus des emprunts à rembourser après les études — il deviendra pratiquement impossible de trouver des professeurs de très haut niveau.

EUROPE

ANDENAES (Johannes). — **Expansion of higher education** (Expansion de l'enseignement supérieur). — In : *C.R.E.-Information* (Organe de la Conférence permanente des recteurs et vice-chanceliers des universités européennes), n° 21, janv. 1973, pp. 5-26.

L'expérimentation et l'innovation de l'enseignement supérieur exigées par le formidable accroissement de la demande au cours des vingt dernières années n'eussent pas été possibles dans les systèmes universitaires élitistes d'autrefois. Mais, quelles

que soient les ressources mises à la disposition de ces transformations nécessaires qui ne sont en fait que des choix politiques, cette demande d'enseignement supérieur continuera à croître et les prévisions élaborées à ce sujet continueront à être fausses. Telle est la conclusion que l'auteur emprunte au rapport de l'O.C.D.E. sur « le développement de l'enseignement supérieur » paru en 1971, après une analyse chiffrée des effectifs, de la démocratisation, des causes de l'expansion des enseignements supérieurs, de ses implications financières et des tentatives de réduction de son coût.

La réforme des enseignements supérieurs et l'éducation permanente. — In : Bulletin d'information du Centre de documentation pour l'éducation en Europe, n° 3, 1972, pp. 27-83.

La deuxième partie de ce numéro présente les Recommandations que l'Assemblée consultative du Conseil de l'Europe a formulées après le Colloque sur les enseignements supérieurs qui s'est tenu à Vienne (Autriche) les 30 juin et 1^{er} juillet 1972. Y sont également inclus les rapports de J. Cappellet sur « les tendances et perspectives de la réforme des enseignements supérieurs en vue de l'éducation permanente » ; de L. Toncic Sorinj « Vers une politique européenne de l'enseignement supérieur » ; de W. Taylor sur « L'évolution des structures des enseignements supérieurs en Europe » ; de B.E. Ingelmark sur « Le malaise et la participation des étudiants » ; de E.A.P. Van Trotsenburg sur « La réforme des études et l'éducation permanente » et de F. Edding sur « L'enseignement post-scolaire, l'éducation récurrente et l'enseignement supérieur : propositions de réforme générale ».

Il en ressort notamment que l'enseignement supérieur doit être repensé dans son contenu, ses méthodes et sa consécration par les diplômés afin d'être ouvert à la poursuite d'un effort d'information, d'actualisation et de perfectionnement.

FRANCE Diplôme d'études universitaires générales.

Conformément aux dispositions de la Loi d'orientation selon lesquelles les études conduisent à des diplômes nationaux et les conditions d'obtention de ces diplômes étaient définies par le Ministre, sur avis et sur proposition du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche, un arrêté du 27 février 1972 complété par plusieurs arrêtés d'application a transformé le premier cycle des études supérieures.

Le diplôme d'études universitaires générales (D.E.U.G.) sanctionne la fin des deux premières années d'études universitaires et se substitue au Diplôme universitaire d'études littéraires, au Diplôme universitaire d'études scientifiques, au Diplôme d'études juridiques générales et au Diplôme d'études économiques générales.

La réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur cherche à porter remède à certains défauts du système actuel, notamment à l'insuffisance de son rendement : plus de 50 % des étudiants entrés à l'université en sortent sans aucun diplôme. En même temps, elle s'efforce d'organiser le premier cycle de façon à lui permettre de jouer un triple rôle : 1) faire acquérir des méthodes de travail intellectuel ; 2) initier à plusieurs disciplines ; 3) apporter une formation générale et la connaissance des aspects essentiels de la société et de la culture moderne.

L'admission dans le premier cycle reste subordonnée soit à la possession du baccalauréat ou d'un diplôme équivalent, soit au succès à un examen spécial d'entrée dans les universités.

Les enseignements conduisant au D.E.U.G. sont répartis sur deux années universitaires. Comme par le passé, les étudiants peuvent prendre trois inscriptions annuelles et une quatrième avec l'autorisation du président de l'université. Cette limitation à quatre inscriptions ne s'applique pas aux étudiants salariés.

Les disciplines étudiées s'ordonnent autour de sept filières correspondantes à autant de mentions du D.E.U.G. Cinq mentions du D.E.U.G. sanctionnent des études organisées autour de filières analogues à celles qui existent déjà. Deux filières plus nouvelles ne sont pas organisées en fonction de disciplines dominantes traditionnelles : le D.E.U.G. mention « mathématiques appliquées et sciences sociales » et le D.E.U.G. mention « administration économique et sociale ».

Toutes les filières impliquent une formation pluridisciplinaire comprenant : des disciplines dominantes obligatoires, qui représentent de 45 % à 70 % de l'horaire total ; les disciplines optionnelles librement choisies, qui représentent de 5 % à 35 % de l'horaire ; les disciplines libres dont le choix reste à la seule initiative des étudiants et qui représentent de 10 % à 20 % de l'horaire.

Au lieu de donner un enseignement déjà spécialisé, le premier cycle d'enseignement pluridisciplinaire s'applique à apporter une formation générale. « Les enseignements visent à développer chez les étudiants les aptitudes et les connaissances permettant : l'expression et la réalisation ; la compréhension du monde contemporain ; l'étude et l'utilisation des concepts et des méthodes scientifiques. »

La mise en place du premier cycle met en jeu une triple collaboration : a) celle des universités qui déterminent l'allure générale des filières, répartissent les programmes et les horaires, organisent le contrôle des connaissances, définissent les méthodes pédagogiques ; b) celle du ministre qui doit donner son habilitation et qui confie à des commissions le soin de réfléchir à l'évolution de l'une ou de l'autre des disciplines ; c) celle des étudiants qui ont la possibilité de déterminer une partie de leurs programmes variant entre 10 et 20 % de la totalité.

SUÈDE **Universiteten bör driva på internationaliseringen** (Les universités doivent promouvoir l'internationalisation). — In : Skolvärlden, n° 6, 23 févr. 1973, p. 25.

La commission d'enquête mandatée par la Chancellerie des Universités préconise une ouverture plus grande sur les pays étrangers, à tous les niveaux de l'enseignement suédois. Le rôle du système scolaire et universitaire est d'accélérer le processus déjà en cours d'internationalisation dans le domaine de l'information, des loisirs, de la politique, du marché du travail. Selon les experts l'internationalisation au niveau de l'enseignement est pour beaucoup une question de méthode. Presque toutes les matières peuvent être enseignées sous un angle international : sciences naturelles, philosophie, suédois... La formation des maîtres doit être adaptée en conséquence.

UNION SOVIÉTIQUE **EVTUSENKO (V.M.). — Vuz i povyšenie kvalifikacii specialistov** (L'enseignement supérieur et l'élévation de la qualification des spécialistes). — In : Vestnik vysšej školy, n° 1, 1973, pp. 53-55.

Expérience d'élévation de la qualification et de la préparation des cadres dirigeants pour les kolkhozes et les sovkhozes à l'institut d'agriculture de Kamenetz-Podolski. Organisation du travail, suggestions méthodologiques.

Položenie o sovete univerzitetov pri ministerstve vysšego i srednego special'nogo obrazovanija S.S.S.R. (Règlement sur les conseils d'université auprès du ministère de l'Enseignement supérieur et secondaire spécial de l'U.R.S.S.). — In : Bjuulleten', n° 1, 1973, pp. 2-3.

Le Conseil des Universités est créé auprès du ministère de l'Enseignement supérieur et secondaire spécial dans le but d'échanger les expériences d'enseignement, d'éducation et de recherche des universités d'Etat d'U.R.S.S. pour l'étude des propositions en vue de l'amélioration et du développement de l'enseignement universitaire dans le pays.

Le Conseil des Universités est un organe consultatif du ministère de l'Enseignement supérieur et secondaire spécial de l'U.R.S.S. travaillant sous la direction du ministre.

Les missions essentielles du Conseil sont :

- la préparation de propositions pour l'amélioration du rôle des universités dans le système de l'enseignement supérieur du pays ;
- l'étude approfondie des recommandations pour l'amélioration ultérieure du niveau de qualification des spécialistes ayant reçu une formation universitaire, pour la formation des cadres, pédagogues et travailleurs scientifiques qualifiés de l'école d'enseignement général, les établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;
- les études pour une utilisation plus efficace du potentiel scientifique des universités pour la recherche fondamentale ; pour l'amélioration des liens des universités avec l'industrie, avec les établissements scientifiques de l'Académie des Sciences de l'U.R.S.S. ainsi que des Républiques fédérées, et avec les universités des pays étrangers ;
- la préparation de manuels, l'aide à porter aux autres établissements d'enseignement pour l'organisation du travail éducatif et scientifique, l'aide à porter aux universités nouvellement créées pour l'organisation du travail méthodique, éducatif et de recherche ;
- la détermination des directions à donner pour une amélioration ultérieure du système d'élevation de la qualification des enseignants des établissements d'enseignement supérieur, ainsi que celle des directeurs d'écoles d'enseignement général.

Il est prévu la création, le cas échéant, de commissions travaillant sur des problèmes particuliers. Les recommandations et propositions des commissions sont débattues au cours des sessions du Conseil.

Le Conseil est composé des recteurs de toutes les universités d'Etat du pays. Les sessions ont lieu une à deux fois par an sur convocation du ministère de l'Enseignement supérieur et secondaire spécial de l'U.R.S.S.

Education permanente

ARGENTINE

Educación de adultos y educación permanente (Education des adultes et éducation permanente). — In : Dinea, *série divulgación*, n° 6, 1972, 11 p.

Une reconsidération de l'éducation s'imposait, le divorce entre l'adulte (privé d'enseignement durant la quasi-totalité de sa vie) et la société s'accroissant chaque jour. L'homme, passé un certain âge, était jugé incapable d'étudier ; des expériences tentées dans les entreprises américaines ont prouvé le contraire. Aujourd'hui l'affirmation d'Ortega : « el hombre no es, se hace » (l'homme n'est pas, il devient) prend son véritable sens. Désormais le diplôme n'est plus une fin en soi, il devient un « passeport » à durée limitée et une éducation permanente et complémentaire s'impose à tous. On avait tendance jusqu'à présent à considérer l'éducation des adultes comme un para-enseignement, or il s'avère qu'elle doit faire partie intégrale de tout le cycle d'enseignement traditionnel. Ce dernier, en conséquence, se verra considérablement transformé, il ne pourra plus être l'acquisition d'un savoir définitif, mais le développement de l'esprit critique, des facultés d'adaptation et de mutation.

CUBA

Le système parallèle d'éducation et l'éducation non systématique à Cuba. — In : Documentation et information pédagogiques, n° 185, 4^e trim. 1972, pp. 31-33.

L'éducation permanente se présente à Cuba sous deux formes, le système parallèle d'éducation et l'éducation non systématique. Le système parallèle d'éducation est destiné aux jeunes de 13 à 16 ans qui sont en retard dans leurs études ou les ont abandonnées. La pédagogie a été élaborée en fonction des difficultés de tous ordres qu'avaient les élèves. Les écoles professionnelles sont destinées aux jeunes de 13 et 14 ans. Leur objectif est de permettre aux élèves d'atteindre le niveau de la sixième année par des voies non traditionnelles. Il y a huit heures de cours quotidiennes, quatre de culture générale, quatre consacrées à l'orientation professionnelle, ce qui permet aux élèves d'entrer ensuite dans les écoles techniques du système normal d'enseignement. Les écoles-ateliers reçoivent les jeunes de 15 et 16 ans. Le programme d'enseignement permet d'atteindre le niveau de la fin de la sixième année. Ces écoles combinent un enseignement général et un enseignement technique permettant aux élèves de trouver un emploi aisément. Un cours secondaire est prévu dans ces écoles, principalement de culture générale. Il offre la possibilité aux étudiants d'entrer par la suite dans les universités ouvrières et paysannes, d'où ils sortent avec le titre d'ouvrier qualifié. L'éducation non systématique débute dès la naissance : elle est entre les mains de la communauté et bénéficie d'un certain nombre d'institutions aux objectifs divers — recherche scientifique, chorales, théâtre, santé, décoration — qui visent à donner le sens des responsabilités et à créer un esprit de groupe. Les stages d'études littéraires et scientifiques sont surtout destinés à promouvoir la lecture et l'analyse collective. Enfin ont été créés récemment des « groupes populaires de culture » destinés à faire l'inventaire de toutes les activités possibles de la communauté et à développer l'auto-instruction. Dans un premier stade ces groupes s'efforcent de former des maîtres.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
ALLEMANDE**

RUDOLPH (Hedwig) et coll. — **L'éducation récurrente en République fédérale d'Allemagne.** — O.C.D.E.-C.E.R.I., oct. 1972, 57 p., ronéo.

Le présent rapport fait partie d'une série de six documents consacrés par le CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) à la situation actuelle de l'éducation récurrente dans les pays membres de l'O.C.D.E. Les auteurs ont tenté ici de présenter un examen critique et une analyse des débats sur ce concept nouveau en R.F.A. L'exposé comprend deux parties : la première décrit la situation actuelle de l'éducation récurrente dans le système d'enseignement en R.F.A. ; la deuxième, les plans de réorganisation de ce système. Il semble qu'à cet égard, le texte le plus important est la loi sur la promotion du Travail de 1969 qui règle le financement de la formation professionnelle ou du recyclage pour les adultes. Malheureusement, l'ensemble de ce secteur se caractérise par le maintien d'une séparation entre formation générale et formation professionnelle, ce qui limite l'amélioration du niveau d'instruction, donc des perspectives de carrière des intéressés, objectifs essentiels d'une politique de l'éducation récurrente. Enfin, si le congé pour études permet d'enregistrer certains progrès dans ce sens, les travailleurs allemands ont des droits moins précis que leurs homologues français.

Il reste à espérer que les recommandations élaborées par une commission spéciale du Conseil d'éducation soient acceptées et appliquées.

SUÈDE

Brister inom vuxenutbildningen (Les défauts de l'enseignement pour adultes). — In : Skolvärlden, n° 4, 9 févr. 1973, p. 3.

Depuis la dernière guerre, l'enseignement pour jeunes et l'enseignement pour adultes évoluent dans deux sens opposés : l'enseignement pour jeunes se caractérise par une uniformisation toujours plus grande de ses buts et de son organisation, de ses formes de travail. L'enseignement pour adultes est très diversifié : formes d'écoles, programmes. L'enseignement pour adultes nécessite l'élaboration d'un plan scolaire adapté aux besoins des adultes. La formation de ses maîtres doit également être revue.

Praktiska försök ger bättre vuxenpedagogik (Des expériences pratiques pour améliorer la pédagogie pour adultes). — In : Skolvärlden, n° 4, 9 janv. 1973, pp. 7-8.

A la suite d'une autorisation accordée par le Roi, 18 professeurs de l'Education Nationale ont été détachés à l'enseignement pour adultes pour élaborer une pédagogie propre à l'enseignement des adultes. L'expérience menée depuis la rentrée 1970 s'est révélée positive. Il en ressort que la méthode consistant à travailler en cercle d'études doit être complétée par un enseignement professoral afin de mieux guider l'adulte.

YUGOSLAVIE

BEZDANOV (Stevan) et coll. — **L'éducation récurrente en Yougoslavie.** Rapport O.C.D.E.-C.E.R.I., 24 nov. 1972, 62 p., ronéo.

Ce document conclut la première phase d'un vaste projet à long terme de recherche et d'expérimentation mis en chantier par les autorités yougoslaves sur l'éducation récurrente. Celle-ci se présente comme l'un des principaux instruments destinés à

couronner l'œuvre d'édification de la société socialiste yougoslave. Elle doit être examinée dans ce contexte socio-politique particulier. La première partie tente de définir l'essence et les objectifs de l'éducation récurrente, élément essentiel de l'éducation permanente. La deuxième partie expose les incidences de l'éducation récurrente sur la politique de l'éducation, sur le système éducatif, sur la situation politique, économique et sociale en Yougoslavie. Enfin, la troisième partie comporte la liste préliminaire des conditions et problèmes concernant la teneur du projet de recherche dont le rapport final devrait être terminé dans le courant de l'année 1973.

Disciplines

1. LANGUES.

AFRIQUE **Le problème des langues en Afrique.** — In : Dossiers pédagogiques, vol. 1, n° 3, janv.-févr. 1973, pp. 2-34.

Les vrais et faux problèmes du bilinguisme, unilinguisme et multilinguisme. Langage africain et enseignement en Afrique. Les situations de multilinguisme propres à l'Afrique, la spécificité de la francophonie africaine ; quelques projets d'étude. Remarques du psychopédagogue à propos du bilinguisme. Une méthode d'enseignement du français : la dramatisation ; son utilisation selon les différents « supports » (film fixe ou animé, bande dessinée, tableau de feutre, ou simplement texte exploité oralement comme à Madagascar).

FRANCE **Enseignement du français et enseignement des mathématiques** (recherches au niveau du 2^e cycle du second degré). — In : Collection « Recherches Pédagogiques » n° 56. Paris, I.N.R.D.P. 1973, 106 p.

Recherches effectuées par le groupe « Logique-Langage » de l'I.N.R.D.P. sous la responsabilité de O. Ducrot, dans le but d'un rapprochement entre l'enseignement du français et l'enseignement des mathématiques, et plus spécialement dans le but d'une prise de conscience par les élèves de leur propre raisonnement et système d'argumentation. Pour cela, ce groupe de travail a choisi la voie de la confrontation entre la logique classique et le fonctionnement argumentatif du langage ; d'une part confrontation entre les divers connecteurs logiques que les élèves étudient en classe de 2^{de} et différents morphèmes du langage, ceci ayant un intérêt, entre autres, pour le cours de mathématiques où les notions logiques introduites sont présentées intuitivement à travers le langage d'une manière très souvent inexacte et presque toujours imprécise, ce qui a pour effet de perturber les élèves dits « littéraires » ; d'autre part analyse de discours selon l'argumentation qui y est développée, on trouvera des analyses de texte de Montesquieu, Bayle, Diderot, Bossuet... ; dans chacun de ces textes la confrontation avec la logique permet d'étudier précisément l'enchaînement du raisonnement, et, dans certains textes, de retrouver les prémices implicites de l'auteur ou celles qu'il prête à ses adversaires.

En consacrant ce numéro à l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire, l'Association française des professeurs de français (A.F.P.F.) se propose d'aider les instituteurs qui de plus en plus nombreux rejoignent l'Association et de faire connaître à l'ensemble des enseignants l'importance de la tâche de ces « premiers professeurs de français » qui ont la charge des enfants au moment où leur « équipement linguistique » se constitue.

Après le compte rendu d'un débat contradictoire qui a réuni autour des auteurs de « L'École capitaliste en France » une douzaine de militants de l'A.F.P.F. sur le problème des rapports entre politique et pédagogie, sont relatées des expériences : sur l'utilisation de la bande dessinée pour initier à la littérature ; sur la façon de développer le goût de la lecture à l'école élémentaire ; sur l'élaboration d'exercices préparatoires à la rédaction de textes descriptifs.

En tribune libre, trois articles sur l'orthographe envisagent diverses solutions pour résoudre ce problème.

Deux articles élargissent le cadre de ce numéro : l'un consacré aux possibilités d'utiliser la linguistique pour enseigner le français dans le second cycle ; l'autre examine les problèmes que pose l'enseignement du français dans l'enseignement agricole.

GUILBERT (L.), PEYTARD (J.). — Les vocabulaires techniques et scientifiques. —
In : *Langue française*, n° 17, févr. 1973, 128 p.

Les vocabulaires techniques et scientifiques présentent-ils suffisamment d'homogénéité pour qu'on puisse conclure à l'existence d'une langue technique et scientifique. Les articles de ce numéro tentent de répondre à cette question. Ils étudient quelques grands thèmes :

- la relation entre le lexique général et les vocabulaires techniques et scientifiques et plus précisément : la spécificité du terme scientifico-technique, les divers aspects de la pénétration des termes scientifico-techniques dans le lexique de langue, l'étude d'une structure lexicale déterminée : le préfixal *mini* qui, réservé jusqu'ici à un domaine essentiellement technique, devient un mode de création spécifique du lexique général ;
- les différenciations à l'intérieur des divers vocabulaires scientifico-techniques, notamment les rapports entre deux vocabulaires scientifiques : la linguistique et la mathématique et la « nationalisation » des termes étrangers dans le vocabulaire de l'informatique ;
- le discours scientifique étudié par le biais : de la création d'une terminologie scientifique ; de la présentation d'un dictionnaire contextuel de géologie ; et de la définition d'une pédagogie élaborée à l'usage des étrangers, en fonction des traits spécifiques de la langue scientifique ou de spécialité par rapport à la langue courante.

Un recensement bibliographique des ouvrages et des études linguistiques termine ce numéro.

Nouvel enseignement du français - Nouvelle culture. — In : Pédagogie, n° 2-3, fév.-mars 1973, 314 p.

Ce numéro fait le point sur l'enseignement du français aux différents niveaux :

— dans l'enseignement élémentaire ou après un assez long travail préparatoire des instructions ministérielles ont finalement été élaborées. Ces nouvelles instructions sont examinées comparativement au Rapport Rouchette qui a servi de document de travail pour les maîtres engagés dans les expériences de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ;

— dans des classes de 6° et de 5° III, avec le « texte provisoire à orientation » relatif aux activités à dominante littéraire et socio-économique dans ces deux classes, établi par un groupe de travail présidé par R. Haby ;

— en classe de 3°, par le récit d'une expérience où l'utilisation d'un journal en classe montre comment faire naître et développer chez les élèves l'esprit critique vis-à-vis des mass-média ;

— dans le second cycle où les rapports de la Commission Emmanuel pour la réforme de l'enseignement du français et de la Commission Joxe sur la fonction enseignante dans le second degré suggèrent l'esprit dans lequel devrait être donné l'enseignement du français à l'issue du premier cycle ;

— dans l'enseignement technique pour lequel une circulaire ministérielle du 12 janvier 1973 donne de nouvelles instructions qui se proposent de faire participer les élèves de l'enseignement technique à une culture littéraire adaptée à leurs besoins actuels.

Pour guider les professeurs au milieu de la production actuelle, des articles indiquent le parti qu'ils peuvent tirer des ouvrages et les collections qui tiennent compte des travaux récents sur la linguistique et des nouvelles méthodes de critique littéraire.

ITALIE **MENCARELLI** (Mario). — *Per una educazione linguistica* (Pour une éducation linguistique). — In : Scuola italiana moderna, janv. 1973, n° 8, 1973, pp. 22-23.

Les slogans tels que « nous enseignons la langue vivante... la grammaire sans la grammaire, etc. » ont beaucoup nui à l'enseignement et à l'éducation linguistique. Mais si cela est la faute de certaines écoles et de certaines méthodes (méthode globale en particulier), c'est aussi la faute des nouveaux langages qui agressent les enfants : télévision, cinéma, bandes dessinées qui finissent parfois par bloquer l'expression orale, sans parler de l'expression écrite. Des écoles comme celle de Barbiana ont pour but de « donner la parole à ceux qui parlent », Freire semble s'inspirer d'une même idée avec sa méthode sur l'alphabétisation. Mais la langue ne doit pas être un système parfait ordonné une fois pour toute, mais une matière vivante que l'enfant doit apprendre à manier et à composer spontanément.

SUÈDE **HAKANSSON** (Maith). — *Lärarförfattare : Eievernans språk förflockat* (Un professeur-écrivain affirme : le langage des élèves est médiocre). — In : Skolvärlden, n° 3, 2 fév. 1973, pp. 16-17.

Interview de M. Torgny Lindgren, professeur de sciences sociales (histoire et instruction civique) et auteur d'une satire du système scolaire suédois d'aujourd'hui. Mi-réaliste, mi-fiction, cet ouvrage nous met en garde contre des sous-produits possibles

du système d'enseignement moderne : la bureaucratie, le traitement impersonnel des élèves, l'appauvrissement de la langue sous prétexte d'objectivité, la répression des idées ne rentrant pas dans le Plan d'enseignement, etc.

HARLEMAN (Einar). — *Klassikerna ökar i antal* (Les « classiques » augmentent en nombre). — In : *Skolvärlden*, n° 2, 26 janv. 1973, p. 9.

L'intérêt pour l'option classique dans le nouveau gymnase a sensiblement augmenté pendant l'année scolaire en cours : 300 élèves de plus que l'année scolaire précédente. L'enseignement du latin se fait actuellement dans 100 communes (+ 25 par rapport à 1971-72). Cette tendance est particulièrement sensible à Stockholm. Comment expliquer cette « renaissance » du latin ? Depuis 1969 le latin n'est plus obligatoire pour l'étude des langues à l'université. Les étudiants se seraient-ils rendu compte d'eux-mêmes de l'importance du latin dans l'étude des langues modernes ? Est-ce la civilisation antique qui les attire ? Il est encore trop tôt pour l'affirmer.

2. HISTOIRE ET PHILOSOPHIE.

ÉTATS-UNIS

GEE (David). — *History at Seventeen* (L'enseignement de l'histoire aux lycéens de 17 ans). — In : *Comparative education*, vol. 8, n° 3, fév. 1972, pp. 109-118.

Cette étude portant sur sept pays, six européens et les U.S.A., faisant partie de zones culturelles différentes : latine, germanique, scandinave, anglo-saxonne a été faite dans 63 écoles, 1700 élèves ont été interrogés pour connaître d'une part l'attitude des lycéens envers l'enseignement de l'histoire et la façon dont il se pratique dans leur pays, d'autre part l'aptitude des lycéens à appliquer quelques méthodes simples et à maîtriser les sujets historiques. Les conclusions de l'étude ont été tirées de trois sources : les directives données par les autorités scolaires, l'observation de la pratique scolaire dans les écoles, l'opinion écrite ou orale des élèves. Les résultats auxquels on aboutit selon les zones culturelles sont nombreux. Notons par exemple que c'est en Grande-Bretagne que le statut de l'histoire est le meilleur. Cependant les sept pays reconnaissent la valeur de cette discipline pour l'éducation de l'adolescent, la formation du citoyen, la compréhension internationale. Les lycéens souhaitent un enseignement moins scolaire, plus libre, permettant mieux la discussion, des relations moins formalisées avec le maître. Ils aimeraient que les faits soient présentés avec plus de compréhension pour les parties adverses. Les Allemands recherchaient plus l'objectivité, les Scandinaves seraient plus militaires et plus « empathiques » pour parler comme C. Rogers, les Américains plus cosmopolites et idéalistes.

ITALIE

TELMON (Vittorio). — *Per un nuovo insegnamento della filosofia* (Pour un nouvel enseignement de la philosophie). — In : *Scuola e città*, déc. 1972, pp. 501-508.

Afin que les jeunes éprouvent un intérêt nouveau pour la matière philosophique, il faut que les professeurs renoncent à un enseignement ex-cathedra pour le remplacer par un dialogue avec l'élève, dialogue qui devra s'appuyer sur des bases formelles

et stimulantes telles que la lecture de textes philosophiques classiques et modernes et leur commentaire, sur les motivations de l'élève et, contrairement à la tradition italienne, sur un travail écrit : notes et fiches, questionnaires, tests, exposés et recherches.

3. MATHÉMATIQUES ET SCIENCES.

ÉTATS-UNIS

L'enseignement des sciences intégrées.

Le terme de sciences intégrées apparaît dans les schémas de renouvellement pédagogique à tous les niveaux et dans tous les pays. Il est utile de définir d'abord cette méthode de transmission des connaissances, qui consiste à représenter les concepts et les principes scientifiques comme faisant partie d'un tout — la pensée scientifique — à chercher des processus universels d'investigation et à tourner l'enseignement vers les nécessités de la vie courante.

Au niveau primaire, tout le programme est traité par un même maître, il est donc possible de réaliser la liaison entre toutes les disciplines. En se fondant autant que possible sur ses expériences personnelles, l'enfant acquiert des connaissances et il perçoit des relations entre les faits et pressant que certains phénomènes complexes pourront s'expliquer lorsqu'il aura surmonté certaines difficultés. En effet on ne peut attendre de l'écolier qu'il réalise une synthèse à partir d'apprentissages isolés car cela est contraire à la psychologie du jeune enfant. L'intégration des cours ne peut être totale et exclusive : le professeur est obligé de pratiquer, périodiquement ou par « sessions », des exercices spécifiques de maîtrise du langage ou des mathématiques.

Au niveau secondaire, les sciences sont généralement regroupées par « familles de disciplines », par exemple physique, chimie, biologie, plus éventuellement géologie, astronomie ou les sciences « sociales » (instruction civique juridique, histoire, géographie, sociologie...). L'intégration peut se faire à un niveau plus ou moins intense, c'est-à-dire que les composants des sujets sont plus ou moins fortement imbriqués, et à un niveau plus ou moins profond, c'est-à-dire plus ou moins fondu dans le curriculum de l'ensemble de l'établissement et dans le contexte de l'environnement.

Pour diffuser cette réforme pédagogique un centre d'information a été mis en service par la « Fédération pour l'unification des sciences » (Federation for Unified Science Education), fondée en 1966. Ce centre propose des modèles de programmes. Par exemple, il a mis au point un programme scientifique unifié allant de la maternelle à la terminale secondaire (« K-12 program »). Ce curriculum est composé de séquences de six semaines organisées en programmes d'un an de difficulté progressive. Chaque séquence est structurée d'après un des quatre thèmes retenus : un processus, un concept, un phénomène naturel (un lac...), un problème permanent (la pollution...). Dans chaque séquence on aborde diverses sciences y compris les sciences sociales. Des laboratoires de recherche universitaires proposent également des techniques pédagogiques telles que les modules interdisciplinaires : un exemple de module de physique-chimie qui regroupe des concepts essentiels : « l'univers des molécules » ; en biochimie : « les éléments de la chaîne vivante » ; en chimie environnementale : « l'équilibre instable » de la nature (vivante, minérale, atmosphérique). Dans un tel contexte, on varie les modules à chaque année scolaire : l'élève n'étudie pas simultanément dans toutes les sciences : on pourra centrer la dixième année sur un module de biochimie, la onzième sur la physique-chimie inorganique, la douzième sur la chimie nucléaire, comme première étape d'introduction d'un programme scientifique intégré dans une école.

Dans une étape moins immédiate, la réunification des connaissances sera facilitée par une des applications de la cybernétique, de la « cybernation », c'est-à-dire la méthode de production par des systèmes mécaniques sous le contrôle d'un ordinateur. L'information sera alors transmise au « receveur » avec un minimum de risque de méprise.

FRANCE **La mathématique et les autres disciplines.** — In : Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public, n° 286, déc. 1972, pp. 919-990.

Ce numéro regroupe un ensemble d'articles sur les liens existants ou qu'il serait souhaitable de créer entre les mathématiques et les autres disciplines.

L'interdisciplinarité qui existe au niveau où s'élabore la science doit se retrouver dans l'enseignement des disciplines. Dans les comptes rendus des différentes expériences qu'ils ont faites, les auteurs reconnaissent unanimement la nécessité d'introduire dans l'enseignement l'interdisciplinarité qui seule peut rendre compte de la complexité de la réalité, faire prendre conscience de l'utilité des mathématiques, accroître l'efficacité de l'enseignement des mathématiques et d'une manière plus générale permettre à l'enseignement secondaire de donner une formation humaine à la fois intellectuelle et morale. Il importe que soient clairement définies les qualités essentielles de chaque discipline et que l'élève prenne conscience de la convergence des efforts qui lui sont demandés.

Les disciplines scientifiques (physique, biologie, mécanique, etc.) ne sont pas les seules à présenter des liens avec les mathématiques. L'enseignement du français, de la pédagogie, du dessin notamment sont aussi l'occasion de nombreux rapprochements avec les mathématiques. Le décloisonnement de l'enseignement secondaire devrait aboutir à une harmonisation des programmes de toutes les matières pour une même classe.

L'interdisciplinarité ne pourra se développer que dans la mesure où la formation initiale des maîtres se souciera de les amener à s'intéresser au travail de leurs collègues des autres disciplines et les initiera au travail d'équipe.

Science et société : le Colloque de Saint-Paul-de-Vence. — In : Le Progrès scientifique, n° 160, janv. 1973, 119 p.

Compte rendu d'un colloque qui a réuni, les 5, 6 et 7 juin 1972, une cinquantaine de représentants de la communauté scientifique internationale sur les relations entre « science et société », des points de vue idéologique, économique et politique, afin de répondre à la question : quelle place dans la société accorder à la science et à ses serviteurs ? ou quelle société construire en tenant compte des exigences de tous ordres de la science et de ses enseignements ?

LIBAN **AL-GHANEM** (Dr Mohamed Ahmed). — **Renouvellement dans les études mathématiques.** — In : Revue de planification de l'enseignement dans les pays arabes, n° 28, janv.-avr. 1972, pp. 161-184.

Les objectifs actuels sont de deux ordres : faciliter les études du calcul et les accélérer. Pour cela, il faut que la planification s'inspire d'éléments qui diffèrent

souvent d'un pays à l'autre, et même à l'intérieur d'un pays déterminé. En tout cas l'effort doit porter sur les études primaires de toute urgence et un plan global doit être adopté permettant une harmonisation générale de l'ensemble des études, car réduire celles-ci dans leur première partie à l'application des quatre règles ne suffit pas, comme il faut modifier l'étude de la géométrie en se basant sur la connaissance des axiomes, en élaguant les matières non essentielles. Il faut alléger le travail du maître et mettre un frein à la dépense. Le but final est de donner aux jeunes le sens de leur responsabilité dans le contexte social. La méthode Piaget ne semble pas bénéfique dans l'étude du calcul, bien qu'elle reste valable sur d'autres plans, comme les systèmes Bruner, Dienes, Lovell et Magne.

En fait, il est nécessaire d'améliorer la qualité de l'enseignement en tenant compte des traditions locales religieuses, politiques, etc.

L'article s'achève sur une démonstration-type mathématique.

PAYS-BAS

La politique de la science aux Pays-Bas. — In : L'Observateur de l'O.C.D.E., n° 62, fév. 1973, pp. 31-37.

Résumé du rapport général élaboré par le secrétariat de l'O.C.D.E. et des recommandations des examinateurs, publiés dans la série des examens des politiques nationales de la science des pays membres. Il en ressort que les Pays-Bas sont un de ceux dont les dépenses de recherche et de développement sont les plus élevées par rapport au PNB par habitant. Ceci s'explique sans doute par des facteurs historiques, commerciaux et géographiques. On y remarque l'importance attribuée au secteur universitaire dans la proportion élevée des ressources consacrées à la recherche universitaire par rapport au total des dépenses publiques de recherche-développement (46 % en 1969). Le gouvernement, comme le Conseil de politique scientifique, estime qu'on pourrait augmenter les ressources en encourageant la recherche scientifique sur contrats entre les universités et les commanditaires.

TCHÉCOSLOVAQUIE

HRDINA (L.). — Samostatná práca žiakov v matematike na sds (Travail individuel en classe de mathématiques des élèves de l'école primaire de 9 années). — In : Pedagogika, n° 6, 1972, pp. 703-714.

L'expérience a duré quatre mois dans deux classes de 8° d'une école primaire de Bratislava. Dans la classe de contrôle les élèves ont continué avec la méthode traditionnelle. Dans la classe expérimentale le travail individuel des élèves a dominé. Les élèves de la classe expérimentale ont obtenu de meilleurs résultats. Ils étaient capables de travailler seuls, et étaient beaucoup plus autonomes que ceux de la classe de contrôle.

Education sexuelle et santé

ESPAGNE

BAEN (A.). — Comienzos y dificultades de la educación sexual en España (Débuts et difficultés de l'éducation sexuelle en Espagne). — In : Revista del instituto de la Juventud, n° 43, oct. 1972, pp. 18-31, bibliogr.

Quelques expériences d'éducation sexuelle ont déjà été tentées et plus ou moins réussies en Espagne. L'auteur pense qu'il faut, face à une demande chaque jour plus grande, éviter toute hâte. D'autant que l'Espagne n'a aucune expérience sur ce plan-là et que subsistent plus qu'ailleurs de nombreux tabous. Néanmoins, le souci de vérité, de connaissance des jeunes, la remise en question des valeurs traditionnelles, demandent une réponse rapide. Quatre impératifs urgents s'imposent : former des professeurs, créer des centres de sexologie, se procurer un matériel pédagogique (films...), réviser les textes scolaires (manuels de sciences naturelles, œuvres littéraires censurées). Qui doit assurer les cours d'éducation sexuelle ? Tous les sexologues s'accordent pour dire que le professeur principal doit s'en charger et non quelqu'un d'extérieur au centre scolaire. L'auteur fait ensuite un rappel sommaire de l'éducation sexuelle à l'étranger. Il apparaît que beaucoup de pays reconnaissent sa nécessité, mais que sa mise en route est beaucoup plus délicate. Les problèmes les plus importants étant ceux de la formation des professeurs, des normes morales de l'éducation sexuelle et enfin de la réticence des parents.

ÉTATS-UNIS

CARLSON (K.), NELSON (J.L.). — Neglected dimensions of sex education (Aspects négligés de l'éducation sexuelle). — In : Intellect, vol. 101, n° 2346, janv. 1973, pp. 240-242.

Actuellement les controverses sur l'éducation sexuelle excluent la participation des intéressés, ce qui démontre un mépris de l'adolescent. L'éducation sexuelle doit faire partie intégrante des sciences sociales ; elle doit aider l'individu à se reconnaître, à ne pas « méconnaître » le sexe opposé pour parvenir à un sentiment d'équilibre.

FLATTER (J.) et PIETROFESA (J.). — Human sexuality : what is the school's role ? (La sexualité humaine : quel est le rôle de l'école ?). — In : The Education digest, fév. 1973, pp. 42-44.

Certains éducateurs, notamment Louis Karmel, estiment que l'école doit se contenter de fournir l'information sur la sexualité mais pas d'éduquer au sens de conseiller des attitudes, suggérer des valeurs, des conduites. Au contraire, beaucoup d'adolescents reprochent aux adultes (y compris les enseignants) de refuser de les guider dans le domaine de la sexualité. Bien des adultes sont eux-mêmes hésitants pour décider de ce qui convient en matière de sexualité car nous sommes dans une période de mise en doute des règles traditionnelles. Selon les auteurs, l'école doit assumer ses responsabilités en matière d'éducation sexuelle afin de permettre au jeune de trouver un « style de vie » auquel il puisse s'identifier.

FRANCE **La drogue.** — In : Revue d'hygiène et médecine scolaires et universitaires, n° 3, tome XXV, juil.-sept. 1972, 186 p.

Les articles qui constituent ce numéro étudient les différents aspects du problème de la drogue : aspect philosophique et sociologique, notamment l'importance du rôle de la réprobation sociale ; aspect thérapeutique : un réseau doit se constituer entre médecins scolaires, médecins pénitentiaires, médecins traitants, médecins d'apprentissage pour circonscrire et contrôler le problème, à défaut de pouvoir le résoudre définitivement ; le point de vue d'un chef d'établissement qui conseille d'organiser immédiatement la prévention par une action commune, quotidienne et vigilante des éducateurs et des parents ; le compte rendu d'un stage d'information relatif aux problèmes de toxicomanie, qui a regroupé médecins, assistantes sociales, psychologues et psycho-sociologues ; l'angoisse des Etats-Unis en face d'un phénomène d'une ampleur colossale.

La médecine scolaire. — In : L'Education, n° 169, 15 mars 1973, pp. 28-32.

Situation actuelle de la médecine scolaire en France : résultats d'une enquête menée en 1972. Rôles et attributions des médecins scolaires. Leur recrutement et leurs secteurs d'activité. Propositions relatives à l'orientation de la médecine scolaire.

ITALIE **SIGNORI (Livio).** — **Mass-media, note di educazione sessuale** (Les mass-media et l'éducation sexuelle). — In : L'educatore italiano, n° 5, déc. 1972, pp. 17-19.

Il semble, d'après l'auteur, que les mass-media, dont la fonction est d'informer et non d'éduquer, aient eu sur le problème vaste et complexe de l'éducation sexuelle une influence assez néfaste en partant de deux postulats : la nécessité d'une liberté absolue pour s'affranchir des traumatismes provoqués par la répression sexuelle, et l'affirmation que les problèmes sexuels sont l'unique cause des névroses du monde actuel. La presse, la publicité, certains films et tous les moyens de communications contribuent, avec la presse pornographique, à instaurer des clichés absolument faux ; or ils influent profondément sur l'opinion des masses d'où le danger qu'ils présentent sur ce problème en particulier et la nécessité d'une meilleure information pour les jeunes plus influençables que les adultes à ce sujet.

SUÈDE **Ge gymnastiken fast studiegång och individualisera** (La gymnastique doit bénéficier d'un emploi du temps fixe avec possibilité d'individualisation). — In : Skolvärlden, n° 5, 16 fév. 1973, pp. 1, 6-7.

Un groupe de professeurs d'éducation physique à Umeå proposent, à la suite d'une enquête menée parmi 3 000 élèves du cycle supérieur de l'école de base et de l'école secondaire, et parmi 300 professeurs, une réorganisation de l'éducation physique : faire un enseignement mixte garçons et filles pour certaines activités, supprimer les notes et les remplacer par un jugement individuel, trouver un terme autre que celui de « gymnastique » pour les diverses activités sportives...

SUÈDE **HANSSON** (Bengt). — **Skrämmande faktum : ungdom och narkotika problem som förvärras** (La jeunesse et les narcotiques, un problème qui s'aggrave). — In : *Skolvärlden*, n° 3, 2 fév. 1973, pp. 12-13.

En qualité de « professeur de contact » (professeur chargé de suivre des élèves abusant de la drogue), l'auteur attire l'attention sur un problème devenu aigu dans certains établissements, notamment de la capitale. Il est nécessaire de dépister l'abus dès les petites classes. L'action préventive et informative doit s'étendre et attaquer les problèmes socio-économiques : le chômage des jeunes apparaît comme une source importante d'abus de la drogue.

TCHÉCOSLOVAQUIE **STEJSKAL** (V.). — **Pohybou režim žactva základní školy jako pedagogicko organizační problém** (La culture physique des élèves de l'école primaire, pédagogie et organisation). — In : *Pedagogika*, n° 6, 1972, pp. 729-738.

Les élèves des écoles primaires et secondaires ne font pas assez d'exercices, leur évolution physique est retardée et ils sont souvent malades. L'auteur, après avoir critiqué l'éducation physique actuelle, étudie les facteurs sur lesquels repose l'éducation physique. Puis il décrit trois modèles différents pour une meilleure organisation de l'éducation corporelle.

UNESCO **SCRIVEN** (F.B.). — **L'équipement sportif à l'école dans les pays en voie de développement**. Bilan et propositions. — Paris, Unesco, 1972, 27 cm, 40 p., bibliogr., Coll. Etudes et documents d'information, n° 8.

Il s'agit d'une esquisse des problèmes de l'équipement sportif dans les pays en voie de développement. L'auteur s'efforce d'établir les questions principales que doivent se poser les responsables de cet équipement en proposant quelques réponses et aussi un matériel bibliographique. Dans un premier temps, déterminer clairement les objectifs de l'éducation physique, établir son domaine d'application (l'éducation physique peut être pratiquée en dehors des heures qui lui sont proprement consacrées : marche à pied, certains exercices intellectuels...), établir son contenu en fonction des traditions du pays (la danse peut être préférable à la gymnastique choisie en Europe), et étudier le temps qu'il faut lui réserver dans l'ensemble des heures de cours. C'est ensuite seulement qu'il faut envisager le financement, la formation des maîtres et la nature de l'équipement sportif scolaire. Cet essai est surtout une invitation pour les responsables à trouver des solutions régionales et nationales au problème de l'équipement.

Technologie de l'enseignement

AMÉRIQUE LATINE « **Plaza Sésamo** » un programa de televisión para niños (Un programme de télévision pour les enfants). — In : *Cuadernos de educación*, série orientaciones, n° 26, año IV, sept.-oct. 1972, pp. 26-28.

Depuis 1969 existe aux Etats-Unis un programme de télévision « Sesame street » destiné aux enfants et financé par des entreprises privées et des organismes gouvernementaux. Toute violence en est exclue et par le sourire et l'humour, l'éduca-

tion de base (lecture, arithmétique...) y est prodiguée. Son efficacité pédagogique a déjà été confirmée. Aussi le Mexique a-t-il décidé d'adapter ce programme pour l'ensemble de l'Amérique latine et il devait commencer en mars 1973. La revue « *Orientaciones* » en fait la critique d'un point de vue chilien d'une part, latino-américain de l'autre. Les adaptateurs partent du principe que tous les enfants latino-américains sont les mêmes. Or, cela étant faux, ils créent un monde artificiel, soi-disant représentatif de tous les pays d'Amérique latine. La méthodologie de l'enseignement est également critiquable : une façon d'apprendre à lire est imposée, l'esprit critique n'est absolument pas développé. Beaucoup de termes employés sont totalement étrangers à la réalité latino-américaine. Ce programme qui est en fait une initiation à la vie, cache une certaine idéologie, celle de la société de consommation, celle de la soumission de l'enfant à l'adulte. En outre ce programme affiche un profond mépris pour la réalité concrète latino-américaine. Néanmoins, malgré ses défauts, il ouvre la voie de la télévision pour les enfants et montre aux latino-américains qu'il serait temps de financer ce genre d'entreprise.

FRANCE **Documentation et Information.** — In : Les Amis de Sèvres, n° 1, 1973, 163 p.

Au moment où le ministre de l'Education nationale souhaite développer le travail indépendant, où la pédagogie moderne s'efforce d'encourager l'autonomie des élèves en les mettant en contact direct avec les documents, l'enseignement doit pouvoir satisfaire les besoins des élèves, leur apprendre à choisir parmi l'énormité de la production et les aider à utiliser le document en vue de leur formation.

Ce numéro des Amis de Sèvres contient de nombreux renseignements sur les différentes formes de documents ; sur l'attitude qu'il convient de susciter chez les jeunes vis-à-vis des documents ; sur le traitement de la documentation qui dans les établissements scolaires aboutit à deux types d'action : les actions pédagogiques dont plusieurs exemples sont donnés ici et les actions de relations publiques, le S.D.I. (Service de documentation et d'information) de l'établissement scolaire constituant un centre d'accueil privilégié ; sur la place du S.D.I. dans l'établissement scolaire du second degré et sur les tâches du documentaliste. Cette troisième partie comprend un schéma des relations fonctionnelles dans un établissement du second degré, un organigramme du Service de documentation et d'information pédagogiques, des schémas des S.D.I. dressés à partir des normes de construction actuelles, l'un pour un C.E.S. de 600 élèves, l'autre pour un C.E.S. de 1 200 places, les normes actuelles aux Etats-Unis, des exemples de fonctionnement du S.D.I. du C.E.S. expérimental de Marly-le-Roi, du Service de documentation interétablissement du C.E.S. Romain-Rolland à Montrouge.

HONGRIE **BÈKÈS (I.), ZATONXI (S.). — Kísérlet az oktatófilm hatékonyságának megállapítására**
(Expérience pour déterminer l'efficacité des films didactiques). — In : Pedagógiai szemle, n° 10, 1972, pp. 902-908.

Les auteurs examinent l'effet du film scolaire sur la compréhension des phénomènes physiques. Ils ont comparé les résultats obtenus après la projection du film proprement dit avec ceux obtenus après la projection du film combiné avec des dessins animés. Il faut habituer les élèves à recevoir des informations par films.

ITALIE **BALLANTI LAENG** (Graziella). — **Dagli esperimenti in laboratorio ai principi dell'istruzione programmata** (Des expériences de laboratoire aux principes de l'Instruction programmée). — In : Scuola di base, n° 6, nov.-déc. 1972, pp. 21-32.

Dans la première partie l'auteur relate les différentes expériences tendant à prouver les moyens de la connaissance, expériences de Thorndike et sa théorie de la connaissance par l'essai et l'erreur, expériences de Kohler et son chimpanzé capable de perception, de Skinner et son pigeon guidé, Tolman et son rat conditionné. Tous ces travaux exécutés par des psychologues de grande valeur tendent à prouver que pour bien apprendre il faut être conscient des objectifs que l'on vise ; or le principe de l'Instruction programmée est la finalité, d'où la nécessité d'en définir les objectifs.

GAMALERI (Giampiero). — **La televisione educativa** (La télévision éducative). — In : Scuola di base, n° 6, nov.-déc. 1972, pp. 98-104.

La reprise, en janvier 1972, d'émissions de télévision scolaire en Italie montre une recherche afin que ces leçons, cessant d'être des substituts, deviennent un moyen de connaissance structuré, pédagogiquement efficace grâce à un programme bien calibré entre informations, répétitions éducatives, feedback et temps réel. Nous allons donc vers une scientification de la leçon télévisée et cette expérience a déjà donné de bons résultats.

LISCIANI (Giuseppe). — **Verso una pedagogia cibernetica ?** (Vers une pédagogie cybernétique ?). — In : Scuola di base, n° 6, nov.-déc. 1972, pp. 54-67.

Allons-nous vers une pédagogie cybernétique ? L'auteur se le demande et pense qu'en l'état actuel des choses, nous en sommes encore loin, bien que l'usage du feedback, l'emploi de l'Instruction programmée qui représente un paradigme typique de modèle cybernétique réduit, les ordinateurs, qu'ils soient du système CAI ou CMI sont encore d'un usage presque expérimental. Nous pouvons néanmoins juger des possibilités et de l'étendue que pourrait prendre ce mode d'éducation en voyant les résultats obtenus par les mass-media qui sont un moyen efficace de manipulation de la pensée, des croyances et du mode de vie et bien qu'ils ne soient pas totalement persuasifs ils atteignent un seuil de suffisance qui permet l'exercice d'un pouvoir délimité.

SCURATI (Cesare). — **Le tecnologie dell'istruzione** (Les technologies de l'Instruction). — In : Scuola di base, n° 6, nov.-déc. 1972, pp. 7-20.

Les nouveaux moyens didactiques et les nouvelles méthodologies transforment continuellement les technologies didactiques. La nouvelle logique pédagogique oscille entre continuité et transformation, l'école devant devenir un laboratoire multi-media, la nouvelle didactique désirant mettre à profit la plus grande gamme possible des nouveaux moyens de communication depuis les plus simples : parole, image, jusqu'aux plus élaborés (laboratoires électroniques de langues), l'enseignant demeurant l'agent intelligent par excellence de cette technologie de l'Instruction. Il est certain que la culture future sera profondément affectée et modifiée par

l'emploi de ces appareils d'auto-instruction mais cela n'empêchera point l'élève, en tant que premier agent de sa propre éducation, le maître, en tant que destinataire de sollicitations nouvelles et d'une dignité professionnelle renouvelée, d'être les vecteurs d'un nouvel humanisme.

POLOGNE

PIETRZYK (P.). — Zasady dzialania i przyklady zastosowan adaptownych maszyn dydaktycznych (Les principes de l'élaboration et de l'utilisation des appareils didactiques). — In : Kwartalnik pedagogiczny, n° 4, 1972, pp. 53-74.

En principe les appareils didactiques qui s'adaptent au processus cognitif sont conçus de façon à maintenir la motivation des élèves et assurer les conditions optimales de l'étude. L'auteur expose la construction et le fonctionnement de deux appareils soviétiques, le AT-9 et un autre appareil dont l'installation est analogue. La construction d'un appareil lié à un ordinateur qui s'adapte aux besoins des élèves paraît réalisable dans l'avenir.

SUÈDE

TV Inte bättre än vanlig undervisning (La télévision ne vaut pas mieux que l'enseignement ordinaire). — In : Skolvärlden, n° 6, 23 fév. 1973, p. 27.

L'article fait le bilan d'une expérience réalisée à l'Ecole polytechnique de Linköping, sur l'enseignement télévisé. Pendant l'année universitaire de 1971-1972, 319 programmes de télévision, représentant 100 heures de cours ont été réalisés. Rien ne permet de conclure que les cours télévisés aient rendu un meilleur résultat que les cours traditionnels, lesquels reviennent en outre moins chers. On tend de plus en plus à voir dans la télévision un moyen didactique parmi d'autres. Ainsi s'évanouit l'illusion consistant à voir dans la télévision un instrument de rationalisation.

TCHÉCOSLOVAQUIE

BIELIK (S.). — Pedagogický experiment s programovaným vyučováním v zdě (Expérimentation pédagogique de l'enseignement programmé dans des écoles élémentaires de 9 ans). — In : Jednotná Škola, n° 10, 1972, pp. 895-902.

L'école a pour but non seulement de préparer les élèves à leur activité professionnelle, mais aussi de leur enseigner à apprendre. Pour cela il faut de nouvelles méthodes d'enseignement. L'enseignement programmé, même s'il est une méthode très importante dans la modernisation de l'enseignement, n'est qu'une méthode parmi d'autres.

UNION SOVIÉTIQUE

NIKIFOROV (J.P.), MAL'CEV (L.E.), KONKIN (V.C.). — Sovremennuju vyčislitel'nuju tehniku v učebnyj process (La technique électronique contemporaine dans le processus d'enseignement). — In : Vestnik vysšej školy, n° 12, 1972, pp. 41-44.

L'article traite des moyens les plus efficaces d'utiliser les machines électroniques dans les établissements d'enseignement supérieur. Exemple de l'Institut d'ingénieurs du bâtiment de Tjumensk.

Soveršenstvovat' zaočnoe obrazovanie (Améliorer l'enseignement par correspondance). — In : Vestnik vysšej školy, n° 1, 1973, pp. 30-35.

Suite du rapport des représentants des établissements d'enseignement supérieur de toutes les républiques d'U.R.S.S. (juin 1972, Moscou), publié dans Vestnik vysšej školy n° 9, 1972 : les points essentiels abordés sont : l'attention à apporter et l'aide accordée au travail individuel, il faut utiliser le plus largement possible les méthodes et moyens modernes d'enseignement. Cependant, un certain nombre de problèmes restent en suspens.

Formation et perfectionnement des maîtres

POLOGNE

PRZECLAWSKA (A.). — Rola praktyki w uniwersyteckim systemie kształcenia pedagogicznego (Le rôle de la pratique dans le système universitaire de la formation des enseignants). — In : Kwartalnik Pedagogiczny, n° 4, 1972, pp. 41-50.

Il faut élaborer des principes méthodologiques qui permettront la formation pratique des enseignants. Les objectifs didactiques et éducatifs de la formation pratique sont : l'apprentissage de l'activité éducative concrète ; l'apprentissage de l'art d'enseigner. L'étudiant doit participer dès le début de ses études à la vie scolaire. Il doit connaître le travail des différents établissements, ce qui demande une collaboration plus étroite entre les établissements scolaires et les facultés.

UNION SOVIÉTIQUE

ESAREVA (Z.F.). — K voprosu o pedagogičeskoj praktike studentov universiteta (De la question de la pratique pédagogique des étudiants de l'université). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 2, 1973, pp. 66-71.

Partie d'une étude effectuée à la chaire de pédagogie et de psycho-pédagogie de l'université de Léningrad sur les problèmes de l'acquisition des connaissances pédagogiques des étudiants de l'université. Démarche à suivre. Formation pédagogique : horaires, méthodes de recherche. Etude sur les rapports enseignant-enseigné, sur les plans visuels, verbal et pratique.

PANACIN (F.G.). — Povyšenie kvalifikacij učitelej-velenie vremeni (L'élévation de la qualification des maîtres — impératif des temps présents). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 2, 1973, pp. 13-22.

L'auteur fait le point de la situation actuelle de la formation permanente des enseignants et des directeurs d'établissement, constate les inadaptations du système et propose une série de réformes et d'aménagement.

Malgré les progrès accomplis dans ce domaine, un certain nombre de mesures restent à prendre portant sur l'amélioration du travail des organismes formateurs, du travail de formation pédagogique par correspondance ou au cours du soir, sur l'élévation de la qualification des directeurs d'établissements, sur l'organisation du

travail individuel des maîtres et sur le contrôle de ce recyclage. Dans beaucoup de cas on peut reprocher aux organismes formateurs (instituts d'élévation de la qualification des maîtres et cabinets méthodiques) une mauvaise organisation et le niveau pas assez élevé de leur personnel enseignant et de direction. Il semble adéquat de consacrer 20 à 25 % des heures de cours au cycle des disciplines psycho-pédagogiques.

Le champ d'action de l'enseignement pédagogique par correspondance ou en cours du soir sera élargi pour assurer la formation de tous (ou presque tous) les maîtres et éducateurs des établissements préscolaires. Actuellement, 1 250 000 maîtres n'ont pas reçu de formation pédagogique supérieure.

Le problème de la formation pédagogique se pose également pour les directeurs d'établissements. En complément des formes déjà existantes (cours accélérés avec arrêt de travail, cours longs dans les écoles par correspondance ou du soir, séminaires, conférences) ont été créés les facultés d'élévation de la qualification des directeurs d'établissements, dans le cadre des instituts pédagogiques et des universités. Tous les directeurs d'établissement de l'enseignement secondaire y feront un stage d'environ trois mois avec arrêt de leur travail. Le ministère de l'Education nationale de l'U.R.S.S. a déjà mis au point un plan d'étude type qui prévoit 432 heures de cours par an. Près de 55 % des heures de cours seront consacrées aux disciplines du cycle psycho-pédagogique. Parallèlement, les auditeurs assisteront à un cycle de cours sur les questions de la théorie marxiste-léniniste, sur les décisions essentielles du parti et du gouvernement, sur les problèmes de la vie internationale et les dernières découvertes dans le domaine des disciplines enseignées. Les cours magistraux seront complétés par des séminaires et colloques, par le travail individuel des auditeurs et la confrontation des expériences. Il est prévu l'ouverture de 10 de ces facultés pour 1974 et leur nombre s'accroîtra par la suite de façon à ce que chaque directeur d'école secondaire puisse suivre un stage tous les 5 ans. Ces facultés n'excluent pas la formation assurée par les moyens traditionnels qui ont fait leurs preuves. Elles ne pourront cependant pas accueillir les directeurs des écoles de 8 ans, des écoles élémentaires, des établissements préscolaires et extra-scolaires.

Le travail individuel de l'enseignant doit être guidé. C'est pourquoi l'on prévoit d'instaurer dans les emplois du temps un jour entier disponible pour permettre au maître d'élever sa qualification. Des programmes indicatifs ont déjà été mis au point; ils n'ont qu'une mission d'orientation du travail individuel de l'enseignant.

Le travail personnel des maîtres est volontaire mais il ne peut être effectué sans un certain contrôle qui, en l'occurrence prendra la forme de « l'attestation ». Cette « attestation » a pour but de stimuler l'élévation constante de la qualification des maîtres. Elle permet en outre d'éliminer les maîtres qui ne répondent pas aux exigences auxquelles sont soumis les membres du corps enseignant. Tous les maîtres et éducateurs devant passer « l'attestation » dans un délai de 5 ans (soit 2 803 000 personnes). Cependant il pourra y avoir des exceptions. « L'attestation » ne prendra pas seulement en compte le travail d'enseignement et d'éducation des maîtres, mais aussi leur élévation de niveau de qualification, leur participation à la vie de l'école, ainsi que le profil moral du pédagogue. « L'attestation » se délivre après délibération du collectif pédagogique et des organisations sociales; cependant la décision finale relève de la Commission d'Attestation. Les décisions de cette Commission sont communiquées aux maîtres dans un délai de 10 jours. En cas de contestation, la Commission d'Attestation saisie par les organes supérieurs et autres instances réexamine le cas.

Les meilleurs candidats recevront des titres de « professeur-principal » et de « professeur-méthodiste ».

Malheureusement, les problèmes de formation et d'élévation de la qualification des enseignants n'ont pas encore été suffisamment étudiés. Les responsables de l'Éducation nationale attendent des établissements pédagogiques une série d'études sur les problèmes de la formation des maîtres.

Psycho-pédagogie, sciences de l'éducation

ESPAGNE **AZPILICUETA MURGUIALDAY (V.). — V congreso nacional de pedagogia (5^e Congrès national de pédagogie).** — In : *Revista de ciencias de la educacion*, n° 71, oct.-déc. 1972, pp. 591-605.

Congrès très important puisqu'il s'agissait, après la promulgation de la loi générale d'éducation d'affirmer une véritable réforme de la pédagogie. Le discours d'ouverture notifia que si les problèmes d'ordre quantitatif étaient ceux du gouvernement, les problèmes d'ordre qualitatif étaient essentiellement ceux des professeurs. Le président du congrès conclut que « la réforme serait l'œuvre des professeurs ou bien elles resterait lettre morte ». Les travaux furent effectués par sections, sept au total : l'éducateur, l'enseigné, le contenu, les méthodes et moyens, la communauté éducative, la structure scolaire. En dehors de ces travaux, deux interventions méritent d'être signalées, l'une d'elle sur l'enseignement général de base, l'autre sur les écoles universitaires de formation des professeurs. La première souligne les défauts de l'infrastructure administrative, le manque de participation des élèves et parents, la difficulté de la formation d'enseignants compétents. La seconde insiste surtout sur la nécessité de revaloriser la profession enseignante.

ÉTATS-UNIS **National School Public Relations Association. Individually guided education (I.G.E.) (L'enseignement particulier).** — In : *The Education digest*, vol. 38, n° 5, janv. 1973, pp. 25-28.

Le Centre de recherche du Wisconsin a essayé de remplacer le système de la classe bien délimitée, du groupement par âge et il a lancé l'école à unités multiples. Les premières écoles sans grade ont fonctionné en 1966. Les moyens audio-visuels furent développés et le programme d'enseignement particulier étendu. Ce système implique des plans de travail qui permettent à l'élève de progresser à son rythme, du matériel pédagogique varié pour s'adapter à différents styles d'étude, une modulation de l'enseignement (petits et grands groupes, entrevues, travail indépendant), des professeurs pour chaque type d'élèves. L'I.G.E. utilise toutes les innovations appréciées par les intéressés : enseignement par équipe, travaux d'enquêtes, hétérogénéité des âges, progression continue, enseignement programmé.

ITALIE **BALDARO VERDE (Jole). — Essere insegnante (Etre enseignant).** — In : *Scuola e città*, déc. 1972, pp. 518-520.

L'enseignement doit être un échange réciproque entre professeur et élève, l'un ou l'autre peuvent agir ou modifier le partenaire ; ce doit être un enrichissement réciproque, un dialogue entre égaux. Tel doit être le concept primordial de toute per-

sonne voulant choisir la carrière de l'enseignement, mais la psychologie, la sociologie, la pédagogie, la psychopédagogie devront compléter la préparation du futur professeur, il faudra surtout qu'il soit « authentique », qu'il ne récite pas un rôle mais qu'il soit un professeur capable de penser librement, d'être ouvert et disponible à tout changement. Le conseil de classe devra se transformer en groupe de travail avec l'aide d'un « trainer », c'est-à-dire du psychologue travaillant dans l'école de façon officielle.

CORSI (Antonio). — **Pedagogia Freinet et tecnica Payot** (Pédagogie Freinet et technique Payot). — In : *Scuola e citta*, déc. 1972, pp. 521-524.

La valeur fondamentale attribuée au mode d'expression comme élément important dans la formation de la personnalité constitue un des éléments essentiels de la nouvelle pédagogie. Expression, c'est-à-dire manifestation de ce qui est, des problèmes, des convictions, des émotions qui constituent la personnalité. Or la pédagogie Freinet a toujours souligné l'importance de l'expression, mais elle était consciente aussi de la nécessité d'une base technique qui laisserait au groupe élèves-maître des possibilités de créativité.

MONTUSCHI (Fernando). — **L'alunno troppo tranquillo** (L'élève trop tranquille). — In : *Scuola italiana moderna*, janv. 1973, n° 8, 1973, pp. 14-15.

La tranquillité excessive peut cacher chez certains enfants des drames profonds qui vont s'agrandissant dans la mesure où ils sont ignorés de l'éducateur, trompé par une sérénité apparente. Ces attitudes sociales négatives de refus et de fuite de la réalité, ces frustrations, ces tendances à l'introversion exagérée doivent, pour être soignées, considérées distinctement afin que leurs raisons spécifiques soient connues. L'enfant qui ne réussit pas bien à l'école ou parfois l'enfant subnormal peuvent souffrir de cet état de choses et chercher dans la fuite de la réalité et l'isolement un refuge à leur manque d'adaptation au milieu scolaire, mais ces attitudes peuvent devenir permanentes et représenter des dangers pour l'avenir. Parents et psychologues, éducateurs et enseignants doivent étudier ces enfants afin de les aider à s'intégrer dans leur milieu.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
ALLEMANDE**

Methodologische Fragen in der vergleichenden Erziehungswissenschaft : vier Beiträge (Les questions de méthodologie en éducation comparée : quatre contributions). — In : *International review of education*, n° 3, 18^e année, 1972, pp. 286-323.

Dieter Berstecher, Detlef Glowka du Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin, le Prof. Hermann Röhrs de l'Université de Heidelberg, Helga Thomas de la Pädagogische Hochschule de Berlin réfléchissent sur les possibilités de l'éducation comparée de se constituer en tant que science. Alors que certains regrettent que les discussions méthodologiques soient toujours rejetées au second plan d'étude de certains phénomènes et la mise en évidence de variables insoupçonnées en sciences de l'éducation nécessitent le recours à la méthode comparative.

Si l'indifférence que témoignent des spécialistes aux problèmes de méthodologie est à déplorer, il faut reconnaître que celle-ci est difficile à élaborer. Un premier pas pourrait consister à établir un ensemble de concepts qui permettraient de classer

et de comparer les phénomènes entre eux. L'expérimentation en sciences sociales et particulièrement en éducation étant difficile, la comparaison conduirait à déceler les variations concomitantes sans cependant présenter la certitude qu'une covariable inaperçue n'est pas la cause de celles-ci. La comparaison a en fin de compte une valeur heuristique car elle peut susciter de nouvelles hypothèses et faire apparaître des facteurs nouveaux. Pour D. Glowka, l'éducation comparée ne se sauvera qu'en développant une théorie générale des systèmes d'enseignement, ce qui n'est possible que si elle s'intéresse aux analyses systémiques.

ROUMANIE **TRAIAN POP et DAN POTOLEA.** — **Contribution à la méthodologie de la recherche concernant la relation professeur-élèves dans le processus d'enseignement.** — In : Revue de Pédagogie, n° 6, 1972, pp. 23-43.

Dans la première partie de leur étude, les auteurs exposent la nécessité, les antécédents et les prémices d'un modèle d'analyse de la relation professeur-élèves et dans la deuxième partie, les structures, techniques, valeurs théoriques et pratiques d'un modèle préliminaire de recherche de la relation professeur-élèves.

SUÈDE **ASKANER (Sune).** — **Det behövs ett alternativ till gymnasieskolan** (Il nous faut une alternative au nouveau gymnase). — In : Skolvärlden, n° 3, 2 fév. 1973, pp. 20-22.

L'auteur, qui est professeur certifié, réclame la continuation de l'expérimentation au niveau du nouveau gymnase. Celui-ci ne constitue point un modèle type, estime-t-il, et préconise une forme d'école laissant le maximum de liberté de choix aux élèves, quitte à relâcher le concept de « formation générale ». La décentralisation permettrait également, selon l'auteur, d'adapter au mieux l'école aux particularités de la région : campagne en dépeuplement ou ville surpeuplée. Cette expérimentation permettrait de maintenir une dynamique à l'école.

ORNING (Jonas). — **Nya mål för svagpresterande** (De nouveaux buts pour les élèves faibles). — in : Skolvärlden, n° 5, 16 fév. 1973, pp. 10-11.

Le directeur général de l'enseignement public s'est prononcé, lors d'une conférence ouverte aux journalistes à Norrköping, sur la situation des élèves faibles dans les établissements scolaires. Le directeur général est optimiste quant à la capacité des écoles de fournir des connaissances y compris aux élèves ayant un niveau faible. Il constate que même les élèves les plus faibles font des progrès. J. Orning propose que les facultés de ces élèves soient concentrées sur quelques matières indispensables, telles que le suédois, les mathématiques, au détriment des langues.

S.I.A. - försök i Kalmar : ökad lärartäthet för svagpresterande (Expérience S.I.A. à Kalmar : des classes plus petites pour les élèves faibles). — In : Skolvärlden, n° 6, 23 fév. 1973, pp. 18-20.

Depuis l'année scolaire 1971-1972, des expériences sont menées à l'école de « Söderport » à Kalmar en vue d'améliorer les conditions de travail des élèves à tous les niveaux. Un regroupement d'heures, basé sur le test des élèves, a rendu

possible la création de petits groupes d'élèves ayant un niveau faible, tandis que les élèves plus forts sont maintenus dans des classes à 30 élèves. Pour l'une et l'autre catégorie le système s'est révélé efficace. Les professeurs donnent un enseignement plus individualisé aux faibles et réussissent à leur inculquer des connaissances de base, notamment en suédois, mathématiques et anglais. Inconvénient : les professeurs de musique, dessin se retrouvent avec des classes trop grandes.

Skolforskningen måste utnyttjas bättre (Pour un meilleur usage de la recherche pédagogique). — In : Skolvärlden, n° 2, 26 janv. 1973, p. 1.

Dans quelle mesure les projets pédagogiques scolaires trouvent-ils une application directe dans l'enseignement ? La Commission nationale de contrôle de l'expérimentation pédagogique attire l'attention sur ce problème et souligne : — que l'expérimentation pédagogique doit partir des buts du système d'enseignement — elle doit s'effectuer dans le cadre d'un plan pour la D.N.E.P. et la totalité du système scolaire ; — une coordination de ce travail est nécessaire ; — des institutions extérieures à la D.N.E.P. devront participer à l'élaboration des plans et des moyens d'enseignement.

UNESCO

Etude statistique sur les déperditions scolaires. — Unesco BIE, Paris-Genève, 1972, 127 p.

Au cours de la Conférence internationale de l'éducation, de juillet 1970, dont le thème principal était : l'amélioration de l'efficacité des systèmes d'éducation, en particulier par la réduction des déperditions d'effectifs à tous les niveaux de l'enseignement, fut adoptée une Recommandation qui demandait de normaliser et d'organiser systématiquement le rassemblement des données à des fins nationales et de s'inspirer des méthodes de travail utilisées par l'Unesco.

Cet ouvrage a été élaboré dans l'esprit de cette Recommandation afin de venir en aide à ceux qui sont chargés de rassembler et d'analyser les données relatives à la déperdition scolaire.

Mais si les méthodes et techniques exposées dans cette étude montrent à quel point l'organisation efficace de statistiques de l'enseignement facilite une planification nationale réaliste, il n'en reste pas moins que la plus grande prudence reste nécessaire pour l'utilisation de ces données dans des études comparatives entre pays. En effet, de nombreuses différences obligent à beaucoup de prudence : différences dans la structure même des systèmes d'enseignement, dans les taux de scolarisation, dans les rapports entre le nombre d'élèves et de maîtres, etc.

UNION SOVIÉTIQUE

SMIRNOV (A.A.). — Psihologija na sovremennom etape ee razvitiija v R.S.F.S.R. (La Psychologie à l'étape actuelle de son développement en R.S.F.S.R.). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 12, 1972, pp. 69-84.

Direction fondamentale de la recherche en psychologie au cours des dernières années et résultats de ces recherches. On a considéré, dans cet article, uniquement les résultats des recherches effectuées dans les domaines de la psychologie générale, de la psychologie de l'enfant et de la psycho-pédagogie.

Evaluation des connaissances, docimologie

ESPAGNE **PACIOS** (Arsenio). — **Problemática de la evaluación** (Problématique de l'évaluation). — In : Revista española de pedagogía, n° 119, juil.-sept. 1972, pp. 253-277.

Le système éducatif doit être adapté à la société. Il doit suivre l'évolution de la société et non la précéder. Pour cela toute réforme est délicate. L'auteur s'interroge sur la forme que doit prendre le contrôle des connaissances. L'examen correspondait à un type de société aujourd'hui disparu et à des normes de sélection dépassées. L'auteur analyse les diverses formes de contrôle continu, leurs avantages et leurs inconvénients. Il conclut en proposant une série de mesures à prendre pour un contrôle continu des connaissances crédible : définir la spécificité du contrôle, ses objectifs particuliers (sélection, remise d'une bourse ou d'un diplôme...); créer un organisme qui définirait pour chaque matière les critères de contrôle; envisager un contrôle tenant compte des données propres de chaque étudiant; former des professeurs aptes à appliquer les nouvelles formes de contrôle.

SUÈDE **Parlamentarikerna skall lösa betygsfrågan** (Les députés doivent résoudre la question des notes). — In : Skolvärlden, n° 1, 19 janv. 1971, p. 1.

Une commission parlementaire sera habilitée à prendre position sur la proposition faite par la D.N.E.P. concernant la question de la notation. La D.N.E.P. propose au gouvernement une solution technique du problème. Les notes seront vraisemblablement maintenues car elles sont indispensables comme instrument de sélection pour l'éducation supérieure.

TCHÉCOSLOVAQUIE **BORAK** (M.). — **Hobo-metoda a zkušenosti s jejím uplatnováním v praxi** (La méthode dite hobo et son application pratique). — In : Pedagogika, n° 6, 1972, pp. 715-728.

La méthode « hobo » est une forme de travail en groupe. Chaque élève choisit deux-trois problèmes à résoudre d'une matière encore non étudiée. Il étudie les problèmes en se servant de la documentation disponible. Après avoir étudié chez lui, il présente la solution en classe. Le groupe en discute. Cette méthode combine l'étude individuelle, l'étude en groupe et elle facilite la discussion. L'auteur illustre cette méthode par une expérience menée dans un cours de perfectionnement pour les cadres de l'économie.

MARHOUNOVA (J.). — **Faktory školního prospěchu žáru 6. roč. zds a metody jejich sledování** (Quelques facteurs de la réussite scolaire des élèves de 6^e année des écoles primaires de 9 ans et les méthodes de leurs études). — In : Mládež a společnost, n° 4, 1971, pp. 60-76.

L'auteur examine les problèmes de transition entre les 5^e et 6^e classes de l'école primaire, en tenant compte de tous les facteurs internes et externes. Les sources : questionnaire pour les élèves, pour les parents, visites des familles, discussion avec des élèves, tests psychodiagnostiques. Conclusions : cette transition est plus difficile pour les garçons. Les matières les plus difficiles sont les mathématiques et la langue tchèque. Les élèves qui ont de mauvaises notes sont le plus souvent surchargés, nerveux.

FICHES ANALYTIQUES

371.13
PRO

PROST (Antoine). — *Les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, juil.-août-sept. 1973, p. 5.

Relation d'une enquête effectuée auprès de 72 jeunes professeurs stagiaires du Centre pédagogique régional d'Orléans sur leurs besoins de formation. Il en ressort la prédominance d'une attitude majoritaire très fidèle à la tradition, méfiante envers la psychologie ou la sociologie, face à laquelle aucun contre-modèle ne se dessine, mais plutôt des contestations partielles qui valorisent la relation pédagogique ou la matière enseignée en les opposant plus qu'en les conjuguant.

37.048
LEO

LEON (Antoine). — *Information, orientation, adaptation.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, juil.-août-sept. 1973, p. 19.

L'auteur pose les problèmes pédagogiques des finalités, des contenus et des méthodes de l'information scolaire et extrascolaire, considérée comme un moyen propre à favoriser l'élaboration des choix et à mieux préparer l'élève aux exigences de la vie scolaire et aux nécessités de l'éducation permanente. L'analyse de ces exigences et de ces nécessités le conduit à approfondir le concept d'adaptation, sa nature, ses dimensions et ses critères, à évoquer le rôle du maître, ou de l'informateur, et à envisager certains aspects de l'environnement proche ou lointain.

371.146
BAY

BAYER (Edouard). — *L'analyse des processus d'enseignement*. — In : Revue Française de Pédagogie, n° 24, juil.-août-sept. 1973, p. 30.

Il faudrait parvenir à établir des critères de présage de l'efficacité pédagogique pour résoudre les problèmes de la sélection des enseignants. L'auteur tente de contribuer à une meilleure connaissance des variables de l'enseignement en proposant un système d'analyse, dont les rubriques et les catégories ne servent qu'à observer, nommer, décrire et classer des événements qui surviennent en classe. Il fait « l'histoire naturelle » des situations d'enseignement, et remarque qu'en dehors de quelques rares leçons d'essai, il n'existe actuellement aucune autre stratégie pour amener systématiquement les enseignants à maîtriser les performances multiples et complexes qui constituent l'art d'enseigner.

374.7 (41-4)
VAU

VAUGHAN (T.D.). — *L'évolution du concept d'éducation permanente en Grande-Bretagne*. — In : Revue Française de Pédagogie, n° 24, juil.-août-sept. 1973, p. 41.

Historique et description du système scolaire britannique. Naissance d'un concept d'éducation permanente. Les influences de Percy Nunn, Fred Clarke, John Dewey. Les critiques des rapports de Dainton et Swann en 1968. La création de l'Université ouverte. Les relations université-industrie. La transformation de l'Office pour l'emploi de la jeunesse en système d'orientation professionnelle. Rôle des conseillers scolaires. L'éducation permanente doit entrer dans les faits pour devenir un service d'éducation à part entière.

371.13
PRO

PROST (Antoine). — *Young teachers expectations at the beginning of their training.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, July-August-Sept. 1973, p. 5.

Record of an inquiry concerning the training needs of 72 young teachers on probation at the Regional Education Centre of Orleans. The most of them hold to tradition and distrust psychology and sociology seeing that nothing seems to counterpart it, but that sporadic contestations give value to pedagogical relation or studies with oppositions rather than connections.

37.048
LEO

LEON (Antoine). — *Information, orientation, adaptation.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, July-August-Sept. 1973, p. 19.

The author treats of the pedagogical problem of finalities, contents and methods of school and out-of-school information considered as a convenient means of fostering choice elaboration and improving child preparation to fastidious school life and necessary further training. The analysis of these exigencies and obligations leads him to examine the concept of adaptation, its nature, scope, criteria thoroughly, and to evoke the teacher or informer's part and to plan some aspects of near-by or far-off environment.

371.146
BAY

BAYER (Edouard). — *Analysis of educational proceedings.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, July-August-Sept. 1973, p. 30.

It should be necessary to succeed in establishing the criteria of predictable pedagogical efficiency. The writer tries to contribute to a better understanding of education variables by proposing an analysing system of which items and categories are only used to observe, name, describe, classify class events. He tells the « natural history » of teaching situations and notices that except a few class-models no strategy exists presently for teachers to be systematically led to master the numerous and complex performances corresponding to the art of teaching.

374.7 (41-4)
VAU

VAUGHAN (T.D.). — *Evolution of the permanent education concept in Great Britain.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, July-August-Sept. 1973, p. 41.

Historical development and description of British educational system. Origin of permanent education concept. Influence of Percy Nunn, Fred Clarke, John Dewey. Critics on Dainton and Swann reports in 1968. Foundation of Open University. Relations University/Industry. Transformation of the Youth Employment Office into a professional guidance system. Work of school advisors. Permanent education must get into practice to become a true educational service.

371.13
PRO

PROST (Antoine). — *Las esperanzas de los jóvenes profesores al principio de su formación.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, julio-agosto-sept. 1973, p. 5.

Relato de una investigación efectuada entre 72 jóvenes profesores de prácticas del Centro pedagógico regional de Orléans, sobre las necesidades de su formación. Resulta de esto que predomina una actitud muy aficionada a la tradición y desconfiada hacia la psicología o la sociología, frente a la cual ningún contra-modelo se destaca, sino más bien contestaciones parciales que valoran la relación pedagógica o la materia enseñada opiniéndolas más que conjugándolas.

37.048
LEO

LEON (Antoine). — *Información, orientación, adaptación.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, julio-agosto-sept. 1973, p. 19.

El autor plantea los problemas pedagógicos de las finalidades, de los contenidos y de los métodos de la información escolar y extraescolar, considerada como un medio para favorecer la elaboración de las opciones y para preparar al alumno a las exigencias de la vida escolar y a las necesidades de la educación permanente. El análisis de estas exigencias y de estas necesidades le lleva a profundizar el concepto de adaptación, su naturaleza, sus dimensiones y sus criterios, a evocar el papel del maestro o del informador y a considerar algunos aspectos del ambiente próximo o lejano.

371.146
BAY

BAYER (Edouard). — *Análisis de los procesos de enseñanza*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, julio-agosto-sept. 1973, p. 30.

Sería necesario lograr a establecer criterios de previsión de la eficacia pedagógica para resolver los problemas de la selección de los educadores. El autor trata de contribuir a un mejor conocimiento de las variables de la enseñanza proponiendo un sistema de análisis, cuyas rúbricas y categorías no sirven más que para observar, nombrar, describir y clasificar los acontecimientos que sobrevienen en la clase. Relata « la historia natural » de las situaciones de enseñanza y nota que, fuera de algunas escasas lecciones de ensayo, no existe, actualmente ninguna estrategia para llevar sistemáticamente los educadores a dominar las hazañas múltiples y complejas que constituyen el arte de enseñar.

374.7 (41-4)
VAU

VAUGHAN (T.D.). — *Evolución del concepto de educación permanente en Gran Bretaña*. — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, julio-agosto-sept. 1973, p. 41.

Historia y descripción del sistema escolar británico. Nacimiento de un concepto de educación permanente. Influencias de Percy Nunn, Fred Clarke, John Dewey. Críticas de los estudios de Dainton y Swann, en 1968. Creación de la Universidad « abierta ». Relaciones universidad-industria. Modificación de la Oficina para el empleo de la juventud en un sistema de orientación profesional. Papel de los consejeros escolares. La educación permanente ha de entrar en los hechos para volverse un verdadero servicio de educación.

371.13
ПРО

ПРОСТ (Антуан). — Что ожидают молодые преподаватели в начале их подготовки. Из: Ревю франсез де педагожи, № 24, июль - август - сентябрь 1975 г., стр. 5.

Отзыв анкеты проведенной среди 72 молодых преподавателей-стажеров в региональном педагогическом центре Орлеана об их потребностях в подготовке. Выявляется, что большинство из них остается очень верным традиции и относится недоверчиво к психологии и социологии. С этими мнениями не сопоставляется никакая другая система, но выражаются только частичные противоположения, которых не сочетают а сопоставляют, и которые касаются педагогических отношений или преподаваемого предмета.

37.048
ЛЕО

ЛЕОН (Антуан). — Информация, ориентация, адаптация. Из: Ревю франсез де педагожи, № 24, июль - август - сентябрь 1973 г., стр. 19.

Автор ставит педагогические задачи о конечной цели, содержании и методах школьной и внешкольной информации, которая считается средством, способным благоприятствовать выборам, лучшей подготовке ученика к требованиям школьной жизни и потребностям непрерывной подготовки. Анализ этих требований и потребностей доводит автора к углублению понятия адаптации, сущности этого понятия, его размера и критерий. Он рассуждает о роли преподавателя и информатора и рассматривает различные аспекты окружающей среды.

371.146

БАЙ

БАЙЭР (Эдуард). — Анализ воспитательных процессов. Из: Ревю франсэз де педагожи, № 24, июль - август - сентябрь 1973 г., стр. 30.

Нужно будет определить критерии педагогической эффективности, чтобы решить вопрос селекции преподавателей. Автор старается принести свою долю к знаниям о переменной величине образования, предлагая систему анализа, которая только позволяет наблюдение, наименование, описание и классификацию явлений, которые происходят в классе. Он занимается «естественной наукой» ситуаций образования и замечает, что за исключением нескольких редких экспериментальных курсов, не существует в настоящее время никакой стратегии, позволяющей преподавателю овладеть сложными и многочисленными явлениями, составляющими преподавательское мастерство.

374.7 (41-4)

ВАУ

ВАУГАМ (Т. Д.). — Эволюция понятия непрерывного образования в Великой Бретании. Из: Ревю франсэз де педагожи, № 24, июль - август - сентябрь 1973 г., стр. 41.

Изложение и описание английской школьной системы. Рождение понятия непрерывного образования. Влияние Перси Нунна, Фреда Кларка, Джона Диуе. Критика отчетов 1968 г. Дентона и Суана. Создание Открытого Университета. Взаимоотношения между университетом и промышленностью. Преобразование Бюро для занятости молодежи в систему профессиональной ориентации. Роль школьных советников. Непрерывное образование станет настоящим «воспитательным обслуживанием», когда оно применится в практике.

**Les numéros de la Revue Française de Pédagogie
sont en vente dans les centres régionaux et
départementaux de documentation pédagogique**

à

- 81 - **ALBI** - C.D.D.P., rue du Général-Giraud
- 61 - **ALENÇON** - C.D.D.P., Cité administrative
- 80 - **AMIENS** - C.R.D.P., 33, rue des Minimes
- 62 - **ARRAS** - C.D.D.P., 39, rue aux Ours
- 32 - **AUCH** - C.D.D.P., rue Boissy-d'Anglas
- 60 - **BEAUVAIS** - C.D.D.P., 22, avenue Victor-Hugo
- 25 - **BESANÇON** - C.R.D.P., 17, rue Renan
- 33 - **BORDEAUX** - C.R.D.P., 75, cours d'Alsace-Lorraine
- 29N - **BREST** - C.D.D.P., 108, rue Jean-Jaurès
- 14 - **CAEN** - C.R.D.P., 21, rue du Moulin au Roy
- 08 - **CHARLEVILLE-MÉZIÈRES** - C.D.D.P., 18, rue Voltaire
- 63 - **CLERMONT-FERRAND** - C.R.D.P., 15, rue d'Amboise
- 21 - **DIJON** - C.R.D.P., Campus Universitaire de Montmuzard, Bld Gabriel
- 38 - **GRENOBLE** - C.R.D.P., 11, rue du Général-Champon
- 02 - **LAON** - C.D.D.P., rue Ferdinand Thuillard - Impasse de l'Église
- 72 - **LE MANS** - C.D.D.P., 31, rue des Maillets
- 59 - **LILLE** - C.R.D.P., 3, rue Jean-Bart
- 87 - **LIMOGES** - C.R.D.P., 44, cours Gay-Lussac
- 69 - **LYON** - C.R.D.P., 47, rue Philippe-de-Lassalle (4°)
- 13 - **MARSEILLE** - C.R.D.P., 55, rue Sylvabelle (6°)
- 82 - **MONTAUBAN** - C.D.D.P., 9, rue du Fort
- 34 - **MONTPELLIER** - C.R.D.P., allée de la Citadelle
- 54 - **NANCY** - C.R.D.P., 99, rue de Metz
- 58 - **NEVERS** - C.D.D.P., Ecole du Château
- 06 - **NICE** - C.R.D.P., 117, rue de France
- 30 - **NIMES** - C.D.D.P., 10, Grand'Rue
- 45 - **ORLÉANS** - C.R.D.P., 55, rue Notre Dame de Recouvrance
- 75 - **PARIS** - S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four (6°)
- 66 - **PERPIGNAN** - C.D.D.P., 24, rue Emile Zola
- 86 - **POITIERS** - C.R.D.P., 6, rue Sainte-Catherine
- 51 - **REIMS** - C.R.D.P., 36, rue Boulard
- 35 - **RENNES** - C.R.D.P., 92, rue d'Antrain
- 76 - **ROUEN** - Saint-Clément - C.R.D.P., 92, rue Saint-Julien Cédex 2029
- SAINT-DENIS** (La Réunion) - C.D.D.P., rue de la Victoire - B.P. n° 710
- 42 - **SAINT-ÉTIENNE** - C.D.D.P., 16, rue Marcellin-Allard
- 67 - **STRASBOURG** - C.R.D.P., 5, Quai Zorn
- 65 - **TARBES** - C.D.D.P., rue Georges-Magnoac - B.P. 205
- 31 - **TOULOUSE** - C.R.D.P., 3, rue Roquelaine
- 37 - **TOURS** - C.D.D.P., 1, rue Gutenberg

sevpen

SERVICE D'ÉDITION ET DE VENTE DES PUBLICATIONS
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

