

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

N° 29 - OCTOBRE - NOVEMBRE - DECEMBRE 1974

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.*

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.*

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.*

Jean THOMAS, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, vice-président de la Commission de la République française pour l'Unesco.*

TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT

4 numéros par an

Abonnement d'un an : **France 50 F - Etranger 55 F**

Prix du numéro : **15 F**

**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

Rédaction : INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

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

Abonnement : I.N.R.D.P., B.P. 365-11, 75526 PARIS Cedex 11 - Tél. : 345-37-21

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)

AVIS
à nos abonnés
et
à nos lecteurs

En raison des diverses augmentations enregistrées depuis dix-huit mois, et en particulier celles subies par le papier, nous nous trouvons dans l'obligation de porter les tarifs de nos abonnements à 50 F par an pour la France et à 55 F par an pour l'étranger. Le prix du numéro est fixé à 15 F.

*Ces tarifs seront applicables A COMPTER
DU 1^{er} SEPTEMBRE 1974.*

Toutefois les anciens abonnés bénéficieront d'un abattement de 15 % sur les nouveaux tarifs pour tous les abonnements venant à échéance et renouvelés AVANT LE 1^{er} SEPTEMBRE 1975.

Tout abonnement nouveau souscrit AVANT LE 31 DÉCEMBRE 1974 bénéficiera d'un abattement de 10 %.



AVIS

à nos clients

et

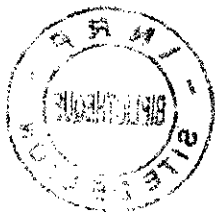
à nos fournisseurs

En raison des circonstances exceptionnelles
qui ont entraîné la fermeture de nos bureaux
pendant une partie de la semaine dernière,
nous sommes en mesure de vous adresser
ce jour-ci nos excuses et de vous assurer
que nos services sont à nouveau disponibles.

En attendant, nous vous remercions
de votre compréhension et de votre patience.

Toutefois, nous sommes en mesure de vous
offrir un service de qualité et de vous
aider à résoudre vos problèmes. Nous
vous invitons à nous contacter dès que
possible afin de discuter de vos besoins.

LE DIRECTEUR GÉNÉRAL



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° 29 - OCTOBRE - NOVEMBRE - DECEMBRE 1974

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

**Comité
de rédaction**

Rédacteur en Chef

Chefs de rubrique

Secrétaire de rédaction

MM. 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 MAJALUT, *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, *chargée d'études documentaires à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

PREMIERE PARTIE

G. Knaup	Le cycle d'orientation en Allemagne Fédérale	p.	7
R. Hein	L'intégration de l'enseignement général et professionnel dans le second cycle en Allemagne Fédérale	p.	19
A. Schumacher	L'évolution des conceptions de l'enseignement du civisme en Allemagne Fédérale	p.	27
R. Ballion	Enseignement privé, enseignement refuge ?	p.	39

DEUXIEME PARTIE

	Notes critiques	p.	52
	Notes bibliographiques	p.	78
	A travers l'actualité pédagogique	p.	85

PREMIERE PARTIE

- 7 a. ...
- 10 b. ...
- 27 b. ...
- 33 a. ...

- 55 b. ...
- 78 b. ...
- 88 b. ...

LE CYCLE D'ORIENTATION EN ALLEMAGNE FEDERALE

En Allemagne comme en France la réflexion sur l'enseignement traditionnel et sa réforme sont au premier rang de l'intérêt public.

Pendant les années 60 la plupart des pays européens ont réformé leur système scolaire soit par petites étapes comme l'Allemagne fédérale, soit par une refonte totale comme les pays socialistes et la Suède. L'intérêt porté aux réformes scolaires à l'étranger varie d'un pays à l'autre. Alors qu'après la guerre la France s'est contentée de jeter de timides coups d'œil vers les pays voisins, on peut y constater depuis quelques années un vif intérêt pour les problèmes et les solutions tentées à l'étranger. La Revue Française de Pédagogie en est la preuve. Dès son premier numéro elle a rendu compte des systèmes et réformes scolaires d'autres pays, parmi eux l'Allemagne. Plusieurs articles ont exposé des problèmes et quelques modèles et projets de réforme de l'enseignement en Allemagne fédérale (*) *.

Dans ce cadre, le cycle d'orientation est au centre de la discussion qui s'instaure sur tous les plans, de la

politique et de la planification, de l'administration et de l'inspection, des commissions de programmes, des enseignants, des élèves et des parents. De même que l'école globale (Gesamtschule) le cycle d'orientation est l'objet d'après controverses entre les ministres de l'Education des 11 Länder (2) d'Allemagne fédérale. Depuis la publication en 1970 du « Plan de structures » (Strukturplan) par le Conseil allemand de l'Education (Deutscher Bildungsrat) (3) on se bat pour l'implantation de ce cycle dans le système scolaire ouest-allemand.

L'analyse suivante se propose de donner un aperçu de la genèse et du développement du cycle d'orientation allemand, sur ses conceptions et la situation de fait.

I. — LES BASES DU CYCLE D'ORIENTATION

a) Genèse et expériences préliminaires

Le système scolaire traditionnel en Allemagne ne possède pas un cycle d'orientation obligatoire et légalement fixé. Il est caractérisé par l'école élémentaire obligatoire de 4 ans (Berlin et Brême : 6 ans), suivie du système trilatéral et vertical que forment les trois filiales : lycée (Gymnasium), collège (Realschule) et école principale (Hauptschule) (4). Cette structure fondamentale a été modifiée par les réformes scolaires après la guerre, mais elle n'a pas été abolie.

Pendant longtemps on n'a guère parlé de l'orientation et de l'échelonnement horizontal dans les écoles allemandes à part quelques projets et modèles isolés. On ne fit de l'orientation un objet de discussion politique et pédagogique que lorsque les lacunes du système traditionnel ressortirent de plus en plus fortement pendant les années 50 et 60.

On a cherché une base plus solide et plus équitable à la sélection qui, par tradition, avait lieu après les 4 années de l'école élémentaire. En 1959, année de la réforme Berthoin, qui introduisit le cycle d'observation en France, le Comité allemand pour les questions d'éducation et de formation (5) recommanda l'introduction d'un cycle intermédiaire de 1 ou 2 années faisant suite à l'école élémentaire. Ce cycle devait être installé dans les types d'enseignement traditionnels sans en changer les structures. Une filière particulière, appelée « Studienschule », devait garantir aux plus doués un enseignement intellectuel comprenant le latin. Le cycle bisannuel était destiné à l'observation et à la promotion des élèves avant la sélection et l'orientation plus ou moins définitive vers une filière.

Le Comité allemand définit sa proposition comme une possibilité mais non comme une obligation pour tous les Länder. Le « Hamburger Abkommen » pour l'unification de l'enseignement en République fédérale répéta en 1964 la recommandation du Comité. Incidemment il introduisit le

* Les appels de notes renvoient à la fin de l'article.

terme « cycle de soutien ou d'observation » (Förder - oder Beobachtungsstufe) (*) et laissa la décision en suspens.

Le système traditionnel trilatéral n'a pas été vraiment ébranlé par ces propositions. Les Länder n'étaient point obligés de se fixer sur une organisation et un changement bien définis. Le fédéralisme et les conceptions diverses firent que le nouveau cycle fut introduit sous des formes et dénominations différentes : cycle de soutien (Förderstufe), cycle d'observation (Beobachtungsstufe), cycle initial (Eingangsstufe), cycle probatoire (Erprobungsstufe), multiplicité qui ne trouble point seulement l'observateur étranger.

C'est dans la Hesse que le cycle de soutien a été le plus largement introduit. La Basse Saxe concilia partiellement la conception du cycle de soutien avec son expérience d'un premier cycle différencié, commencé déjà en 1957 sous le nom de « Differenzierter Mittelbau ». Dans d'autres Länder, par exemple en Rhénanie-Palatinat et en Rhénanie du Nord-Westphalie, les classes d'entrée des écoles secondaires furent déclarées périodes d'observation.

La réalisation des recommandations de 1959 et 1964 s'est déroulée de façon non systématique, peu contrôlée et non accompagnée de recherches scientifiques. Aux programmes et à la formation des maîtres ne furent apportés que des changements minimes. Les méthodes et moyens d'observation et les procédés de soutien des élèves étaient insuffisants. Une meilleure exploitation des ressources d'aptitudes et une sélection plus juste, buts principaux de ce nouveau cycle, n'ont été réalisés que dans des cas isolés.

En raison du mince succès de cette réalisation la discussion sur le cycle de soutien tarit. L'intérêt porté aux questions de politique et de planification de l'enseignement se cristallisa sur d'autres problèmes : installation des écoles principales, création de nouvelles sections et nouveaux aboutissements, refonte du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, introduction à l'essai d'écoles globales.

La création des écoles globales a rouvert le débat sur le cycle « intermédiaire ». Le Conseil allemand de l'Éducation, organisme qui s'attache particulièrement à l'unification et à la modernisation de l'enseignement ouest-allemand, participa activement à la discussion publique. En 1970 il aboutit à des conclusions consignées dans le « Plan de structures » déjà cité plus haut, projet de réforme comprenant des propositions pour tous les cycles et les problèmes principaux de l'enseignement en République fédérale. Dans ce plan, le Conseil recommanda de réunir les classes 5 et 6 en un cycle d'orientation bisannuel (*), ce qui souleva en tous lieux des débats véhéments. Les ministres de l'Éducation n'ont pas encore

pu trouver de solutions communes ; le chapitre suivant se propose d'examiner leurs différents points de vue.

Néanmoins les recommandations du Conseil de l'Éducation ont été incorporées au bilan provisoire (Zwischenbericht) de la Commission Bund-Länder d'octobre 1971 de même qu'au plan-cadre global (Bildungsgesamtplan), document plus important de la planification scolaire de l'année 1973. Par ces documents le groupement des deux premières années du cycle secondaire en un cycle d'orientation vient d'être inauguré officiellement (**).

b) Motifs, objectifs, planification

Le problème principal de chaque réforme scolaire est l'inadaptation du système traditionnel à de nouvelles exigences. Tous les Allemands, quelles que soient leurs opinions politiques et idéologiques, qui réfléchissent sérieusement à l'éducation sont d'accord sur l'urgence des changements à apporter à l'organisation, aux contenus et aux méthodes d'un enseignement, dont les origines remontent au XIX^e siècle.

Les problèmes principaux peuvent être éclairés par les slogans de la discussion socio-pédagogique, à savoir :

- inégalité sociale et régionale des chances en matière d'enseignement
- sélection prématurée et inique
- imprécision des pronostics traditionnels du succès scolaire
- exploitation déficiente des ressources d'aptitudes (de l'élève et de la population totale)
- observation, promotion et orientation insuffisantes
- conception partielle de la culture générale
- théorie génétique des aptitudes
- contenus et programmes dépassés
- organisation rigide du travail scolaire.

Les caractéristiques de l'enseignement en Allemagne fédérale, signes distinctifs à des degrés différents de tous les systèmes scolaires traditionnels en Europe (*), ne se limitent pas à un seul cycle de l'enseignement. Mais dans le second degré ces caractéristiques ont un relief particulier, que le gouvernement ouest-allemand a esquissé en 1970 comme suit (**):

- reproduction de la stratification sociale
- inégalité des chances de succès scolaire
- objectifs et qualifications périmés, déterminés par les différents types d'enseignement
- surestimation de la culture littéraire et humaniste
- manque de flexibilité et de décloisonnement des filières.

Ce malaise admis en haut lieu fut précédé par le cri d'alarme de la « catastrophe de l'enseignement allemand » et par les efforts accrus que les organes politiques entreprirent pour transformer la critique négative en objectifs et propositions constructives de réforme.

En 1964, année même où G. Picht mettait le public allemand en garde contre la catastrophe imminente, la Conférence permanente des ministres de l'Education définit les tendances du développement scolaire en Europe et en précisa les objectifs pour la République fédérale (23) :

- élever le niveau global de formation des adolescents par une formation scolaire accrue, améliorée, polyvalente
- augmenter le nombre d'adolescents ayant acquis des qualifications supérieures
- développer chaque individu à l'optimum de ses capacités
- offrir des possibilités de formation mieux appropriées aux aptitudes de l'individu et des mesures pour l'y orienter (par exemple le cycle d'observation)
- renforcer le décloisonnement de tous les types d'enseignement et introduire de nouveaux types d'enseignement secondaire.

Les efforts d'amélioration ont amené un nombre considérable de changements dans tous les secteurs de l'enseignement ouest-allemand. L'intérêt s'est de plus en plus centré sur les classes 5 à 10 qu'on appelle actuellement « cycle secondaire 1 » (Sekundarstufe 1) en accord avec l'usage international et avec le principe de l'échelonnement horizontal. L'ancien cycle d'observation obtint de nouveau une position clé. Le Conseil allemand de l'Education esquissa le projet d'un cycle d'orientation qui devait se distinguer nettement du cycle de soutien (Förderstufe) des années 60. Ce dernier fut considéré comme une solution transitoire nécessaire, destinée à adoucir postérieurement les rigueurs du système scolaire sélectif (24).

Le nouveau cycle d'orientation a des fonctions plus vastes car il doit permettre de réaliser les objectifs cités plus haut. Sa fonction principale est une bonne préparation des élèves au choix définitif d'un type d'enseignement. Avec la contribution de ce cycle la sélection doit être retardée. Diverses études en Allemagne et à l'étranger ont prouvé que les corrections tardives de la carrière scolaire sont toujours difficiles et parfois même impossibles. Pour cela l'orientation définitive doit être reportée le plus tard possible, jusqu'à ce que les pronostics soient plus sûrs.

Pendant les deux années du cycle d'orientation, la découverte et le développement des aptitudes doivent être au premier plan et rendre possible une orientation bien fondée pour chaque élève. Comme dans les projets

de réforme français l'orientation est une notion collective et un synonyme pour plusieurs notions différentes : délibération, guidage, décision et fixation sur un but. La définition du sixième plan français pourrait aussi bien se trouver dans le « Plan de structures » : « L'orientation désigne l'ensemble des opérations qui rendent chaque intéressé capable d'effectuer en connaissance de cause ses choix scolaires et professionnels (25). »

Selon le Conseil de l'Education, l'orientation qui a donné son nom au nouveau cycle comporte trois points capitaux :

- 1) le diagnostic des moyens propres à chacun d'apprentissage et le diagnostic des intérêts, servant de préparation au choix d'une formation appropriée,
- 2) la préparation et l'ouverture des élèves aux exigences du second degré,
- 3) l'information des parents.

Chaque élève doit disposer de multiples possibilités et motivations afin de découvrir et de mettre à l'épreuve ses propres capacités dans une « atmosphère d'étude débarrassée de quasiment toute pression extérieure (26) ». Les motivations à l'étude, l'observation continue et les jugements différenciés sur le travail de chaque élève sont considérés comme des appuis indispensables de l'orientation.

Les objectifs du cycle d'orientation sont imprégnés de considérations pédagogiques et psychologiques. Les capacités d'apprendre des enfants de 10 à 12 ans et la différenciation des aptitudes après l'âge de 12 ans, démontrée par un nombre d'études scientifiques (27), font de ce cycle une « charnière importante du système d'enseignement (28) ». Le cycle d'orientation doit jeter un pont depuis l'école élémentaire vers le secondaire, un pont qui aide les élèves à avancer sûrement et à reconnaître leur voie future. On espère aussi que la divergence des méthodes et programmes s'atténue, divergence qui dans le système traditionnel a causé tant de conflits qu'on pourrait presque parler d'un « syndrome de passage ».

On attribue au cycle d'orientation la fonction d'un lien, ce qui a soulevé la question de savoir où le rattacher : au premier ou au second degré ? Le « Plan de structures » de 1970 a laissé cette question ouverte en alléguant des avantages et des désavantages aux deux solutions. Selon le bilan provisoire de 1971 et le plan-cadre de 1973 le cycle d'orientation doit faire partie du premier cycle du second degré (Sekundarstufe 1).

Ces documents donnent aussi des indications sur la planification, entre autres par la revendication : « L'expérimentation du cycle d'orientation doit commencer dès maintenant. Jusqu'en 1976 le cycle d'orientation doit être

introduit partout (c'est-à-dire dans toute la République fédérale)¹⁷. »

Dans leur « catalogue des priorités » de juillet 1972 les Premiers ministres des 11 Länder ont désigné l'implantation de ce cycle comme étant une mesure prioritaire dans le cadre d'un échelonnement du premier cycle en trois phases de 2 ans (¹⁸).

Le plan-cadre contient des directives plus ou moins précises pour la réalisation du cycle d'orientation dans les 11 Länder (¹⁹) :

- 1) structure intégrée non rattachée aux types d'enseignement traditionnels,
- 2) pas de sélection pour l'accès au cycle d'orientation,
- 3) coordination, voire unification des programmes,
- 4) coopération des différentes catégories d'enseignants,
- 5) standardisation des effectifs et horaires et du service des enseignants.

Jusqu'à présent ces directives n'ont été que partiellement acceptées et réalisées. Plusieurs Länder ont introduit le cycle d'orientation où sont en train de le faire. Les cinq Länder qui ont un gouvernement démocrate-chrétien (Bade-Wurtemberg, Bavière, Rhénanie-Palatinat, Sarre, Schleswig-Holstein) ont prononcé un veto dans le bilan provisoire et le plan-cadre. Ce veto et les conceptions divergentes qu'il entraîne sont traités ci-après.

c) Conceptions divergentes

En principe le cycle d'orientation comprenant les classes 5 et 6 est approuvé et revendiqué par l'ensemble des ministres de l'Éducation. La question de savoir si ce cycle doit avoir une structure différenciée par types d'enseignement traditionnels (schulformabhängig) ou une structure intégrée (schulformunabhängig) (²⁰), provoque des controverses.

Les ministres de l'Éducation des cinq Länder gouvernés par les démocrates-chrétiens s'emploient à ce que les deux voies à la fois restent possibles. Leur avis se distingue nettement des recommandations de la majorité par deux autres postulats :

- 1) en plus d'une langue vivante, le latin doit continuer d'être offert dès la classe 5 ;
- 2) la différenciation externe est permise voire préférée, mais elle doit rendre possible le passage d'un groupe de niveau (ou d'une filière) à l'autre.

A l'observateur attentif des réformes scolaires en Europe s'impose la comparaison avec le cycle d'observation en France, créé par l'article 7 du décret de 1959 portant réforme de l'enseignement et maintenu jusqu'à

l'implantation des C.E.S. La revendication de beaucoup de Français de cette époque, à savoir l'orientation par la sélection, semble se retrouver dans la stipulation des ministres de tendance conservatrice.

Un exposé des motifs des propositions divergentes ne se trouve ni dans le bilan provisoire ni dans le plan-cadre de 1973. Toutefois ces motifs se laissent déduire de la discussion pédagogique et générale et des prises de position ministérielles. On redoute qu'il ne soit porté atteinte aux possibilités de formation et au niveau de rendement des écoles secondaires par un cycle d'orientation intégré. On veut garantir que les aptitudes précocement discernables soient sélectionnées le plus tôt possible. Ces élèves doivent pouvoir jouir d'un enseignement intellectuel renforcé le plus longtemps possible dans un lycée ou un collège. De même par le latin on veut rendre possible une voie de formation élitaire.

Au centre des discussions se trouvent des interprétations divergentes des notions suivantes : sélection, développement des aptitudes, promotion et soutien de tous. Les uns, appelés « conservateurs » parce qu'ils essaient de perpétuer l'état actuel, répètent plus ou moins les arguments des discussions antérieures au sujet du cycle de soutien. La sélection, disent-ils, doit être basée sur l'observation et le soutien mais il ne faut pas la retarder trop longtemps. Normalement on peut discerner l'aptitude intellectuelle à l'âge de 10 ou 11 ans et cette aptitude est considérée comme le critère principal de l'orientation. Les objectifs de l'enseignement formulés pour les différentes filières sont vus en relation avec la répartition des tâches dans notre société.

Les non conservateurs mettent en doute la valeur de pronostic et l'équité des critères de sélection traditionnels. Ils veulent tenir compte de la différenciation progressive des aptitudes après l'âge de 10 ans. La culture générale, à leur avis, ne se laisse pas morceler en fonction des différents types d'établissements scolaires.

Pour la plupart des questions concernant la réforme scolaire, les 11 Länder ont trouvé des compromis qui ont été traduits dans le plan-cadre de l'enseignement ouest-allemand. Néanmoins jusqu'à présent les positions ne se sont guère rapprochées en ce qui concerne les trois problèmes principaux : le cycle d'orientation, l'école globale, la formation des maîtres. En ce qui concerne le cycle d'orientation on a seulement accepté qu'il soit introduit dans chaque Land et que l'accent soit mis sur l'élaboration des programmes.

II. — DEVELOPPEMENT ET REALITE ACTUELLE DU CYCLE D'ORIENTATION

La réflexion sur la genèse, la planification et les contradictions du cycle d'orientation allemand amène à se

demander où en est ce cycle actuellement. Quel est le degré de développement dans les différents Länder de la République fédérale ? Où se trouvent les centres d'intérêt, les caractéristiques et les problèmes ?

Avant de répondre à ces questions il y a lieu d'attirer l'attention sur le fait qu'il est difficile de donner un aperçu aussi vaste que détaillé de ce qui se passe dans les différentes régions d'un Etat fédéral. En général les ministères se montrent prêts à remettre des matériaux au sujet de la réforme scolaire, mais parfois ils sont très discrets en ce qui concerne les documents de planification et les chiffres précis. C'est pourquoi les rapports qui vont suivre ne présentent pas un schéma identique. Les rapports sont fondés sur des publications officielles mais aussi sur des renseignements donnés de vive voix par les représentants des ministères de même que des publications de critiques.

Pour faciliter la vue d'ensemble, les Länder seront présentés en deux groupes : d'abord la majorité des Länder ayant accepté sans restriction les recommandations officielles, puis la minorité ayant voté contre ces dernières.

a) Hesse

La recommandation du Conseil de l'Education d'introduire le cycle d'orientation n'était pour la Hesse que la confirmation d'une longue évolution. La Hesse avait déjà fourni un travail de pionnier pour implanter le cycle de soutien, les premières expériences ayant commencé en 1955/56.

En 1967 environ 10 % de la population scolaire concernée fréquenta des classes de soutien expérimentales. En 1969/70 le cycle de soutien passa du stade expérimental au statut obligatoire légal ; la dénomination ne changea pas. Selon la loi tous les élèves concernés doivent fréquenter un cycle de soutien, s'il y en a un dans leur secteur scolaire. Ils n'ont plus le droit de changer le secteur et de passer directement de l'école élémentaire au lycée ou au collège.

En 1973 les 214 cycles de soutien englobaient 42 % de toutes les classes 5 et 6. Mais la même année a rencontré un obstacle à une progression continue et rapide. La cour suprême de juridiction de la République fédérale (Bundesverfassungsgericht Karlsruhe) a admis une plainte de 300 parents contre le gouvernement de la Hesse (23). La sentence qui représente une décision de principe et un jugement de Salomon contient entre autres deux déclarations :

1) Le règlement de la Hesse, selon lequel tous les élèves sont obligés de fréquenter un cycle de soutien, est contraire à la Constitution.

2) Le cycle de soutien tel qu'il a été implanté et organisé n'est pas contraire à la Constitution.

Dans cette controverse, les juges de Karlsruhe ont affirmé la préséance du « droit naturel des parents à la culture et l'éducation des enfants » (Loi Fondamentale, art. 6) et du libre choix de la voie scolaire. L'Etat, garant de l'éducation, n'est pas habilité à rendre un type d'enseignement obligatoire après l'école élémentaire et à « retenir les enfants pendant une période trop longue dans une école sans enseignement différencié ». C'est pourquoi les classes 5 et 6 doivent garantir des possibilités suffisantes pour une différenciation selon les capacités individuelles.

Néanmoins l'exposé des motifs de la sentence contient également un nombre considérable d'arguments en faveur d'un cycle de soutien ou d'orientation, ce qui rend possible l'expansion de tels cycles en Hesse de même que dans toute la République fédérale.

Le cycle de soutien tel qu'il existe en Hesse est caractérisé par les instructions du ministère de l'Education de mars 1972 :

— Il est intégré (cf. note 20) et rattaché à des écoles globales intégrées, dont il existe une cinquantaine environ, où à des écoles principales.

— Des enseignants de toutes les catégories coopèrent et l'un d'entre eux est nommé directeur pédagogique. *Coordination, coopération et team-teaching* sont les méthodes de travail prédominantes. Des conférences pédagogiques élaborent des plans de travail et des conseils par matière (Fachkonferenzen) mettent sur pied des plans par étapes pour un enseignement différencié.

— L'enseignement commun (Kernunterricht) comprend la langue maternelle, les sciences et les sciences sociales (cf. note 25). Normalement il est divisé en périodes de 2 ou 3 semaines et enseigné par le professeur principal. L'enseignement par 3 groupes de niveau (Kursunterricht) comprend l'anglais, les mathématiques et à partir de la classe 6, l'allemand. Le groupe C rassemble des élèves qui ont besoin de soutien pour maîtriser le programme fondamental commun (Fundamentum) (24).

— L'anglais est la première langue obligatoire. En latin et en français des groupes de niveau peuvent être créés.

L'enseignement du cycle de soutien, voire d'orientation, n'a pas pour base les programmes traditionnels mais des instructions récentes (Handreichungen, 1969) qui indiquent les contenus et méthodes spécifiques à ce cycle.

La première orientation a lieu avant le deuxième trimestre ; cette orientation doit respecter les vœux des

parents, le dossier scolaire et les tests. Les élèves peuvent être réorientés une fois par semestre. Les réorientations se font pas discipline.

Comme mesures spéciales de soutien on a prévu un enseignement « compensatoire » de la langue maternelle et des soutiens en cas de réorientation. Pour l'observation et la notation on se sert de dossiers détaillés (Diagnosebogen) ⁽²⁴⁾ qui facilitent un jugement différencié sur les aptitudes, les facultés et les déficiences de chaque élève.

Les résultats de ces expériences et les conclusions auxquelles la Hesse a abouti jusqu'à présent ne peuvent être discutés en détail ici. Néanmoins il est intéressant de remarquer qu'une tendance récente du ministère de l'Éducation est de parler de moins en moins du cycle de soutien comme d'un cycle particulier. Le ministère le considère comme une phase intermédiaire du nouveau premier cycle (Sekundarstufe 1) et comme la première étape de l'implantation de l'école globale obligatoire. Depuis 1972 de nouvelles instructions générales (Rahmenrichtlinien) sont mises à l'épreuve successivement dans tout le Land ⁽²⁵⁾. Grâce à ces instructions, les programmes de tout le premier cycle du second degré seront dans un proche avenir unifiés et détachés des types d'enseignement traditionnels.

b) Basse Saxe

La Basse Saxe est la région d'Allemagne où le cycle d'orientation a sa plus longue tradition. Sur l'initiative de groupes d'enseignants, 19 établissements expérimentaux ont lancé en 1949 un cycle moyen différencié (Differenzierter Mittelbau) avec un système d'enseignement commun et des groupes de niveau pour les classes 5 à 8 (plus tard 5 à 7). Les résultats ont été assez positifs en ce qui concerne la sûreté des pronostics pour le succès scolaire futur. Mais l'expérience, qui dura jusqu'à 1965, ne fut pas généralisée.

A la place des cycles moyens différenciés, des cycles de soutien ont été installés dans les écoles primaires centrales (Mittelpunktschulen), (500 jusqu'à 1970) et des cycles initiaux bisannuels dans les collèges et lycées.

En 1971/72 la troisième étape expérimentale a commencé. Relevant de plusieurs initiatives des communes, des conseils de parents, des groupes d'enseignants, les cycles d'orientation ont été organisés à titre d'essai et non-obligatoires pour la plupart dans des zones rurales, et rattachés à des écoles principales. Actuellement 80 cycles environ sont implantés, dont 8 servent de base à une école globale coopérative (cf. note 31).

En 1973 le gouvernement de la Basse Saxe a fixé par décret l'introduction du cycle d'orientation par

district. Jusqu'en 1976 le cycle d'orientation obligatoire doit englober toute la population scolaire du groupe d'âge concerné et il servira de base à des centres scolaires du second degré (Sekundarstufenzentren).

La plupart des caractéristiques du cycle d'orientation en Basse Saxe ressemblent à celles du cycle de soutien en Hesse. C'est pourquoi il y a lieu de souligner seulement ses aspects particuliers :

- Pour motiver les élèves, pour découvrir et développer leurs intérêts on leur offre des cercles d'études, un enseignement thématique (Projektunterricht), un travail par groupes et des heures de travail libre. Ces dernières sont utilisées aussi pour des cours de soutien de tous genres : des cours qui servent de pont (Liftkurse) pour un « avancement », des cours de rattrapage pour empêcher une réorientation négative, des cours spéciaux pour les élèves lents ou très doués.
- Des programmes nouveaux mais provisoires élaborés en 1970 par 9 groupes d'experts forment la base de cet enseignement.
- Les enseignants des cycles d'orientation, dont seul un petit pourcentage de professeurs sont certifiés, suivent des cours intensifs de préparation et de recyclage. Des groupes de travail s'occupent en particulier des problèmes de l'observation, de la notation et des mesures d'orientation.
- La coopération entre école et parents est approfondie par des réunions, des séminaires, des conférences, des contacts directs et des échanges de correspondance.
- A l'instigation du ministère de l'Éducation la majorité des directeurs ont établi une « Conférence centrale des cycles d'orientation en Basse Saxe » qui s'occupe principalement de la coopération, des horaires et de la différenciation.

Dans un institut central pour la recherche des expériences scolaires les possibilités et les problèmes du cycle d'orientation sont rassemblés et soumis à l'analyse scientifique. Jusqu'à présent les résultats des expériences ne sont que provisoires et incomplets. La plupart des rapports mentionnent une volonté d'apprendre (Lernbereitschaft) généralement accrue et le développement de la faculté de choisir. On estime que la plupart des difficultés viennent du fait qu'en dehors des instructions générales et des rares modèles d'enseignement il existe un champ d'expérimentation assez vaste ⁽²⁶⁾.

Actuellement des commissions et des groupes de travail essaient de borner ce champ en élaborant des instructions centrées sur des objectifs opératoires (lernzielorientiert) ⁽²⁷⁾, d'autres modèles pour l'enseignement et de nouveaux moyens de contrôle et d'évaluation.

c) Rhénanie du Nord-Westphalie

Le gouvernement de ce Land qui possède la plus grande densité de population et le plus grand nombre d'élèves s'est décidé à implanter ce cycle d'orientation sans pouvoir se reporter à des expériences antérieures dans ce domaine de l'enseignement.

Pendant les années 60 les classes 5 et 6 de nombreux lycées et collèges furent réunies en cycles initiaux. Les élèves ne devaient redoubler la classe 5 qu'exceptionnellement ; mais en principe cette nouvelle dénomination n'apporta pas un grand changement.

Au début des années 70 le gouvernement a agrandi le champ d'action en publiant un plan général de développement pour le Land (28). Dans ce plan il promet la modernisation concomitante des lycées, collèges et écoles principales et l'institution d'un « cycle principal unifié » ; ce cycle ne portait pas encore le nom « cycle d'orientation ».

En décembre 1973 le gouvernement a prononcé l'entrée en vigueur du cycle d'orientation intégré pour tout le groupe d'âge concerné à partir de l'année scolaire 1976/77. Avant 1975 la législation doit être modifiée afin de permettre la réalisation de cet objectif en réglant plusieurs questions d'ordre juridique, entre autres :

- A quel type d'établissement peut-on rattacher le cycle d'orientation intégré qui forme une unité d'enseignement pédagogique autonome ?
- Quel sera l'avenir des établissements secondaires existants ?
- L'unification des programmes sera-t-elle obligatoire pour les écoles privées ?

Malgré tous les problèmes juridiques le ministre de l'Education a déjà pris des décisions préalables et a mis en route des travaux préparatoires. La « Commission de planification pour le cycle secondaire 1 et ses aboutissements » a été chargée d'élaborer des instructions et des programmes pour le cycle d'orientation. Ces derniers ont été achevés fin 1973. Ils sont axés sur des objectifs opératoires (cf. note 27) indiquant des objectifs communs (Fundamentum) et des objectifs complémentaires (Additum) pour chaque discipline.

La commission considère la différenciation et l'orientation comme les deux éléments constitutifs de ce cycle. Elle recommande de ne différencier qu'à deux niveaux pour éviter les mauvaises expériences des écoles principales qui depuis 1968 ont enseigné les mathématiques et l'anglais (au début aussi la langue maternelle) en trois groupes de niveau.

L'information et l'orientation seront institutionnalisées dans le cycle d'orientation. Des professeurs délégués à l'information (Beratungslehrer) spécialement formés pour

cette tâche seront à la disposition des élèves (1 pour 500) pour les aider, conseiller et orienter. Une heure d'orientation par semaine et par classe est comprise dans l'horaire.

Les travaux préparatoires cités seront complétés par la planification communale. A partir de 1973 les villes et les arrondissements doivent élaborer des plans de développement de l'enseignement (Schulentwicklungspläne). Quand l'implantation du cycle d'orientation sera votée par la Diète du Land, les villes et arrondissements seront tenus d'instaurer en deux ans les prémisses du nouveau cycle dans leurs secteurs.

A part un cycle d'orientation qui est à l'essai dans un centre scolaire près de Cologne et les 16 écoles globales intégrées, dont les classes 5 et 6 portent différents noms, il n'existe pas de cycles d'orientation en Rhénanie du Nord Westphalie actuellement.

d) Les Villes-Etats

Les villes de Berlin, Brème et Hambourg sont autonomes en ce qui concerne les affaires culturelles. Leurs réformes scolaires suivent les principes généraux des autres Länder mais mettent l'accent sur différents points. A Berlin et à Brème l'école élémentaire comprend 6 années, les écoles secondaires de Berlin commencent avec la classe 7 et s'appellent « Oberschulen ». Par contre la structure scolaire de Hambourg ressemble davantage à celle des autres Länder.

Berlin :

La ville ne possède pas de cycles d'observation, de soutien ou d'orientation. Les classes 5 et 6 font partie intégrante des écoles élémentaires et doivent le rester ; dans ce cadre elles doivent contribuer à l'orientation. Une langue étrangère est obligatoire à partir de la classe 5, l'élève peut choisir entre l'anglais, le français ou le latin. Après la classe 6 chaque élève passe une période d'épreuves de six mois dans la filière choisie du second degré.

Berlin ne projette pas un cycle d'orientation comme les autres Villes-Etat. Ses efforts sont centrés sur les classes 7 à 10 qui doivent former un cycle moyen intégré (integrierte Mittelstufe). D'après le plan régional de développement scolaire, la plupart de ces classes seront implantées dans les écoles globales (jusqu'à présent 6) et dans 13 nouveaux centres scolaires (Mittelstufenzentren), pour 1976. Un cycle moyen intégré doit comprendre 1200 élèves environ. Ses buts sont en accord avec la conception du cycle d'orientation telle que le Conseil de l'Education l'a définie.

Brème :

A Brème le cycle d'orientation est encore à l'état de projet. Dans les écoles élémentaires dont la durée est de 6 ans on a réalisé une différenciation générale des classes 5 et 6 en anglais, mathématiques et allemand, et la possibilité d'un enseignement de soutien supplémentaire existe dans les classes 7 et 8 des lycées. Mais des cycles d'orientation en forme d'unités bisannuelles n'existent que dans les 4 écoles globales. Pour 1976 le plan régional du développement scolaire a annoncé la séparation des classes 5 et 6 de l'école élémentaire et leur transformation en cycles initiaux du second degré. Ils seront appelés cycles d'orientation et feront partie intégrante des centres scolaires ou des écoles globales.

Hambourg :

Jusqu'à présent existent seulement des cycles d'observation rattachés aux différents types d'enseignement ; le cycle d'orientation n'existe pas encore officiellement.

En 1968 l'examen de passage du second degré a été supprimé puisqu'il constitue « une attribution injustifiée des chances de promotion »⁽²⁰⁾. Les classes 5 et 6 ont été installées conjointement comme cycles d'observation dépendant des écoles primaires ou des lycées. Les parents ont le droit de choisir un des deux types d'enseignement pour leurs enfants.

Dans le cycle d'observation primaire l'enseignement est gradué en anglais et en mathématiques. Dans les lycées la différenciation ne commence qu'après le premier semestre et concerne l'anglais, les mathématiques, l'allemand et facultativement le latin. L'enseignement de soutien par petits groupes comporte 3 ou 4 heures par semaines.

Le cycle d'observation à Hambourg n'a remporté que des succès partiels. Certains points font l'objet de critiques :

- l'affectation aux groupes de niveau d'après la moyenne,
- une réalisation seulement partielle du programme de promotion et de différenciation dans les lycées, l'arrêt de ce programme après la classe 6,
- l'appréciation insuffisante et injuste,
- une promotion des aptitudes réduite par le rattachement du cycle aux types d'enseignement traditionnels.

Le Sénat vise une intégration accrue des cycles d'observation, d'abord de façon coopérative là où une école primaire est voisine d'un lycée. L'objectif à long terme est le cycle d'orientation intégré avec de nouveaux programmes et horaires. Actuellement 4 cycles d'observation ou d'orientation intégrés sont en cours d'expérience en plus des 9 écoles globales qui sont structurées

en « divisions » (Abteilungen). Jusqu'en 1976 les expériences supplémentaires dépendront du consentement des enseignants et des parents.

e) Bade-Wurtemberg

Dans le Bade-Wurtemberg, région peu peuplée et plutôt rurale, le cycle d'orientation constitue une nouveauté, parce que les expériences des cycles de soutien n'y furent pas réalisées. Pour compenser les différences régionales de la répartition des moyens de culture et pour exploiter les réserves d'aptitudes le ministère de l'Education a, par l'intermédiaire d'un plan d'expansion (1965), réparti à travers tout le Land les lycées, les écoles d'accueil (Aufbauschulen), les écoles primaires centrales (Mittelpunktschulen) et des centres scolaires. En même temps un réseau de centres d'information et d'orientation a été mis en place dans tout le Land.

La loi d'administration scolaire de 1964/1971 ne parle pas d'un cycle de soutien ou d'orientation. Néanmoins elle permet l'introduction de nouveaux types d'enseignement et des établissements expérimentaux.

Le premier cycle d'orientation différencié fut introduit dans une école globale coopérative en 1967⁽²¹⁾. Depuis 1971, 7 cycles intégrés et 7 cycles différenciés ont été établis dans le cadre du programme expérimental pour la réforme scolaire. Ces cycles ne constituent pas des unités autonomes, ils sont des cycles initiaux des écoles globales ou font partie des centres d'enseignement (Bildungszentren).

Les travaux préparatoires pour l'implantation générale du cycle d'orientation sont en cours. En 1972/73 le ministre de l'Education a établi un « Comité directeur central » (Zentrale Lenkungsstelle) et plusieurs groupes de travail pour s'occuper des questions pédagogiques et juridiques, du système d'information et du recyclage des enseignants.

Le point de départ pour l'entrée en vigueur du cycle d'orientation obligatoire se résume en quelques points⁽²²⁾ :

- Le problème primordial pour le cycle d'orientation est celui du curriculum, c'est-à-dire des objectifs, des contenus et des méthodes.
- Le cycle d'orientation constitue une unité qui a une mission pédagogique spécifique.

A côté des travaux préparatoires, la recherche des expériences sera institutionnalisée en vue de conseiller les établissements modèles et de contrôler scientifiquement les objectifs et les conséquences budgétaires des innovations. La décision sur la forme organisationnelle ne sera prise que lorsque les conséquences du cycle d'orientation intégré et des divers modèles alternatifs seront visibles.

f) Bavière

Les réformes scolaires en Bavière ressemblent à celles du Bade-Wurtemberg. Pendant les années 60 le Land s'est contenté d'augmenter le nombre des lycées et collèges et des établissements d'accueil et d'aménager les écoles existantes. Depuis 1969/70 on prépare progressivement l'implantation du cycle d'orientation. En 1973 18 établissements expérimentaux ont fait des expériences soit avec la structure différenciée soit avec un cycle d'orientation intégré. La plupart des cycles sont rattachés aux écoles traditionnelles ; dans les écoles globales, 4 du type intégré, 9 du type coopératif, on trouve les deux structures.

Le ministre de l'Education expose dans plusieurs publications les principes et les tendances qui sont à la base du développement actuel :

- Le cycle d'orientation constitue une unité bisannuelle mais il doit être différencié. La structure intégrée n'est pas exclue, mais en raison de « motifs réalistes-pragmatiques » elle ne doit pas être généralisée.
- Les programmes des écoles principales et des lycées sont coordonnés, les manuels, les épreuves et les tests sont unifiés. C'est un groupe de recherche de l'université de Munich qui élabore les tests pour l'orientation des élèves. Les programmes sont révisés et modifiés par une commission composée de chercheurs, d'enseignants et de fonctionnaires du ministère.
- Les instituts de pédagogie et de recherche voire de planification de l'enseignement du Land collaborent au recyclage des enseignants et à la réflexion théorique sur les expériences en cours.

L'opinion publique et en particulier le milieu enseignant portent un intérêt croissant aux questions du cycle d'orientation. Ceci est dû en partie à une série d'émissions de la télévision de Bavière qui portaient sur les problèmes pédagogiques et méthodologiques de ce cycle. Plusieurs associations de professeurs ont publié des instructions pour le nouveau cycle. Une d'entre elles, le « Philologenverband », a mené une enquête auprès des enseignants qui participaient à l'expérience et a constaté chez la plupart une approbation de principe pour une unification des programmes⁽³²⁾.

g) Rhénanie-Palatinat

A la différence de la Bavière et du Bade-Wurtemberg, ce Land possède une certaine tradition du cycle d'orientation. Déjà en 1960 les examens d'entrée aux écoles secondaires furent abolis et les premiers cycles initiaux furent créés dans les différents types du second degré. En 1967 le cycle initial a été rendu obligatoire pour toutes les classes 5 et 6 de ce Land. Les modes d'organisation

varient, une partie des cycles est organisée comme une phase probatoire commune à deux établissements de sorte qu'on trouve des cycles mixtes école principale/collège, collège/lycée ou même école principale/lycée.

En 1972 le ministre de l'Education a annoncé le « développement du cycle initial au cycle d'orientation qui constitue une zone de soutien et d'observation intensive »⁽³³⁾. Actuellement de nombreuses classes participent aux expériences du cycle d'orientation. La majorité de celles-ci présentent la structure différenciée et environ 90 classes forment des cycles intégrés.

En 1971 les horaires du premier cycle du second degré ont été modifiés et fixés par le ministère de l'Education. Le changement porte entre autres sur l'abandon des matières cloisonnées en faveur des centres d'intérêt. Selon ces horaires il y a pour les classes 5 et 6 un enseignement différencié en première langue étrangère, une certaine liberté de choix pour les disciplines artistiques et 1 ou 2 heures supplémentaires (Ergänzungsunterricht) pour le travail par petits groupes et 1 heure de travail libre (Verfügungsstunde).

Des commissions pédagogiques ont élaboré des programmes nouveaux provisoires qu'elles ont mis à la disposition des établissements expérimentaux en 1973. 14 groupes de travail assistent les écoles dans leurs expériences ou les nouveaux programmes.

Pour coordonner toutes les expériences y compris les diverses mesures de différenciation qui sont à l'essai et pour les suivre par des recherches pédagogiques le Land a créé en 1970 un groupe d'étude auquel participent des enseignants et des représentants de l'inspection scolaire et de la recherche.

h) Sarre

A part quelques modèles isolés, la Sarre n'avait pas expérimenté de cycle d'observation ou de soutien. En 1970 le ministère de l'Education a publié un document de planification « éducation par degrés » (Bildung in Stufen) comprenant les classes 5 et 6 comme première unité pédagogique du cycle secondaire 1. Le cycle d'orientation qu'elles formeront sera rattaché aux établissements existants « afin que les capacités en salles de classe puissent être utilisées au maximum et que les enseignants puissent être placés de façon optimale »⁽³⁴⁾. Malgré ce rattachement le cycle d'orientation en Sarre doit être intégré bien que le ministre de l'Education ait rallié le veto des 5 Länder de l'opposition.

Après la sentence de la cour suprême de juridiction contre la Hesse le ministère de l'Education a remis en question l'introduction générale du cycle d'orientation dans tout le Land. L'entrée en vigueur a été officiellement reportée à 1975, mais elle ne sera probablement réalisée

qu'à partir de 1976. Présentement aucune expérience n'est en cours.

Les travaux préparatoires qu'ont faits les commissions officielles ont en partie été interrompus. Néanmoins ces commissions qui furent instituées peu de temps après la décision interministérielle ont abouti à certaines conclusions. Les commissions de programme ont élaboré de nouveaux horaires et des programmes orientés sur des objectifs opératoires pour chaque discipline des classes 5 et 6. Les emplois du temps comprennent les mêmes disciplines que le tronc commun des écoles traditionnelles. A cause de la situation géographique de la Sarre, le français est prévu comme première langue. Le latin est exclu du cycle d'orientation tandis que la technologie (Arbeitslehre) s'ajoute comme nouvelle discipline obligatoire⁽³⁵⁾.

Parallèlement aux commissions de programme une commission pédagogique a été instituée pour se consacrer aux questions de la différenciation, problème central du cycle d'orientation. Elle a recommandé une différenciation, externe en 3 étapes, de 8 mois chacune, en mathématiques, en français et partiellement en allemand. Des mesures de soutien, dont 1 heure d'enseignement renforcé, doivent faciliter l'avancement de chaque élève au cours des 3 phases. La commission recommande de renforcer l'individualisation de l'enseignement par la différenciation interne à l'aide de divers moyens didactiques, entre autres un enseignement thématique et le travail par petits groupes.

Eu égard à la stagnation actuelle du cycle d'orientation on ne sait pas encore si les modalités de différenciation et les horaires et programmes tels que les commissions les ont élaborés seront réalisés en Sarre.

i) Schleswig-Holstein

Comme le Land de Rhénanie-Palatinat et quelques autres, le Schleswig-Holstein a introduit des cycles initiaux dans ses lycées et collèges pendant les années 60 mais en maintenant les examens d'entrée du second degré. En 1971 ces derniers furent supprimés en faveur des décisions prises par les parents. Les cycles initiaux furent transformés en cycles d'orientation. Cette transformation et l'installation progressive de cycles d'orientation dans les écoles principales ont abouti à ce qu'en ce moment 90 % de toutes les classes 5 et 6 sont organisées en cycles d'orientation.

Dans de nombreux secteurs les inspecteurs scolaires ont institué des groupes de travail pour discuter et coordonner les mesures préparatoires à la réalisation du cycle d'orientation. Quelques cycles ont le statut expérimental et sont soumis à la recherche scientifique.

La décision du ministre de l'Education de rattacher le

cycle d'orientation aux établissements traditionnels a été inspirée par deux arguments :

- 1) C'est dans le cycle d'orientation au plus tard qu'il faut « offrir à l'élève le choix entre des types d'enseignement, qui ont des méthodes de travail et des niveaux différents »⁽³⁶⁾.
- 2) Le décroisement ne doit pas trop retarder les élèves doués, ni surmener les élèves faibles pendant les deux années qui suivent.

Néanmoins les responsables de la réforme scolaire plaident pour le décroisement du cycle d'orientation. Ils le voient garanti par trois mesures d'organisation :

- un même horaire pour toutes les filières,
- des programmes-noyaux communs à toutes les écoles⁽³⁸⁾,
- le principe d'un « passage diagonal sans perte de temps »⁽³⁷⁾, c'est-à-dire la réorientation éventuelle vers une autre école ou section, soit pendant, soit après la classe 5.

Des cours de soutien et d'entraînement sont prévus pour les écoles principales et les collèges mais non pour les lycées parce qu'on suppose que les lycéens n'en ont pas besoin. D'après le ministre, le lycée ne doit pas être changé par l'introduction du cycle d'orientation en ce qui concerne ses méthodes de travail et ses exigences.

Dans tous les cycles d'orientation prédomine un enseignement commun à toute la classe. Pendant 2 ou 3 heures il y a une différenciation externe chevauchant sur les classes et les groupes d'âge. En général les différences de niveau doivent être compensées par les méthodes actives et individualisées tel le travail par groupe, à deux ou individuel.

Pour assurer un succès scolaire on a modifié les imprimés pour les appréciations des écoles élémentaires et on a recommandé des tests d'aptitudes supplémentaires pour la classe 4 qui précède le passage au cycle d'orientation.

Le développement futur du cycle d'orientation doit aboutir à des efforts renforcés pour reviser les programmes en vue d'une différenciation plus variée, à un échange intensifié de professeurs et à l'amélioration du système des cours de soutien et de renforcement.

BILAN

L'exposé des efforts faits par chaque Land en vue d'introduire le cycle d'orientation montre qu'on ne peut parler qu'avec réserve d'un cycle d'orientation allemand. Les réalisations qui suivent la réforme du premier cycle telle que l'a recommandée le Conseil allemand de l'Education présentent de nombreux points communs mais aussi

maintes divergences. Les Länder sont d'accord sur le fait que les classes 5 et 6 doivent former une unité pédagogique du second degré, qui doit se consacrer davantage à l'observation et à l'orientation des élèves. Seule la ville de Berlin y fait exception en ce sens que ces classes continueront à faire partie intégrante des écoles élémentaires.

En outre on peut observer un certain accord quant à la date d'entrée en vigueur du cycle d'orientation prévue par le Conseil de l'Education pour l'année scolaire 1976/77. Cette date a été acceptée par tous les Länder mais chaque Land se réserve son propre rythme de préparation.

De même en ce qui concerne les objectifs du cycle, les Länder sont d'accord dans l'ensemble. Tous les ministres de l'Education approuvent les buts généraux et les principaux points de la réforme cités plus haut. Dans chaque Land le cycle d'orientation doit contribuer au développement optimal des aptitudes et des intérêts de tous les élèves et permettre également des pronostics sûrs pour leur future carrière scolaire. Dans la plupart des Länder le but explicite du cycle est l'aptitude pour chaque élève à s'orienter soi-même, l'intégration sociale en étant le but implicite.

Jusqu'à présent tous les ministères de l'Education ont suivi au moins deux des directives que le Conseil de l'Education a données en 1973 : la coordination et la révision (partielle) des programmes pour les classes 5 et 6 de même que la coopération des établissements et des différentes catégories d'enseignants. Plusieurs Länder ont tenu compte de la demande d'unification des programmes en présentant de nouveaux curricula pour le cycle d'orientation, axés sur des objectifs opératoires. La règle traditionnelle des disciplines n'a pas été changée partout. Dans quelques Länder elles ont été restructurées et complétées par la technologie par exemple. A peu près partout le latin a été exclu du cycle d'orientation pour ne pas compromettre le décroisement. La différenciation externe, qui ne sera effectuée que par groupes de niveau-matière⁽²³⁾ est limitée à peu de cours et à 1 ou 2 disciplines, normalement les mathématiques et l'anglais. Des mesures particulières de soutien sont comprises dans la plupart des horaires.

Dans la plupart des Länder l'élaboration des programmes et la discussion des questions importantes s'effectuent en commissions et groupes de travail auxquels participent aussi des enseignants. L'étroite relation entre la réforme scolaire et la recherche scientifique est surtout encouragée par les ministres de l'Education dits conservateurs.

Les résultats actuellement connus du cycle d'orientation en République fédérale ne permettent pas encore de formuler des conclusions définitives et représentatives.

Quelques études et enquêtes, menées par exemple en Hesse et en Basse Saxe, ont mis en évidence que le cycle d'orientation a contribué à déceler des réserves d'aptitudes et à augmenter le nombre d'entrées dans les lycées et les collèges. La différenciation par groupe de niveau-matière s'est montrée favorable par rapport au système traditionnel. Néanmoins les études révèlent aussi des résultats négatifs, entre autres à l'égard des réorientations et de l'intégration sociale. Les effets négatifs sont surtout attribués aux cycles d'orientation différenciés qui dépendent des types d'enseignement traditionnels.

A côté des problèmes sociologiques et psychopédagogiques, se posent une série de problèmes concernant la législation, l'organisation, l'administration et les finances, que les Länder doivent résoudre avant l'introduction générale du cycle d'orientation en République fédérale. Indépendamment des solutions qu'ils vont trouver on peut déduire du développement actuel et de l'idée que s'en fait le Conseil de l'Education quelques conditions principales à l'efficacité du cycle d'orientation en Allemagne : Il est indispensable d'inclure systématiquement dans la réforme des programmes et la formation voire le recyclage des enseignants avant ou du moins en même temps que la transformation des structures. Il ne faut plus employer les enseignants selon les catégories traditionnelles, mais par cycles d'enseignements structurés horizontalement. Pour assurer une orientation efficace il faut recruter du personnel qualifié supplémentaire, surtout des psychologues scolaires et des conseillers d'orientation. De multiples mesures de soutien et des diagnostics approfondis sont indispensables pour mieux concilier la promotion de tous et la sélection des meilleurs. La différenciation par groupes de niveau n'est pas suffisante pour que chaque élève puisse profiter au maximum du cycle d'orientation.

Parmi les différents modèles du premier cycle, qui sont expérimentés en Europe, la République fédérale n'a pas choisi la solution la plus radicale. La France a abandonné le modèle d'un cycle intermédiaire en faveur du collège d'enseignement secondaire ; l'Italie, elle, a introduit la scuola media comme école moyenne autonome ; d'autres pays préfèrent des écoles globales ou des écoles de base de plus de 8 ans. On ne peut guère prévoir quel modèle sera à même de parer aux défauts du système traditionnel de l'enseignement. L'efficacité de toutes les réformes partielles y compris le cycle d'orientation en Allemagne dépendra de la prise de conscience des enseignants et des parents de même que des réformes complémentaires des autres cycles de l'enseignement.

Gisela KNAUP

assistante à la faculté d'Essen,
département des Sciences de l'éducation.

Schulformunabhängig : Le cycle d'orientation intégré ne dépend pas des types traditionnels de l'enseignement ni de leurs programmes et méthodes.

Dans l'article il sera fait usage des termes « différencié » et « intégré » pour traduire les 2 formes d'organisation scolaire qui font l'objet de la discussion.

(21) Schulverwaltungs-gesetz, 30-5-1969.

(22) Bundesverfassungsgericht : Urteil des Ersten Senats, 6-12-1972, J. BVR 230/70 et J. BVR 95/71.

(23) « Fundamentum » est une sorte de programme de tronc commun qu'on pourrait comparer avec le programme-noyau des C.E.S. expérimentaux. Le groupement des élèves par discipline peut être comparé aux groupes de niveau matière de ces mêmes C.E.S. — Voir Recherches pédagogiques, n° 41, 1970.

(24) Les « Diagnosebögen » peuvent être en partie comparés avec les dossiers expérimentaux de l'I.N.R.D.P. qui sont utilisés dans les C.E.S. expérimentaux.

(25) Les « Rahmenrichtlinien » (instructions générales) sont très contestées dans l'opinion publique allemande, en particulier celles pour la « Gesellschaftslehre » (sciences sociales, discipline qui étudie les structures de la société) qu'on soupçonne de receler des tendances subversives et anticonstitutionnelles.

(26) Voir : Ch. Meins. — Die Orientierungsstufe in Niedersachsen. — In : Westermanns Pädagogische Beiträge, n° 2, 1973, p. 116.

(27) Le terme « lernzielorientiert » signifie que les programmes ne sont pas seulement orientés vers des objectifs plutôt généraux mais vers un catalogue de finalités précises. Quelques commissions de programme s'appuient sur les taxonomies que B. Bloom et d'autres psycho-pédagogues américains ont établies. Le terme « objectif opératoire » paraît être une traduction adéquate d'après la terminologie de L. Cros. — Voir : L'autonomie la plus large. — In : Cahiers pédagogiques, n° 112, 1973.

(28) « Nordrhein-Westfalen Programm 1975 », publié par le gouvernement du Land.

(29) Senat der Freien und Hansestadt Hamburg, Bildungsbericht, 1970, p. 37.

(30) Dans l'école globale coopérative (additive Gesamtschule) les filières traditionnelles de l'enseignement subsistent, mais elles coopèrent et les programmes sont coordonnés. Ces écoles sont en partie comparables aux C.E.S. français.

(31) Voir : Information de presse n° 29, 1973 : Allocation du ministre de l'Education.

(32) Voir : Orientierungsstufe. Chancen, Probleme, Verbesserungsmöglichkeiten. — In : Das Gymnasium in Bayern, n° 11, 1972, p. 350 sq. La tendance du « Philologenverband » pourrait parfois être rapprochée de celle de l'association des professeurs agréés.

(33) B. Vogel. Stand und Weiterentwicklung des Schulwesens in Rheinland-Pfalz. — In : Informations du ministère, n° 15, 1972, p. 6.

(34) Informations du ministère, n° 7, 1972, p. 4.

(35) Dans sa série « Etudes et Documents » le service statistique du ministère de l'Education nationale en France a publié une étude détaillée sur la discipline « Arbeitslehre ». Etudes et Documents, n° 17, 1970.

Le n° 13 de la même série présente une analyse du système de différenciation par « Kern-Kursunterricht » (tronc commun-rameau optionnel) en République fédérale.

(36) Allocation du ministre de l'Education lors de l'introduction du cycle d'orientation intégré.

(37) L'expression « Schrägversetzung ohne Zeitverlust » est aussi peu commune en allemand qu'en français.

(1) Les articles les plus détaillés sur l'Allemagne fédérale sont dans la Revue française de pédagogie, n° 15, 1973, p. 22-36.

P. Dehem. — Equité scolaire et différenciation en Allemagne, n° 15, 1971, p. 22-36.

P. Dehem. — La réforme du second cycle en Allemagne fédérale, n° 22, 1973, p. 5-15.

H. Becker. — Contre la sélection et la planification de l'éducation en République Fédérale d'Allemagne, n° 19, 1972, p. 32-40.

(2) Chaque Land possède l'autonomie sur le plan culturel. La Conférence permanente des ministres de l'Education, le Conseil allemand de l'Education (Deutscher Bildungsrat) et quelques commissions assurent une certaine coordination entre les 11 Länder.

(3) Les recommandations et les fonctions du Conseil de l'Education sont analysées par H. Becker dans l'article cité plus haut.

(4) Les types d'enseignement en France et en Allemagne ne peuvent être comparés qu'avec des réserves. L'école principale est en fait le cycle supérieur de l'école primaire, qui a été élargi (classes 5 à 9, 10 facultative) et transformé. En 1968 ce cycle fut rattaché à l'enseignement du second degré.

(5) Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, un comité coordinateur sur le plan fédéral, prédécesseur du Bildungsrat.

(6) « Soutien » paraît être une traduction plus adéquate pour le terme allemand que « promotion ». « Förderung » signifie le développement à la fois des élèves faibles et doués.

(7) La dénomination des classes allemandes suit l'ordre inverse de celles en France. En comparant les structures, la classe 5 correspond à la sixième et la classe 6 à la cinquième, bien que des élèves allemands aient un an de moins, l'école élémentaire ne comprenant que 4 années.

(8) Il faut préciser que dans aucun Land le cycle d'orientation correspond au cycle d'orientation français en ce qui concerne l'âge de la population scolaire concernée.

(9) Cette thèse est confirmée par la recherche scientifique, entre autres par la série d'études que l'O.C.D.E. a publiées sur les systèmes scolaires en Europe.

(10) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (éd.) : Bildungsbericht, 1970, pp. 53 sq.

(11) « Berliner Erklärung » Déclaration de la Conférence permanente des ministres de l'Education lors de la 100^e séance en mars 1964.

(12) Deutscher Bildungsrat : Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn, 1970, p. 141.

(13) Commissariat général du Plan : Préparation du VI^e Plan. Rapport de la Commission Education, Paris, 1971, p. 167.

(14) Strukturplan, l.c., p. 143.

(15) Voir : S.B. Robinson et H. Thomas. — Differenzierung im Sekundarschulwesen, Stuttgart, 1968, p. 45 sq.

(16) A.O. Schorb. — In : Pädagogische und didaktische Probleme der Orientierungsstufe, Arbeitsblätter zum Lehrerkolleg, München, 1970, p. 6.

(17) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Zwischenbericht, 18-10-1971, p. 21.

(18) Voir : Revue française de pédagogie, n° 23, 1973, p. 98.

(19) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung : Bildungs-gesamtplan, Bonn, 1973, p. 25.

(20) Schulformabhängig (schulformspezifisch) : Le cycle d'orientation différencié dépend des types d'enseignement traditionnels et y est rattaché.

L'INTEGRATION DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL ET PROFESSIONNEL DANS LE SECOND CYCLE EN ALLEMAGNE FEDERALE

La volonté de rapprocher et d'intégrer l'enseignement général et les enseignements technique et professionnel est, semble-t-il depuis quelques années, à l'ordre du jour de la politique de l'enseignement en Allemagne fédérale.

Il suffit, à titre d'illustration, de mentionner le « Plan de structure pour l'éducation » (Strukturplan für das Bildungswesen) du Conseil allemand pour l'éducation (Deutscher Bildungsrat) de 1970 (*)*, recommandant, entre autre, une prudente intégration des différents enseignements du second cycle ; la nette prise de position du gouvernement fédéral dans son rapport sur l'éducation (Bildungsbericht 70) (†) ; qui faisait sienne la proposition du Conseil énoncée ci-dessus ; l'admission, par la Conférence permanente des ministres de l'Education (Kultusministerkonferenz) de la nécessité d'une liaison étroite entre les enseignements généraux et professionnels du second cycle, conçue, il est vrai, comme une tâche à long terme ; les passages du plan global pour

l'éducation (Bildungsgesamtsplan), où la Commission de la Fédération et des Länder pour la planification de l'enseignement (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung) proposa des expériences-modèle d'intégration des différents enseignements au niveau du second cycle, « en évitant d'isoler les cours professionnels » (‡) ; et, dernière-ment, les propositions du Bildungsrat, préconisant une intégration cohérente des enseignements général et professionnel du second cycle dans un collège de second cycle (Kolleg) (§).

A la suite d'un examen plus serré, on s'aperçoit qu'il s'agit généralement de recommandations, de propositions plutôt que de directives impératives, et que ces recommandations restent à un niveau suffisamment abstrait pour ne pas causer d'embarras aux responsables de la politique scolaire. La mise en œuvre de ces propositions dans le cadre d'une réforme concrète reste l'exception.

Pourtant il existe, depuis 1972, une expérience-pilote de grande envergure, expérience qui se déroule dans le Land de Rhénanie du Nord-Westphalie.

Avant de présenter ce modèle le plus avancé et le plus cohérent d'une véritable intégration des enseignements du second cycle, il semble utile de caractériser, à l'aide de quelques données chiffrées, la situation des enseignements généraux, techniques et professionnels au niveau du second cycle.

Le second cycle (Sekundarstufe II, jeunes de 15/16 à 19 ans) est surtout un second cycle de lycée. Le « second cycle court » est de bien moindre importance que, par exemple, en France, puisque la très grande majorité des jeunes ayant l'âge correspondant se trouvent en apprentissage et reçoivent, dans le cadre du « système dualiste » (4/5 de formation pratique dans l'entreprise et 1/5 de cours professionnels) un enseignement « à temps partiel ».

A côté d'eux il existe une frange non négligeable (10% environ) d'une classe d'âge de jeunes travailleurs qui sont soumis, eux-aussi, à l'obligation scolaire (à temps partiel) jusqu'à 18 ans révolus, sans recevoir aucune formation professionnelle.

Sur un total de 2,25 millions d'élèves relevant des enseignements du second cycle en 1970, plus de 1,6 millions. Parmi ces 1.629 milliers d'élèves « à temps partiel », c'est-à-dire des cours professionnels (Berufsschule). Parmi ces 1.629 milliers d'élèves « à temps partiel », presque 80% sont des apprentis, le reste étant déjà engagé dans la vie active. Sur les 626.000 élèves du second cycle « à temps plein », 55% sont des lycéens (¶).

De ces quelques chiffres ressort clairement l'importance des jeunes soumis à la scolarité obligatoire à temps partiel, donc des apprentis.

* Les appels de notes renvoient à la fin de l'article.

† Les appels de notes renvoient à la fin de l'article.

Ainsi, et bien que les critiques de plus en plus vives du système et de la pratique de l'apprentissage aient entraîné une certaine revalorisation de l'enseignement professionnel à temps plein (donc un peu le contraire de ce qui se prépare en France avec la revalorisation de l'apprentissage...), il n'en est pas moins vrai que le problème de la « majorité oubliée » (*) reste la pierre de touche de toute réforme du secondaire qui se veut vraiment démocratique.

C'est le grand mérite du gouvernement social-démocrate du Land le plus important de la République Fédérale d'Allemagne, de la Rhénanie du Nord-Westphalie (Nordrhein-Westfalen), d'avoir amorcé et encouragé l'élaboration scientifique d'un modèle d'intégration qui n'écarte pas à l'avance les intérêts scolaires, et donc sociaux, des apprentis.

En 1970, une commission d'experts est installée, sous la présidence du professeur H. Blankertz, de l'Université de Münster (Westfalen), un des « didacticiens » les plus réputés d'Allemagne (†).

Cette Planungskommission Kollegstufe reçoit pour cadre de ses réflexions la mission suivante :

- Une expérience-pilote de cycle collégial sera mise au point dans le but de réaliser, d'ici 1975, 30 modèles ;
- les établissements-modèle auront, finalement, le statut d'établissements autonomes et ne feront donc pas partie d'un lycée, d'une école professionnelle à temps partiel ou d'un autre établissement scolaire ;
- les expériences-pilote assureront la préparation d'études supérieures aussi bien que la qualification professionnelle ; aucun établissement scolaire qui comporte les seuls cours généraux ou les seuls cours techniques et professionnels ne pourra donc participer à cette expérience-pilote (‡).

Nous examinerons par la suite (†) les bases théoriques du modèle de réforme (‡), l'organisation et la structure (‡), le plan de mise en œuvre, et (†) quelques points critiques.

BASES THEORIQUES

Selon l'avis de la Commission, auteur des « recommandations », il faut partir d'une redéfinition du concept de « culture générale » (Allgemeinbildung), qui est le critère essentiel de la séparation des enseignements général et professionnel.

Pour qu'il puisse y avoir intégration dans un « cycle collégial » (Kollegstufe), il faut renoncer radicalement à la conception traditionaliste selon laquelle la formation générale serait liée à l'apprentissage de contenus déterminés d'un canon codifiant les disciplines.

Cette hypothèse de l'impossible « matérialisation de la culture générale dans un canon de disciplines » (p. 31)

est un préalable absolu à toute possibilité de l'intégration envisagée ; elle est appuyée par un raisonnement sociologique et politique :

La « culture » (Bildung) dispensée par le lycée à une minorité de la population scolaire sous prétexte qu'il ne s'agit là que d'une « forme supérieure » d'une éducation qui, par principe, serait de valeur égale, fut — et est toujours — un moyen de perpétuation de domination sociale.

Tant qu'on pouvait faire croire que l'appartenance à une couche ou classe sociale « inférieure » était due naturellement à de moindres dons intellectuels, toutes les différences de « niveau » de l'enseignement gardaient un air de légitimité.

Mais depuis que la recherche scientifique a pu prouver que le don, l'intelligence sont loin d'être des constantes mais, au contraire, peuvent largement être influencés par un apprentissage systématique, la promesse inscrite dans la Constitution et garantissant le libre accès à l'enseignement pour tous ne peut être remplie que par une organisation de l'enseignement public qui fait progresser l'égalité des chances dans ce sens que « l'inégalité des conditions d'apprentissage des élèves due aux situations socio-culturelles différentes des parents soit compensée dans la mesure du possible. » (p. 21) Ceci implique un abandon du système cloisonné aussi bien au niveau du premier que du second cycle.

Mais il n'y a pas que le raisonnement « de parti pris pour les défavorisés socio-culturels » qui compte. Etant donné la dynamique des sciences et techniques, la perte de l'unité de vue sur le monde et la société, le manque de continuité de l'héritage culturel, les membres de la Commission sont d'accord pour estimer qu'il est moins que jamais concevable d'établir une légitime correspondance entre formation et culture générales et des contenus déterminés qui les véhiculeraient à coup sûr (‡).

D'autre part, s'il n'y a pas de contenus dont l'acquisition caractérise l'« homme cultivé », il existe des objectifs d'apprentissage (Lernziele) généraux, qui sont des attitudes, connaissances, dispositions, aptitudes etc. pédagogiquement désirables en priorité parce que dépassant les aspects utilitaires de l'enseignement.

Ces objectifs généraux sont une sorte de correctif pour les objectifs spécifiques et « techniques » qui eux, sont déterminés largement par les demandes et les exigences de la société.

Il y a deux « principes didactiques » qui sont à la base de la nouvelle conception des objectifs de l'enseignement : l'orientation scientifique (Wissenschaftsorientiertheit) et la critique.

Ces principes précisent surtout « que rien ne doit être enseigné qui ne puisse être défendu du point de vue

scientifique, qui se soustrait à toute mise en question critique de sa base de légitimation, qui tente d'endotrainer celui qui apprend.» (p. 26)

Les deux principes se trouvent réunis dans la notion de propédeutique scientifique (Wissenschaftspropädeutik), qui est perçue comme la « caractéristique didactique » du cycle collégial.

L'enseignement propédeutique doit assurer :

- que les élèves soient systématiquement familiarisés avec des méthodes et des modes de raisonnement scientifiques ;
- qu'ils soient familiarisés avec des « attitudes scientifiques » indispensables (comportement rationnel, aptitude à la communication et à la coopération, créativité etc.) ;
- que le caractère social et historique de toute théorie et pratique scientifiques soit dégagé et clairement défini.

La **propédeutique** scientifique est conçue comme une « accentuation spécifique » de l'**orientation** scientifique.

Celle-ci étant le principe sous-jacent de tout enseignement dispensé dans le cycle collégial, la première est une sorte de forme supérieure de la seconde et peut être caractérisée comme une préparation plus ou moins directe aux études supérieures.

Il n'en reste pas moins le postulat selon lequel toute filière (Bildungsgang) doit comprendre un minimum de cours de niveau « propédeutique scientifique ».

L'orientation et la propédeutique scientifiques sont un dénominateur commun de l'enseignement rénové du cycle collégial, comme c'est le cas du canon obligatoire pour tous dans l'enseignement général traditionnel.

Accepter l'impossibilité d'un tel canon obligatoire commun implique l'acceptation de ce qui apparaît comme une autre originalité du Kollegstufe : du principe de la concentration des disciplines, de la spécialisation.

Grâce à la propédeutique scientifique, l'enseignement, de par la prise de conscience des causes, des préalables et des effets de la « parcellisation du savoir », de la « scientification » (Verwissenschaftlichung) du monde qu'il comporte, met sur la voie de la spécialisation, tout en offrant les moyens de la « dépasser productivement ».

ORGANISATION ET STRUCTURE

1. Le Kollegstufe intègre les seconds cycles des lycées et les écoles techniques et professionnelles, y compris les cours professionnels (Berufsschulen) (1°).

Dans le cycle collégial, les filières (générales et professionnelles) et les examens correspondant au sys-

tème traditionnel seront maintenus, pour éviter aux élèves « cobayes » tout préjudice.

Une innovation très importante, surtout pour les apprentis, consiste à offrir la possibilité de rattraper (dans un collège de second cycle) le diplôme de fin de premier cycle (qui est comparable au B.E.P.C. français).

2. La conception du cycle collégial intégré exigeant une grande flexibilité sur le plan de l'organisation interne, un « système ouvert de cours » remplace la classe.

Ces cours (Kurse) diffèrent selon les thèmes, les méthodes et l'ambition des objectifs. « Eléments curriculaires », ils peuvent être combinés de façon qu'on puisse se destiner à des examens différents et que soit garantie une grande perméabilité.

Le système des cours évite à la fois aux élèves de redoubler ou de sauter un tronçon de la filière. La durée des études, pour avoir accès aux universités, reste, comme c'est le cas actuellement, de trois ans (= 9 trimestres), mais les « collégiens » peuvent quitter le Kollegstufe après un an (= 3 trimestres, répartis sur trois ans), ou bien après quatre ans, suivant la vitesse de leurs progrès scolaires et en fonction de l'examen qu'ils auront passé.

3. Le cycle collégial est subdivisé en départements (Abteilungen) et sections (Fachbereiche). Un département comprend plusieurs sections ayant des liens de parenté très étroits ; par exemple, le département Sciences économiques et sociales couvre les sections sociologie, organisation, droit et économie.

4. Puisqu'il n'y a plus de canon de matières assurant la formation générale, il n'y a plus de matières obligatoires communes pour tous.

L'enseignement, pour un élève, est réparti en trois « champs d'apprentissage » (Lernbereiche) :

- la dominante (Schwerpunktprofil)
- les cours obligatoires (obligatorischer Bereich)
- les options (Wahlbereich).

La **dominante** (c'est le noyau de la conception curriculaire), que l'élève choisit librement, décide du « profil » des études et de l'orientation de l'examen.

Les **compléments obligatoires** doivent assurer un certain contrepois à la spécialisation très poussée qu'entraîne inévitablement la grande liberté dans le choix de la dominante, en remplaçant les contenus spécialisés de celle-ci dans leur contexte historique, social et politique.

Les **options** offriraient aux élèves la possibilité de compléter leurs études entièrement selon leurs goûts et intérêts, pour éviter toute attitude paralysée. Mais on peut se servir également du temps normalement réservé à ces cours pour approfondir ses études obligatoires, moduler sa vitesse d'apprentissage etc.

En partant d'un total de 30 heures hebdomadaires, la répartition devrait être la suivante :

- dominante : 12 à 16 heures
- cours obligatoires ; 6 à 8 heures
- options : 6 à 12 heures.

Mais il y a lieu de souligner que la liberté dans le choix de « sa » dominante ne constitue pas, pour l'élève, une liberté totale de se composer un « menu à la carte ».

Au contraire, il existe, à l'intérieur de toute dominante, une combinaison obligatoire de cours, fixée en fonction du « profil » de la dominante.

La liberté de choix consiste plutôt essentiellement dans le fait que toute discipline (département) peut constituer le noyau d'une dominante, que le choix d'une dominante traduit donc une option pour un centre de gravité prise librement par l'élève en respectant ses préférences personnelles.

5. Une des plus grandes originalités du modèle réside dans le principe de l'« intégration curriculaire » de toutes les filières, ce qui veut dire que tout cours doit être un élément commun d'un nombre de dominantes et de filières aussi grand que possible.

La réalisation de ce système « gigogne » (Baukasten-system) entraîne un brassage complet des élèves, dans la mesure où tel cours est un élément indispensable du curriculum de tel élève se destinant au baccalauréat (Abitur), mais en même temps fait partie du curriculum d'un apprenti, ou d'un futur assistant de laboratoire qui, en plus de son C.A.P., prépare l'Abitur, ou bien d'un futur étudiant d'une « école technique supérieure » (Fachhochschule, correspondant à l'I.U.T. français), qui ne se destine pas au baccalauréat général, mais qui prépare, en deux ans, une sorte de brevet de technicien.

La Commission eut la prudence d'avouer qu'il était impossible de prévoir tous les problèmes sociaux et de socialisation liés à cette intégration sociale sans précédent, et qu'il faudrait bien s'en remettre aux résultats de l'expérience.

6. La notation traditionnelle est abolie au profit d'un système dit « de points et crédits » (Punkt-Kredit-System).

Pour obtenir l'attestation d'une qualification déterminée, il faut avoir participé aux cours correspondant à la dominante choisie et aux compléments obligatoires, et avoir atteint un nombre de points minimum.

Toutes les filières, à l'exception de celle du diplôme de fin de premier cycle rattrapé, où il n'y a pas d'examen final, se terminent par un examen écrit et oral.

Mais là aussi, on trouve une nouveauté importante : Les résultats de l'examen n'entrent que pour un dixième dans le calcul de la note finale (plutôt du nombre de points).

On peut même passer l'Abitur, théoriquement, sans avoir obtenu un seul point dans les options et dans l'examen, à condition d'avoir dépassé considérablement les minima exigés dans la dominante et dans les compléments obligatoires.

Le nombre de points varie entre 2.400 et 480. Dans le premier cas, il s'agit du maximum que peut atteindre un élève passant son Abitur polyvalent ; dans le second cas, il s'agit du minimum requis, pour un apprenti en système dualiste, pour réussir la partie théorique du C.A.P.

Les bases de calcul sont les données moyennes suivantes (ex. : élève préparant l'Abitur polyvalent) :

Durée moyenne de la « scolarité collégiale » = 3 ans, soit 9 trimestres

moyenne d'heures hebdomadaires		total 9 trimestres
— dominante	14	126
— cours obligatoires	7	63
— options	7	63

En arrondissant les chiffres, on obtient 120 heures dans la dominante, 60 heures dans les compléments obligatoires et 60 heures dans les options, qui peuvent entrer en ligne de compte pour l'application du système des points et crédits.

Les points des cours faisant partie de la dominante ont un coefficient double de celui des autres matières.

Le nombre d'heures est multiplié par le nombre des points obtenus par heure hebdomadaire, soit de 6 points (anciennement la note « très bien ») à 0-1 point (insuffisant).

Pour les examens, le nombre des points est multiplié par dix. Le minimum exigé est égal à la moitié du maximum possible.

Ce dernier est calculé de la manière suivante :

a) maxima de cours	
— dominante	$120 \times 6 \times 2 = 1.440$ points
— cours obligatoires	$60 \times 6 \times 1 = 360$ points
— options	$60 \times 6 \times 1 = 360$ points
	<hr/>
	2.160 points

b) maxima de l'examen	
— écrit (trois matières)	$3 \times 60 = 180$ points
— oral	$1 \times 60 = 60$ points
	<hr/>
	240 points
	<hr/>
	+ 2.160 points
	<hr/>
	2.400 points

Le minimum requis pour avoir accès à l'Université s'élève par conséquent à 1.200 points, mais il faut que dans ce minimum soient représentés le minimum de la

dominante (720 points) aussi bien que celui des compléments obligatoires (180 points) (14).

LE PLAN DE MISE EN ŒUVRE

Si la Commission d'experts s'est employée principalement à élaborer les fondements pédagogiques du modèle — sans pour autant négliger les problèmes et les contraintes ayant trait à la réalisation de ses propositions —, un groupe de spécialistes du ministère de l'Éducation a mis sur pied un programme de mise en pratique du modèle.

A ce propos, fut avancée toute une gamme de critères, parmi lesquels nous relèverons les suivants :

- Les essais n'auront lieu que là où il existe des initiatives particulières des responsables locaux, aussi bien sur le plan de la pédagogie et de l'organisation que sur celui du financement ;
- les conditions spécifiques liées aux particularités régionales et locales, ainsi que les possibilités de « variantes » du modèle doivent être soigneusement examinées ;
- puisque l'expérience-modèle est conçue comme un essai qui, se trouvant dans le droit fil de « tendances réformatrices », doit dépasser celles-ci, et puisqu'il ne doit créer des « îlots de réforme », il suppose une coopération étroite avec toutes les autorités compétentes des différents types d'enseignement ;
- vu le haut degré d'innovation, il faut veiller à ne pas trop s'éloigner de l'horizon intellectuel et de l'attitude de ceux qui participent à la réalisation de l'expérience ;
- il faut prévoir des mesures complémentaires pour les professeurs (stages de perfectionnement, décharge de cours), afin de s'assurer d'un appui total de ceux-ci, et pour leur éviter un surmenage qui les découragerait ;
- les élèves des écoles-modèle ne doivent encourir aucun risque d'être désavantagés vis-à-vis de leurs camarades enseignés selon le système traditionnel ;
- la relation entre les objectifs et le coût du modèle doit être telle que le succès éventuel de l'expérience ne devra pas être attribué à des investissements extraordinaires qui interdiraient une généralisation ultérieure, à une échelle plus importante (pp. 84 sqq.).

Pour la mise au point de chacun des 30 projets prévus, on procéderait par étapes successives, compte tenu des grandes difficultés liées au double objectif de l'intégration des structures existantes en une seule qui est entièrement nouvelle, et du changement des contenus de l'enseignement.

Trois phases sont distinguées :

La phase de planification et de préparation, la phase de mise en place (Vorlaufphase), et la phase principale, la mise au point d'un seul projet nécessitant une période de 4 à 8 ans.

Ce n'est qu'au cours de la troisième phase que le Kollegstufe deviendrait un établissement autonome et que les principes d'intégration structurelle et curriculaire seraient entièrement réalisés.

Selon les intentions du ministère — et suivant les propositions de la Commission —, à la qualité de l'élaboration du modèle devrait correspondre une bonne organisation de l'accompagnement de l'expérience.

A cette fin, sont prévus :

- un bureau central
- un accompagnement scientifique
- des teams techniques
- une initiation spéciale et une formation continue des maîtres.

Le propre de l'accompagnement scientifique est qu'il ne se borne pas à observer et à contrôler l'expérience, mais qu'il doit y participer activement, notamment dans les domaines

- du développement des curricula ;
- du développement et de la mise à l'essai d'une conception pour l'organisation scolaire interne ;
- de l'observation et de l'orientation (Steuerung) des rapports sociaux à l'école ;
- de l'observation et du contrôle des objectifs de planification anticipés par le modèle (p. 116).

Pour réaliser l'accompagnement scientifique, trois groupes de travail sont créés :

Un groupe « curriculum » (et dont le président est le professeur Blankertz), un groupe « organisation du système » et un groupe « orientation scolaire et sociale ».

En sus du groupe curriculaire, compétent surtout pour résoudre des problèmes d'ordre général liés au développement des nouveaux curricula intégrés du cycle collégial (15), des teams techniques, dont la fonction est essentiellement de réviser les programmes existants, dans le but de développer des curricula spéciaux compatibles avec les systèmes des cours et des trimestres, sont mis en place.

La préparation initiale et le perfectionnement des maîtres seront assurés en commun par les groupes d'accompagnement scientifique, les teams techniques et les institutions de première formation et de formation continue des maîtres existantes.

POINTS CRITIQUES

Il n'est pas dans mon propos de fournir, par la suite, une critique systématique du modèle et du mode de sa réalisation, mais plutôt de discuter quelques « points critiques » afférents au modèle lui-même aussi bien qu'au cadre social qui conditionne largement les chances de succès de l'expérience.

Tout d'abord, on ne peut pas ne pas tenir compte de l'état actuel de l'enseignement, qui est caractérisé par le système cloisonné des classes terminales de l'école primaire (Hauptschule), du C.E.G. (Realschule) et du Lycée (Gymnasium), système qui entraîne inévitablement une orientation précoce des élèves, dont deux sur trois — en rapport direct avec leur origine socio-culturelle — se trouvent, à la fin de la scolarité obligatoire à temps plein, en situation d'apprenti ou de manœuvre, avec comme seule formation générale celle des rares cours professionnels.

D'où l'amère mais pertinente constatation du président du Syndicat de l'éducation et des sciences (G.E.W.), Frister, selon laquelle la formation générale est la formation professionnelle pour les dominants, tandis que la formation professionnelle est la formation générale pour les dominés (²).

Il faut tenir compte aussi bien du fait que la « revalorisation de la formation professionnelle » promise par tous les ministres de l'Education, vu les attaques violentes du patronat, n'aura pour effet, outre un certain renforcement des compétences de l'Etat pour contrôler la formation dans les entreprises, qu'un léger accroissement de la formation professionnelle à temps plein et une légère diminution — relative — de l'apprentissage en système dualiste, avec ses manques notoires (et qui sont plutôt structurels qu'accidentels) dans le domaine de la formation théorique et générale.

De ce point de vue, la première constatation qui s'impose à l'égard du Kollegstufenmodell est celle d'un sérieux pas en avant ; d'abord parce que, pour la première fois à une échelle aussi importante et avec une préparation aussi minutieuse, les apprentis sont concernés par une réforme scolaire, et puis par l'effet positif qui résulte du « blocage » des cours professionnels (6 à 7 heures hebdomadaires, de fait, actuellement) en trimestres, ce qui souligne l'importance de l'enseignement dans la formation et augmente considérablement la part de la formation théorique et générale dans l'ensemble de la formation des apprentis.

Mais d'un autre point de vue, aussi importants que soient déjà ces progrès, comparativement à l'état actuel et comparativement aux perspectives de son évolution probable, il est permis de douter que ceux-là mêmes qui sont à l'écart aujourd'hui soient en mesure de profiter

largement, comme il est prévu, des chances et des possibilités qui leur sont offertes. Quelques polyvalents ou « capitalisables » que soient les cours, n'est-il pas très probable que ceux qui tireront profit des avantages du nouveau système, sont, une fois de plus, ceux qui vont droit au baccalauréat, et non pas ceux qui en auraient le plus besoin ?

La situation de départ est peut-être moins injuste, mais elle n'est pas égale, même pas sur le plan scolaire où, pour les apprentis, il y a, après chaque trimestre scolaire, une interruption de la scolarité (¹⁴).

Mais surtout il y a le fait que la reconnaissance, par les compagnies consulaires, de l'examen scolaire comme partie théorique du C.A.P. n'est pas garantie. Cet état de fait renvoie à un problème au sujet duquel il faut bien admettre que ni la Commission ni même le ministère n'ont été habilités à le résoudre, tant que les compétences de l'industrie, du commerce et de l'artisanat en matière de formation professionnelle sont ce qu'elles sont.

Dans un premier temps, et provisoirement, il existe bien quelques possibilités de solution, grâce à des conventions passées entre le ministère et les instances compétentes. Mais il n'en reste pas moins que la répartition actuelle des compétences dans le domaine de la formation des apprentis porte sérieusement préjudice aux chances de succès du modèle, si l'on entend par succès un résultat qui permettra à l'expérience de se révéler telle qu'au moins ses principes majeurs pourront être généralisés dans tout l'enseignement.

Au vu des rapports de force et des premières réactions, on ne peut pas dire si la tentative d'intégrer les réalités de l'apprentissage dans le modèle sera payante, à savoir si elle amènera les entreprises à améliorer leur contribution à la formation professionnelle, ou bien si ces dernières préféreront se mettre à l'écart, estimant que l'innovation est de celles qui, par un renforcement direct ou indirect du contrôle public de la formation dans l'entreprise, et de par la libération éventuelle d'un potentiel critique, entraînent trop d'inconvénients parce qu'elles rendent moins profitables la formation et le travail d'un apprenti.

Un autre point doit être relevé.

Bien qu'il y eût un étonnant degré d'accord entre la Commission et le ministère dans presque tous les domaines, il faut se demander si l'appréciation de la nécessité de l'intégration curriculaire — pourtant un des piliers du projet tel qu'il a été élaboré par la Commission — est la même.

Comment interpréter cette affirmation qui se trouve dans l'expertise du groupe ministériel : « L'intégration (curriculaire, R.H.) dans le cycle collégial se fera là où elle est possible, pour des raisons techniques, dans l'intérêt de la formation. » (p. 97)

Il ne peut être exclu que cette appréciation prudente ne serve, dans l'avenir, d'alibi pour faire renaître la séparation des filières des lycées et des écoles professionnelles dans un système additif (coopératif) de seconds cycles généraux et techniques, sous prétexte que l'intégration curriculaire coûterait trop cher ou serait trop difficile à réaliser⁽¹⁶⁾.

Outre les éléments de critique avancés ci-dessus, et qui me semblent d'importance majeure, on pourrait certes relever d'autres faiblesses et incohérences, dues plutôt, semble-t-il, au caractère de compromis que garde, malgré tout, le modèle, qu'au manque de compétence scientifique et technique des membres de la Commission.

En revanche, les attaques de ceux qui redoutent une « baisse de niveau » de l'enseignement dans son ensemble, et une prétendue « infiltration néo-marxiste » par le biais de l'orientation scientifique semblent plutôt des slogans-standard dans lesquels il n'y a pas la moindre trace d'information scientifiquement valable et qui poursuivent des objectifs purement politiques ; de tels slogans sont d'ailleurs devenus à la mode partout où il y a des débuts de réforme radicale⁽¹⁷⁾.

Pour résumer l'importance et l'enjeu du projet, et pour donner une idée de la conception que se font de leur propre tâche les « réformateurs », citons pour finir, le président de la Commission, Blankertz : « Actuellement, aucun autre Land n'ose mettre en œuvre un tel essai scolaire (Schulversuch). Cet essai va plus loin que tous les projets entrepris jusqu'à présent parce qu'il ne s'agit pas seulement de dépasser le cloisonnement en trois sections (Dreigliedrigkeit) de l'enseignement général — c'est le cas de l'école globale (Gesamtschule) —, mais d'abolir la « formation générale » en tant que principe organisateur et plus particulièrement en tant que caractéristique différenciant du second cycle des lycées, comparativement à toutes les autres institutions de formation au niveau du second cycle.

Après d'éternels débats théoriques restés au stade de dispute d'écoles, et après des déclarations d'intention prometteuses, mais sans suite, en provenance de beaucoup d'instances et de commissions, l'expérience de la Rhénanie du Nord-Westphalie s'attaque à la réalisation d'une des obligations les plus importantes dans le domaine de la politique de l'enseignement des années 70, la pierre de touche d'une réforme démocratique de l'enseignement tout court.

Le résultat de cette expérience aura des répercussions allant bien au-delà des frontières de la Rhénanie du Nord-Westphalie ; cela s'annonce, d'ores et déjà, par l'intérêt que rencontre la Kollegstufenversuch dans les ministères de l'Education des autres Länder, dans le ministère fédéral de l'Education et des Sciences, ainsi que dans la

Commission de la Fédération et des Länder pour la planification de l'éducation »⁽¹⁷⁾.

Il n'est guère besoin de souligner qu'un éventuel échec du modèle bloquerait sérieusement l'« élan réformateur » dans le domaine de l'enseignement et ajouterait, après le demi-échec de l'expérience des écoles globales, à la détérioration des perspectives de démocratisation de l'enseignement dans la R.F.A. tout entière.

Roland HEIN

chargé de cours à l'Université
de Marburg.
Centre de recherche d'éducation
comparée.

Notes

(1) Le Deutscher Bildungsrat est un organe de consultation officieux, institué en 1965 par la décision commune des ministres de l'Education des Länder et du gouvernement fédéral.

(2) Le gouvernement fédéral a très peu de compétences dans le domaine de l'enseignement ; celles-ci incombent, même de nos jours et en dépit de l'existence d'un ministère fédéral de l'Education et des Sciences (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) presque entièrement aux ministres de l'Education des Länder.

C'est la Conférence permanente de ces ministres (Kultusministerkonferenz) qui assure l'indispensable minimum de coordination de la politique d'enseignement.

Aussi l'existence du Rapport gouvernemental mentionné traduit-elle plutôt une volonté politique du nouveau gouvernement à direction social-démocrate de l'époque que la preuve d'une compétence nouvellement acquise.

(3) La dite Commission est la dernière venue des instances de coordination et de planification de l'enseignement. Installée en 1970 par une convention conclue entre le gouvernement fédéral et les gouvernements des Länder, la « Bund/Länder-Kommission für Bildungsplanung » est une instance politique de planification, dont les décisions sont fortement marquées par l'opposition entre les Länder à majorité social-démocrate et ceux gouvernés par les chrétiens-démocrates.

Le chef-d'œuvre de cette Commission est le Bildungsgesamtplan, de 1973 (que l'on peut comparer au Rapport de la Commission Education du VI^e Plan, en France, et dont il existe d'ailleurs une version abrégée en langue française).

(4) Ces propositions très remarquables, qui ont d'étonnantes parallèles avec le Kollegstufenmodell, sujet du présent article, ne peuvent pas être prises en ligne de compte parce qu'elles n'ont pas été publiées intégralement avant l'avènement de ce manuscrit.

(5) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung : Bildungsgesamtplan, Bd. I, Stuttgart : Klett 1974, pp. 32 sq.

La scolarité obligatoire à temps plein s'étend jusqu'à 15 ans révolus ; après, il existe, pour ceux qui quittent l'enseignement, soit pour entrer en apprentissage, soit pour entrer directement, et sans aucune qualification professionnelle, dans la vie active, une obligation scolaire dite « à temps partiel » (Teilzeit-Schulpflicht) jusqu'à 18 ans révolus, voire jusqu'à la fin de l'apprentissage.

(6) « Les apprentis — la majorité oubliée » est le titre du premier livre d'envergure traitant pour un vaste public des problèmes des apprentis, paru en 1970. (W.D. Winterhager : *Lehrfänge — die vergessene Majorität*. Weinheim : Beltz 1970.)

(7) La Commission comportait 26 membres, parmi eux des représentants d'élèves et de parents d'élèves, et surtout des « praticiens ».

En moins d'un an, elle se réunit 19 fois en séance plénière et eut recours, selon les besoins, à des expertises de spécialistes pour des problèmes déterminés.

(8) Kollegstufe N.W. Ratingen : Henn 1972, p. 13.

C'est l'ouvrage de base, édité par le ministère de l'Éducation de Nordrhein-Westfalen, et qui comporte trois parties : 1) Les recommandations de la Commission ; 2) le plan de réalisation, élaboré par un groupe de spécialistes du ministère ; 3) plusieurs expertises.

Les indications de page dans l'article, sans autre référence bibliographique, renvoient à cette publication.

(9) Il est très intéressant de comparer les passages de réflexion sur le concept de formation générale aux idées avancées par le groupe de réflexion qui se forme à l'occasion de l'élaboration du VI^e Plan (Éducation).

Cf. Rapport annexe IV. Réflexions sur le rôle de la formation générale dans l'acquisition des compétences professionnelles. In : Rapport de l'Intergroupe Formation, qualification professionnelles. Paris : La Documentation française, 1971, pp. 275-291.

(10) Ce fut là une décision autonome de la Commission ; celle-ci aurait pu ne pas intégrer les cours professionnels, mais elle n'hésita pas, conformément à son objectif supérieur de réelle égalisation des chances, à le faire et donc à ne pas écarter la majorité de la population scolarisable au niveau du second cycle.

(11) Kollegstufe NW, pp. 62-68.

Pour obtenir le total des heures de cours qu'un élève a (en dominante, par exemple) en un trimestre, la moyenne d'heures hebdomadaires — qui est de 14 pour la dominante — doit être multipliée par le nombre des « semaines scolaires » du trimestre, donc par 10 environ.

Le remplacement de l'année scolaire par le trimestre scolaire est d'ailleurs une conséquence directe de l'intégration des cours professionnels dans le cycle collégial.

(12) Il est entendu que le ministère garde toutes les compétences essentielles sur toutes les institutions du modèle et pendant toutes les phases du déroulement de l'expérience.

(13) Zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung. Plan-spiel einer integrierten Sekundarstufe II (im Brennpunkt Nr. 4-1971. Hrsg G.E.W.), p. 4.

Cette brochure contient les propositions du Syndicat de l'éducation et des sciences (G.E.W.) concernant l'intégration des enseignements général et professionnel au niveau du second cycle — propositions largement en accord avec ce qu'allait proposer, peu de temps après, la Commission Kollegstufe.

(14) Il est vrai qu'on a réussi, par un simple « truc », à réduire au minimum les intervalles non scolaires : on fait passer aux apprentis d'abord deux trimestres dans l'entreprise, de sorte que leur « scolarité de second cycle » ne commence qu'au troisième trimestre, la reprise des cours ayant lieu au second trimestre de l'année suivante, et le dernier trimestre de la scolarité étant le premier trimestre de la troisième année de formation.

Ce système évite, en effet, des intervalles non scolaires de plus d'un trimestre.

(15) C'est d'ailleurs à l'égard de ce problème que, par exemple, l'union régionale du syndicat G.E.W., tout en approuvant l'essentiel du modèle, avance de sérieuses réserves.

Cf. la prise de position dans l'organe du G.E.W. de Nordrhein-Westfalen (*Zur Diskussion : Stellungnahme GEW-Kommission zur Kollegstufenplanung Nordrhein-Westfalen*. In : *Neue deutsche Schule* Nr. 14-15, 1972).

(16) On pensera surtout à l'opposition farouche du parti chrétien-démocrate (C.D.U.) contre les écoles globales, contre l'« Université-réforme » de Bremen et contre la rénovation des contenus d'enseignement du premier cycle en Hesse (dont l'auteur a rendu compte dans l'Éducation n° 207, 1974, pp. 28-30).

(17) Le paragraphe cité se trouve dans un article de H. Blankertz, dont le titre a valeur de programme : « L'Expérience du cycle collégial — la fin du second cycle du lycée et des cours professionnels » (*Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen — das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen*. In : *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 1, 1972, pp. 2-20).

À l'intérêt des instances officielles mentionné, on ajoutera le très grand retentissement qu'a eu le modèle dans les revues pédagogiques.

Outre les publications déjà citées, sont recommandés, parmi les nombreux articles parus, à ceux qui s'y intéressent davantage : Freund (K.P.) — *Kollegstufe Nordrhein-Westfalen*. — In : *Die deutsche Schule*, 1-1973, pp. 48-56.

Lempert (W.). — *Materiale Chancengleichheit für alle ? Der Modellversuch Kollegstufe Nordrhein-Westfalen*. — In : *Neue Sammlung*, 4-1972, pp. 288-309.

Lisop (I.). — *Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung durch didaktische Prinzipien ?* — In : *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 8-1973, pp. 578-596.

Stratmann (K.W.). — *Die Integration von Allgemein- und Berufsbildung — Ihre Bedingungen und Konsequenzen*. — In : *Neue Sammlung*, 2-1973, pp. 153-163.

L'EVOLUTION DES CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DU CIVISME EN ALLEMAGNE FEDERALE

Peu de concepts décrivant un comportement social sont à la fois aussi faciles et aussi difficiles à saisir dans leur portée pratique que le concept de *civisme*. A priori le « civisme » décrit une attitude : l'attitude du citoyen vis-à-vis de la cité, vis-à-vis des normes sociales et politiques de l'Etat. Les hommes politiques multiplient les appels au civisme qu'ils définissent comme une attitude de responsabilité active en faveur de la cause commune, du bien commun.

C'est justement sur ce point que l'observateur de la scène politique, le lecteur des manifestes officiels et officiels est plongé dans le doute. S'il paraît facile de donner une définition du « civisme » par l'engagement du citoyen pour le bien commun de la cité, il paraît en revanche bien difficile de dresser un catalogue universellement approuvé des qualités de ce bien commun. Il se révèle que ce dernier constitue d'emblée une formule vide dont le contenu dépend de la nature du système politique et social à l'intérieur duquel s'exercent les vertus politiques et sociales. Les normes du comportement civique sont établies par les dirigeants de la cité, par ceux qui disposent de l'autorité et du pouvoir d'imposer des valeurs à la

société. Les normes sociales et politiques qui décrivent le concept du civisme visent généralement au maintien du système politique et social qui a porté les dirigeants au pouvoir. En ce sens le système des valeurs inhérentes à l'attitude civique est établi en fonction de l'idéologie dominante des classes dirigeantes de la société.

Le comportement civique ne serait donc pas une attitude dynamique du citoyen face à la réalité politique et sociale mais plutôt une attitude statique et bien-pensante.

Il paraît cependant également possible de dresser une liste idéale des vertus civiques en partant d'un autre système de valeurs, par exemple de l'idée des « droits naturels » de l'homme, ce système se révélant être un facteur correctif par rapport au système de valeurs établi par les dirigeants d'une cité donnée.

L'argument du « droit naturel » qui avait été avancé par la bourgeoisie, classe économiquement montante pour contester le pouvoir « féodal » est maintenant invoqué pour revendiquer une égalité de fait pour les classes défavorisées. Les partisans de cette conception du civisme n'aspirent pas nécessairement au maintien d'un ordre politique et social établi, mais à une constante réforme de la société permettant l'épanouissement intellectuel et matériel maximum de tous les citoyens. Les mots-clés de cette conception sont « participation, émancipation et auto-détermination ». Il s'agit d'abolir toute discrimination politique et sociale et de réaliser pleinement la participation de tous à la gestion des affaires de la cité. Etant donné que tout appareil gouvernemental et administratif tend à se perpétuer dans ses fonctions, le devoir du citoyen « civique » est de mettre constamment en question les structures du pouvoir. La contestation face au système de valeurs dominant s'impose.

Après avoir dessiné deux types idéals de comportement civique, nous pouvons dire que les conceptions historiques de la fonction du civisme oscillent entre ces deux pôles adverses. D'une part nous trouvons le maintien des structures politiques et sociales en vigueur au service de l'idéologie dominante ; l'image de la société dressée par ses défenseurs est idéalisante et harmonisatrice. D'autre part se révèle une tendance qui veut matérialiser l'égalité prêchée par les pères de la grande révolution et qui conteste tout ordre politique et social qui défend et perpétue des privilèges politiques et sociaux.

Ce sont les programmes de l'enseignement du civisme qui reflètent les intentions des dirigeants politiques quant au système de valeurs à transmettre aux élèves. En ce sens l'étude de cet enseignement se prête d'une façon exemplaire à l'illustration et à l'analyse des structures politiques et sociales d'un pays. Dans quelle mesure l'enseignement du civisme arrive-t-il à se libérer des contraintes qui lui sont imposées par l'intérêt des

classes privilégiées ? Peut-il poursuivre une politique résolue de démocratisation de la société, d'émancipation des classes défavorisées ?

L'étude des buts de l'enseignement du civisme en Allemagne se prête particulièrement à l'analyse du concept du civisme sous divers régimes politiques qui ont essayé de matérialiser leur système de valeurs dans cet enseignement. Les efforts récents dans certains Länder de la République fédérale fournissent une ample illustration des chances et des risques que comporte le passage d'un enseignement civique harmonisateur et conservateur à un enseignement se voulant réformateur et contestataire.

Le but de notre article est de fournir une documentation analytique commentée du développement des conceptions de l'enseignement du civisme en Allemagne. Nous accentuerons particulièrement les récents développements dans la théorie pédagogique comme dans la pratique de l'enseignement en République fédérale allemande.

I - DEVELOPPEMENT DE LA THEORIE PEDAGOGIQUE (1890 - 1973)

Le lecteur qui cherche la traduction allemande du mot français « civisme » dans les dictionnaires n'y trouve que des traductions vagues qui ne donnent que peu d'informations sur la signification et le contenu du concept. Les dictionnaires d'usage courant comme le Sachs-Vilatte⁽¹⁾, le Weiss-Mattutat⁽²⁾, le Bertaux-Lepointe⁽³⁾ ou le Grappin⁽⁴⁾ donnent comme traduction « Bürgersinn », « Bürgertugend, staatsbürgerliche Gesinnung », définitions qui correspondent à celle du Grand Larousse qui définit le civisme comme étant une « vertu du citoyen, priorité donnée par le citoyen aux intérêts de la nation sur les intérêts particuliers »⁽⁵⁾. Pour transmettre un ensemble de valeurs aussi peu définies, il faut les matérialiser, élaborer un plan d'enseignement qui contienne des éléments concrets.

Clarifions d'abord une question de terminologie allemande. La discipline, qui aborde le civisme en Allemagne fédérale, figure sous des dénominations différentes. On parle de « Sozialkunde » (connaissances sociales), de

« politische Gegenwartskunde » (connaissances politiques du temps présent) ou de « Gemeinschaftskunde » (connaissances de la communauté). Tous ces enseignements sont regroupés sous la dénomination générale de « politische Bildung » ou de « politische Erziehung ». Pour notre démarche méthodologique nous avons choisi la formule « politische Bildung » (enseignement politique). Au cours de l'analyse de détail, lorsque les dénominations particulières précitées apparaîtront, nous les respecterons fidèlement, sans pour autant nous détacher du concept général d'enseignement politique.

Le grand Brockhaus, dictionnaire général, comparable au Grand Larousse, définit l'enseignement politique comme : « La totalité des efforts pédagogiques pour former des adolescents et des adultes à la compréhension, à la responsabilité et à la participation critique et active à l'action politique. La base de cette activité est l'information sur les droits politiques, les devoirs du citoyen et les institutions ainsi que la création d'une compréhension critique des fondements de la vie sociale et politique, son ordre, ses conflits et l'accoutumance aux attitudes démocratiques »⁽⁶⁾.

Le Staatslexikon, dictionnaire spécialisé dans le domaine politique, définit le devoir de l'éducation politique comme : « L'explication et le perfectionnement des expériences et des connaissances acquises dans d'autres matières enseignées, comme la réalisation de l'entourage social, comme la découverte de la réalité politique que l'élève rencontre et dans laquelle il doit faire ses preuves ; c'est la préparation de la maturité sociale et politique, compétence sans laquelle aucun ordre politique libre ne peut subsister longtemps au-delà des crises politiques et économiques. Font partie de l'enseignement politique, les informations objectives, l'orientation, le développement de lignes de conduite pour l'action politique pratique »⁽⁷⁾.

L'enseignement du civisme comprendrait donc du point de vue méthodologique, d'une part une éducation rendant apte à une prise de position « démocratique » et, d'autre part, des informations sur les données de la vie politique. Contentons-nous pour le moment de ces deux définitions des buts de l'enseignement politique et entamons une rétrospective historique sur le développement de l'enseignement politique en Allemagne. Cette excursion dans le temps, bien qu'indispensable pour la compréhension de la discussion actuelle sur le civisme en R.F.A., ne peut qu'être sommaire et nous renvoyons le lecteur aux ouvrages de Hoffmann, Röhrig et Mickel⁽⁸⁾, qui fournissent de plus amples informations.

(1) **Sachs-Vilatte**. — Langenscheidts Grosswörterbuch, Französisch-Deutsch, Berlin (Langenscheidt), 1968, p. 176.

(2) **Weiss-Mattutat**. — Wörterbuch Französisch-Deutsch, Stuttgart (Klett), 2^e édition, 1967, p. 179.

(3) **Bertaux-Lepointe**. — Dictionnaire Français-Allemand, Paris, Hachette, 1968, p. 233.

(4) **Pierre Grappin**. — Dictionnaire moderne Français-Allemand, Paris, Larousse, 1963, p. 150.

(5) **Grand Larousse Encyclopédique**, tome III, Paris, Larousse, 1968, p. 165.

(6) **Brockhaus Enzyklopädie**, 20 vol., vol. 14, 17^e édition, Wiesbaden (Brockhaus), 1972, p. 746.

(7) **Staatslexikon** - Recht, Wirtschaft, Gesellschaft, Freiburg (Herder), 1961, 6^e édition, vol. VI, pp. 355-357.

(8) **Dietrich Hoffmann**. — Politische Bildung 1890-1933. Ein

Bien que l'enseignement politique n'ait été consacré qu'après 1945 en tant que matière indépendante, les premières initiatives pour le dispenser aux élèves des classes primaires et secondaires naquirent à l'aube du XX^e siècle. A l'occasion d'une conférence des responsables de l'enseignement en 1890, le pouvoir impérial suggéra une formation plus poussée des élèves dans les domaines politiques. L'orientation de cette instruction était alors nettement définie. Guillaume II demanda aux directeurs d'écoles de prendre en mains la lutte contre la social-démocratie, danger naissant pour le régime impérial⁽⁹⁾. Bien entendu à l'époque il n'était pas encore question de créer une discipline indépendante, consacrée à l'enseignement du « patriotisme » dans les écoles allemandes. Il s'agissait plutôt de renforcer la tendance « patriotique » dans le cadre des autres matières enseignées. Une circulaire de 1901, destinée aux lycées de Prusse, alla dans la direction préconisée par l'empereur ; l'enseignement de l'histoire devait s'orienter vers une prise de position à l'égard des mouvements sociaux de l'époque : « L'enseignement, qui part des principes éthiques et historiques, doit traiter d'une part de la justification des revendications sociales de notre temps, d'autre part il doit attirer l'attention sur la nocivité de toute initiative révolutionnaire de changement de l'ordre social. Il faut montrer de façon objective le développement des relations des différents corps professionnels et aussi du corps ouvrier. Plus on ressent l'amélioration constante de la situation de ce groupe, plus le sentiment sain de notre jeunesse parviendra à un jugement clair sur le caractère néfaste des aspirations sociales injustifiées de notre temps »⁽¹⁰⁾.

L'enseignement politique devait donc servir à préserver le statu quo social. Cette tendance conservatrice, qui caractérisait la circulaire de Prusse, n'était pas davantage mise en question par les pédagogues allemands contemporains de la fin du Reich des Hohenzollern et du début de la République de Weimar.

Georg Kerschensteiner (1854-1932) est considéré comme le père de la pédagogie politique en Allemagne⁽¹¹⁾.

Ce pédagogue essaie de former le citoyen (Staatsbürger) en mettant l'accent sur sa qualification professionnelle. Education professionnelle et éducation politique vont de pair.

« L'état moderne atteint le plus efficacement son objectif en donnant à l'individu une formation qui le rend capable de comprendre au moins le devoir de l'Etat et de prendre la place qui lui convient selon ses capacités dans les institutions de l'Etat »⁽¹²⁾.

Obéissance, sens du devoir (Pflichterfüllung) et serviabilité (Dienstgefälligkeit)⁽¹³⁾ sont les qualités que Kerschensteiner attribue au citoyen modèle. Il veut intégrer le citoyen dans le Kultur-und Rechtsstaat allemand ainsi que l'envisageait la doctrine libérale.

Après le choc de la première guerre mondiale et l'effondrement du Reich des Hohenzollern, la République de Weimar fut instaurée. Une démocratie libérale succédait à une monarchie constitutionnelle. Sur le plan scolaire, l'enseignement politique ne jouissait pas encore de son autonomie. Le caractère civique des diverses matières enseignées fut cependant accentué. Ainsi les instructions adressées aux écoles secondaires pour l'enseignement des langues vivantes⁽¹⁴⁾, de la géographie⁽¹⁵⁾ et de l'histoire soulignaient l'importance de l'aspect civique. Une circulaire de 1927 du ministère de l'Education de Prusse concernant le secondaire stipulait au sujet de l'enseignement de l'histoire : « Le but civique de l'enseignement de l'histoire est de développer l'engagement pour l'Etat, l'amour de la patrie, le sens de la communauté sur la base d'une compréhension nette des conditions du caractère particulier de la Constitution de notre Etat. L'élève doit acquérir un sentiment de responsabilité et de devoir vis-à-vis de cet ordre. Il est indispensable pour accomplir ce devoir que l'ensemble de la vie de l'école soit empreinte d'esprit civique et que toute politique de parti soit éloignée de la vie scolaire... L'étude de l'Etat doit être dominée par l'acceptation du fait que les intérêts du particulier et du groupe sont indissolublement liés à l'ensemble de la nation. L'Etat est plus que la famille et la profession, plus qu'un groupe de pression. L'ultime accomplissement et le fruit le plus précieux de toute nation active est dépendant de l'humanité »⁽¹⁶⁾.

Beitrag zur Geschichte der politischen Pädagogik dans « Empirische Forschung zu aktuellen pädagogischen Fragen und Aufgaben » dir. par Prof. Dr Heinrich Roth, Hannover, Schroedel, 1970, 519 p.

Pour la période antérieure à 1880, voir : **Andreas Flitner**. — Die politische Erziehung in Deutschland, Geschichte und Probleme. 1750-1880, Tübingen, Mohr, 1957, 330 p.

Voir également : **Paul Roehrig**. — Politische Bildung, Herkunft und Aufgabe, Stuttgart, Klett, 1964, 280 p.

Wolfgang Mickel. — Politische Bildung an Gymnasien 1945-1965, Analyse und Dokumentation, Stuttgart, Klett, 1967, 372 p.

Egalement : **Klaus Hornung**. — Etappen politischer Pädagogik in Deutschland, Bonn, Bundeszentrale für Heimatdienst, 1962, 76 p.

(9) **Hoffmann**, op. cit. p. 55.

(10) Lehrpläne und Lehraufgaben für die Höheren Schulen in Preussen, Halle, 1901, p. 48.

(11) **Georg Kerschensteiner**. — Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, paru pour la première fois en 1910. Exemplaire consulté : 9^e éd. Erfurt, Villaret, 1928, 93 p.

(12) **Georg Kerschensteiner**, op. cit. p. 15.

(13) Idem, pp. 138-139.

(14) Richtlinien für die Lehrpläne der Höheren Schulen Preussens, neue Ausgabe, éd. Hans Richert, 1^{er} vol., 6^e et 7^e éd., Berlin, Weidmann, 1927, p. 227.

(15) Idem, p. 182.

(16) Richtlinien, op. cit. pp. 170-171.

La conception de l'enseignement politique, telle qu'elle se manifestait dans cette circulaire de Prusse, est également dominée par la tradition libérale allemande. Une tendance à l'harmonisation des antagonismes d'une société déchirée se fait jour. La condamnation de l'esprit de parti caractérise cette conception de l'Etat qui négligeait la réalité politique. Former une génération de jeunes gens, qui accepteraient le régime démocratique, telle était la tâche de l'enseignement qui allait échouer⁽¹⁷⁾.

Sur le plan de la théorie de la pédagogie politique deux pédagogues s'illustrent à l'époque de la République de Weimar, Théodor Litt (1880-1962) et Eduard Spranger (1882-1963). Théodor Litt postule la responsabilité de l'individu pour la communauté et du citoyen pour l'Etat⁽¹⁸⁾. En servant l'Etat, le citoyen s'éloigne de ses intérêts particuliers. Il trouve un accomplissement de sa personne au service de la communauté⁽¹⁹⁾. Eduard Spranger partage le point de vue idéaliste de Litt sur la communauté de l'Etat. Cet Etat constitue quasiment un phénomène métaphysique au-delà des intérêts égoïstes individuels⁽²⁰⁾. Le décalage, qui existait entre cet idéal de l'Etat et la République de Weimar, était évident. Un enseignement, qui aspirait à intégrer les élèves dans une communauté idéale, ne pouvait qu'inspirer du dédain pour l'Etat réel, si loin de cette conception idéaliste.

Le III^e Reich apporta une « Staatsbürgerkunde », qui s'éloignait des timides tentatives faites sous la République de Weimar, pour développer la responsabilité du citoyen à l'égard de la cité. L'irrationalisme complet s'installe. La tolérance et la solidarité internationale n'ont plus leur place dans un enseignement dominé par la notion de race⁽²¹⁾. L'antagonisme succède à la coopération. Ernst Kriegk définit la politique comme étant : « La lutte pour l'espace et la domination... Les dernières décisions politiques se réalisent dans la guerre et les traités sont toujours des constatations de la relation des forces nées dans le combat jusqu'à ce que d'autres fixations, après de nouveaux changements de la situation des forces, se révèlent nécessaires »⁽²²⁾.

(17) En ce qui concerne les efforts d'identification de la jeune génération à la République de Weimar, voir : Hoffmann, op. cit. p. 232.

Egalement Paul Roehrig. — Politische Bildung, op. cit. p. 99.

(18) Theodor Litt. — Individuum und Gemeinschaft, Leipzig-Berlin, Teubner, 1919, 224 p.

(19) Roehrig, op. cit. p. 54.

(20) Au sujet de la théorie de Eduard Spranger, voir :

Hoffmann, op. cit. pp. 255-300.

Roehrig, op. cit. pp. 54-56.

(21) Pour une information plus complète, voir d'abord :

Hans-Günther Assel. — Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus (Schriften der Pädagogischen Hochschulen Bayerns), München, Ehrenwirth, 1969, 157 p.

Pour un aperçu plus général, voir l'ouvrage de Paul Roehrig, op. cit., pp. 77-99.

(22) Ernst Kriegk. — Nationalpolitische Erziehung, Leipzig, Armanen-Verlag, 1932, 186 p., p. 80.

Nous assistons à une déification de la nation et de l'Etat. Les intérêts individuels se trouvent sacrifiés et l'individu n'a d'importance qu'en tant que membre de la nation : l'homme politique « voit dans le dévouement au service du peuple et de l'Etat, dans l'absolue dévotion et la responsabilité vis-à-vis du corps social le but suprême de son existence. Seule cette obligation, toujours vis-à-vis de l'ensemble du corps social, valorise son travail scientifique, artistique et économique en tant que service pour la nation »^(23, 24).

Le III^e Reich avait amené l'abandon total de l'esprit libéral et individualiste au profit du nationalisme et du chauvinisme. En 1945 un renouveau dans la réflexion sur la pédagogie politique se révéla nécessaire.

Après la guerre, les premières publications relatives à la pédagogie politique se détournèrent de la conception de l'Etat idéal pour inciter à une concentration de l'effort de l'enseignement politique sur le développement des relations humaines. Il fallait — selon les auteurs Knopp et Oetinger d'abord améliorer les relations entre les individus et les groupes sociaux avant d'aborder le rapport citoyen-Etat⁽²⁵⁾. Selon Oetinger l'« homo politicus » était avant tout l'être social. La définition du concept politique devait tenir compte des rapports sociaux à la base : « C'est seulement aujourd'hui que nous ressentons le caractère borné et étroit de toute cette définition du politique par l'Etat. A cette conception, la génération de la guerre confronte une expérience tout à fait différente. Elle consiste en ce que toute politique manque à son propre devoir quand elle néglige la vie concrète des hommes »⁽²⁶⁾.

L'Etat idéal n'est qu'un prétexte pour « rendre acceptable la réalité d'un mauvais Etat par l'idéal d'un bon Etat »⁽²⁷⁾.

Inspirés par « Education for citizenship », — le système américain de l'éducation sociale — les auteurs de

(23) Gerhardt Giese. — Staat und Erziehung. Grundzüge einer politischen Pädagogik und Schulpolitik, Hamburg (Hanseatische Verlagsanstalt), 1933 302 p., p. 286.

(24) Pour une information générale sur la théorie pédagogique à l'époque du national-socialisme, voir : Karl Christoph Lingelbach : Erziehung und Erziehungstheorie im nationalsozialistischen Deutschland in Marburger Forschungen zur Pädagogik, Bd. 3, 341 (Julius Beltz Weinheim), 1970. Egalement :

Hans Günther Assel. — Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus, München, Ehrenwirth, 1969, p. 158.

(25) Voir à ce sujet : Ferdinand Kopp. — Erziehung zum Mitmenschen, Donauwörth, Cassianeum, 1949, 141 p.

Egalement Friedrich Oetinger (pseudonyme : Friedrich Wilhelm), Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft, die Aufgabe der politischen Erziehung, 2^e édition, Stuttgart, Metzler, 1953, 302 p.

(26) Friedrich Oetinger. — Wendepunkt der politischen Erziehung, op. cit. p. 76.

(27) Voir à ce sujet : Heinrich Welstock. — Arbeit und Bildung, 3^e édition, Heidelberg, Quelle et Meyer, 1968, 165 p.

la « Partnerschaft » voulaient consacrer à cette éducation sociale l'essentiel de l'enseignement politique.

Les adversaires de la conception de la « Partnerschaft » arguèrent que celle-ci conduit l'élève à s'adapter à un système social sans en apercevoir les contradictions (28). La « Partnerschaft » cacherait les inégalités sociales qui persistent. Pour les critiques de gauche l'éducation sociale, pratiquée selon ce principe de coopération, cimente l'ordre politique et social établi : « La limitation (du phénomène politique), demandée par Wilhelm (29), à un simple esprit d'équipe (Partnerschaft) dans le domaine humain et l'orientation (de l'enseignement) vers les rapports sociaux immédiats des petits groupes élimine les problèmes résultant des antagonismes des intérêts sociaux et transforme l'enseignement politique en une conception d'harmonie et de bon voisinage » (30).

Au cours des années 60 et 70 ces défenseurs d'un modèle conflictuel (Konfliktmodell) de la société gagnèrent de plus en plus de terrain face aux protagonistes d'une conception harmonisante de la société dominée par « l'esprit d'équipe », la « Partnerschaft » (31).

II - L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT POLITIQUE

Lorsqu'on inscrit en 1949-1950 l'enseignement politique en tant que matière indépendante et obligatoire au programme des classes primaires et secondaires, il fallut en même temps assurer la carrière d'enseignement de science politique des maîtres et des professeurs. Au début des années 50, de nombreuses chaires de science politique furent créées dans le cadre des universités. Un examen d'Etat particulier fut institué pour insérer les futurs professeurs dans l'enseignement secondaire, dans de nouvelles structures. La durée des études universitaires préparant à l'examen d'Etat pour l'enseignement politique dans le secondaire, fut fixée à quatre ans au minimum, durée également prévue pour les autres matières. De surcroît, tout étudiant voulant entrer dans la carrière du professorat du secondaire était tenu de faire des études

en science politique, philosophie et pédagogie, qui préparaient à un examen particulier, le « philosophicum ». Afin de pouvoir se présenter à cet examen, l'étudiant devait justifier de l'obtention d'un certain nombre de certificats dans ces trois disciplines. L'examen même offrait la possibilité d'opter pour l'une des trois matières. Des mesures analogues pour l'introduction des sciences politiques furent prises dans les Instituts pédagogiques qui préparaient les futurs instituteurs. Avec l'intégration des études préparatoires aux carrières d'instituteurs, dans l'université (trois ans d'études après l'Abitur), l'importance de l'enseignement de la Sozialkunde fut encore plus accentuée. En effet, de nombreux élèves-instituteurs se spécialisent dans le domaine de la didactique de la Sozialkunde. Du point de vue de l'organisation, les Länder de la R.F.A. réussirent donc à mettre en œuvre un système de recrutement qui assurait la diffusion de la nouvelle matière tant au niveau du primaire que du secondaire. Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement politique sous ses diverses formes de Heimatkunde, Sozialkunde, Staatsbürgerkunde et politischer Unterricht varie selon le pays, entre une et deux heures par semaine. Les décisions de la conférence des ministres de l'Education des différents Länder réussirent cependant à garantir pour tous les élèves des établissements primaires et secondaires (entre 10 et 16 ans) un enseignement politique (Heimat- et Sozialkunde). Les programmes s'orientaient généralement vers les expériences personnelles des élèves en partant d'un enseignement sur les rapports primordiaux de la famille et de la petite communauté des amis pour parvenir au stade de la « mittlere Reife » (correspondant au brevet élémentaire français), à un enseignement sur les institutions de l'Etat et les problèmes mondiaux. Dans les lycées où l'enseignement politique fut poursuivi jusqu'au baccalauréat (Abitur) les programmes aborderaient généralement le domaine de l'histoire des idées politiques et des confrontations des idéologies. Au cours des années précédant l'Abitur, l'enseignement politique se chargeait également d'initier les élèves aux idées philosophiques. (Il n'existe pas de cours de philosophie dans les classes terminales des lycées allemands).

Dès l'âge de 8 à 10 ans, (selon les Länder) l'enseignement politique aborde donc des thèmes tels que la socialisation politique. Puis sont étudiés le droit constitutionnel, la psychologie politique, des connaissances élémentaires d'histoire, des données de base sur l'économie et, vers la fin des études, une introduction à la philosophie politique. En dépit des différences de détail entre les programmes des Länder, nous pouvons constater une similitude dans les connaissances acquises par le lycéen.

Le changement intervenu dans la théorie de la pédagogie politique après la deuxième guerre mondiale ne restait pas sans influence sur les conceptions de l'enseignement politique telles qu'elles se manifestaient dans

(28) Idem, p. 28.

(29) Dont le pseudonyme est Friedrich Oetinger.

(30) Franz Heinisch. — Politische Bildung - Intégration oder Emancipation ? dans Benk, Clemenz, Heinisch, etc., op. cit. p. 155.

(31) Pour une présentation générale de la discussion, voir :

Paul Roehrig, op. cit., pp. 58-78.

Wolfgang Mickel. — Politische Bildung an Gymnasien, op. cit. pp. 43-82. Egalement les articles suivants :

W. Gruenewald. — Soziale Konflikte und ihre Regelung als Thema im Sozialkunde-Unterricht. Dans « Welt der Schule » Ausg. Hauptschule, 23-1963, 3, pp. 81-93.

K. Lingelbach. — « Der Konflikt als Grundbegriff der politischen Bildung ». Dans « Pädagogische Arbeitsblätter », 18-1966, 1, pp. 1-16.

Hermann Giesecke. — Didaktik der politischen Bildung, 5^e édition, München, Juventa, 1970, 231 p.

les circulaires ministérielles des différents Länder. Nous trouvons, surtout au cours des années 50, des circulaires particulièrement destinées aux écoles primaires qui visent la restauration d'un monde sain et harmonieux, l'attachement aux valeurs traditionnelles de la religion et du pays natal. Ainsi une circulaire de 1950 du Land de Bavière formula comme but de l'enseignement dans les écoles primaires : « Il faut lutter contre la décadence dans les relations sociales, dans la famille, dans la commune, dans l'Etat et dans le monde pour être à même de maîtriser les difficultés plus complexes que rencontre le processus de l'introduction dans la vie sociale »⁽³²⁾.

Il était évident que dans une sphère de relations sociales harmonieuses, la lutte des partis était indésirable. En conséquence, la circulaire du 28 août 1950 du Land de Bavière se prononça contre « toute politique de parti » à l'intérieur des écoles. Une circulaire du Land de Schleswig-Holstein du 8 janvier 1954 reprit cette position. Son auteur décrivait ce qu'il considérait comme la disposition intellectuelle des enfants à l'école primaire : « L'enseignement de l'école primaire a ses racines dans le pays natal et préfère une éducation populaire ; une compréhension et conception descriptives et sentimentales, orientées vers des objets concrets... ainsi qu'une activité et création pratique... »⁽³³⁾.

La sphère sentimentale était réservée à l'école primaire. Alors qu'ailleurs le monde se transformait, l'école primaire, surtout en milieu rural, restait un lieu d'harmonie traditionnelle. Ces conceptions orientées davantage vers le passé que vers le futur se retrouvent également dans les circulaires destinées aux C.E.S. (Mittelschulen) du Land de Basse-Saxe. L'une d'elles de 1958 définit le but de l'enseignement politique comme suit : « La formation et l'éducation politique veulent contribuer à faire régner l'ordre du législateur⁽³⁴⁾ dans toutes les écoles, à préparer les jeunes gens, dont elles ont la charge, pour la vie et la profession et à les former et éduquer sur la base de l'héritage civilisateur de l'Occident, sur la base de la religion chrétienne et des traditions d'éducation allemandes pour devenir des citoyens d'un Etat de droit (Rechtsstaat) social et démocratique, pensant et agissant de leur propre initiative »⁽³⁵⁾.

(32) Bildungsplan für die Bayerischen Volksschulen. Amtsblatt des Bayerischen Ministers für Unterricht und Kultus, n° 14, 28 août 1950, p. 241. Voir également la circulaire du 15 novembre 1955 pour les écoles primaires bavaroises, p. 40.

(33) Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein. Richtlinien für die Lehrpläne des 5. - 9. Schuljahres der Volksschulen des Landes Schleswig-Holstein, 8 janvier 1954, Kiel, Hirt, 1954, p. 7.

(34) Le texte se réfère à la législation scolaire du Land de Basse-Saxe du 14 septembre 1954, § 3.

(35) Richtlinien für den Unterricht in den Schulen des Landes Niedersachsen. Richtlinien für die politische Bildung und Erziehung, 1958, 28 p., p. 4.

Malgré la tendance émancipatrice qui caractérise cette circulaire, les auteurs de la loi d'organisation scolaire de Basse-Saxe se crurent obligés de se référer aux traditions chrétiennes.

Parallèlement à cette tentative de recours à la morale chrétienne, l'appel à l'esprit d'équipe constituait un essai d'instauration d'une morale laïque. Une circulaire du Land de Rhénanie-Westphalie du Nord de 1955 définit les vertus sociales qui prédestinent l'élève à vivre dans une société harmonieuse où les conflits d'intérêts sont étouffés : « La base pour la « connaissance de la communauté » (Gemeinschaftskunde) est constituée par l'ensemble de l'éducation et du travail de formation de l'école : éveil à la capacité d'amour, de la foi et de la responsabilité religieuse et morale, la pratique du respect des autres, la serviabilité, la tolérance et la bonne foi, base qui se réfère plutôt à l'action qu'à l'instruction et à l'enseignement »⁽³⁶⁾.

L'esprit d'équipe, cher à Oetinger, se manifeste également par l'action dans l'éducation civique. Les « Schülermitverwaltungen » (conseils d'élèves) créés dans toutes les écoles allemandes devaient permettre l'exercice de la démocratie dans le cadre de l'école, avant de la vivre dans la cité⁽³⁷⁾. L'esprit de coopération devait apporter aux élèves l'expérience vécue au sein d'un groupe social. Des comparaisons organiques de la communauté avec la vie du corps apparaissent assez souvent dans les circulaires en reprenant un sujet cher aux connaisseurs des fables latines. En tant que corps social la cité attribue ainsi à l'individu sa fonction⁽³⁸⁾. L'ordre social préétabli paraît inébranlable tel qu'il est et le citoyen ne peut que l'accepter. La circulaire de Hesse du mois de janvier 1957, destinée aux écoles d'enseignement général, exprime cette conception statique de la relation individu-société : « Le but de l'enseignement politique est l'intégration consciente et active du jeune homme dans l'Etat, dans la société et dans les ordres de communautés dont il fait partie par naissance ou par les circonstances de la vie »⁽³⁹⁾.

Ce fatalisme qui permet dans le meilleur des cas une compréhension de la fonction sociale a certainement été un facteur stabilisateur pour l'ordre politique et social de l'après-guerre dans la République fédérale.

(36) Bildungsplan für die Bayerischen Volksschulen, idem, 28 août 1950, p. 241.

(37) Voir à ce sujet : Stoffpläne für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf (August Bagel Verlag), 1955, 52 p., p. 9.

(38) Voir la circulaire de Hesse pour toutes les écoles d'enseignement général, Amtsblatt des hessischen Kultusministers, janvier 1958, p. 59.

(39) Idem, p. 13.

Un bon nombre de circulaires⁽⁴⁰⁾ faisaient également appel chez les jeunes élèves à l'amour du pays natal (Heimatliebe). Là il ne s'agit pas du patriotisme pour la grande Allemagne, mais plutôt d'un patriotisme réduit à la région, au Land et même au village. Cet appel avait d'autant plus d'écho que le régionalisme allemand est assez prononcé. Il fallait également créer dans ce domaine un sentiment régional pour nombre de Länder dont les racines historiques étaient inexistantes puisqu'ils étaient établis sur le territoire de l'ancienne Prusse, dissoute par les alliés en 1945.

Un autre argument était invoqué en faveur du maintien du statu quo : celui de « l'ordre libre et démocratique » établi en R.F.A. Cet ordre (Freiheitlich demokratische Grundordnung) se présente comme le seul ordre politique et social possible. En ce sens une circulaire du Land de Rhénanie-Palatinat décrit en 1960 le but de la politique : « C'est le devoir de la politique de lutter pour le bon et durable ordre de la vie sociale, politique et économique. Cet ordre détermine dans une large mesure la vie de tout citoyen. Il ne peut pas rester indifférent vis-à-vis du politique dans une démocratie libre »⁽⁴¹⁾.

L'appel à l'engagement du citoyen est naturellement lié à un Etat considéré comme libre et démocratique. En attribuant a priori ces qualificatifs à la R.F.A., les circulaires risquent d'aveugler les élèves sur les défauts de la société de leur pays.

Parallèlement à ces circulaires, qui visent surtout le maintien du statu quo social et politique, il existe également des instructions ministérielles qui soulignent la fonction émancipatrice de l'enseignement politique. La discussion et la contestation sont acceptées à condition qu'elles ne mettent pas en question l'ordre fondamental de la société établie. Les défenseurs de cette thèse libérale admettent que la cité puisse être améliorée : « L'enseignement politique veut faire prendre conscience et veut rendre compréhensible le principe des fonctions et des ordres sociaux. Dans la mesure où les élèves sont en âge de comprendre il ne doit pas donner de la réalité politique une image idéale... Il doit montrer que cet ordre est susceptible d'amélioration, car cela seulement incite à coopérer et évite un conformisme, qui laisse la respon-

sabilité à l'Etat et qui renonce à la critique et à la décision morale »⁽⁴²⁾.

La participation active du citoyen aux affaires de l'Etat est donc demandée. La circulaire de Hesse de 1957 accepte même la possibilité qu'il y ait une faille dans cette image de la « demokratische » et « soziale Grundordnung ». Cette mise en question du statu quo n'est cependant qu'un subterfuge pour arriver finalement à l'acceptation de cet ordre. Les bornes de la contestation sont indiquées dans une circulaire de la même année du Land de Hesse qui s'adresse aux lycées : « Dans le domaine politique et social il n'y a pas de solution parfaite qui soit valable pour tous les temps. La bonne relation entre liberté et obligation, défense de soi-même et adaptation, jeu libre des forces économiques et justice sociale, travail et loisirs, égalité et domination, pouvoir et justice, nation et ordre international sera toujours discutée. Puisqu'on ne peut pas éviter la lutte pour la meilleure solution, critique et opposition sont également nécessaires. Etant donné cependant que la lutte entre les différents intérêts ne vise pas l'anéantissement de l'adversaire mais la recherche de la bonne fonction à l'intérieur de l'ensemble, toute lutte doit être soumise à des règles.

Ces règles sont valables dans tous les domaines. On doit rester bon partenaire même quand on lutte. Si on ne peut pas aimer, on doit au moins tolérer. Là où on ne veut pas se disputer, il faut se mettre d'accord. L'Etat, en tant que détenteur du pouvoir, doit veiller au respect des règles du jeu. Il s'ôte sa propre base d'existence et se voue à l'anéantissement s'il ne les sauvegarde pas aussi vis-à-vis de l'extérieur »⁽⁴³⁾.

Cette citation témoigne mieux que tout commentaire de notre part de ce qu'est la position fondamentale que nous pouvons qualifier de libérale dans les conceptions de l'enseignement du civisme. La liberté de discuter et de changer des détails à l'intérieur du système politique est concédée. En revanche celui qui vise à bouleverser l'ensemble du système se met hors la loi. D'autres circulaires confirment la tendance représentée par celle de Hesse⁽⁴⁴⁾.

Quel a été le succès de cet enseignement politique, qui se libéralisait visiblement au cours des années 50 ? Nous disposons d'un certain nombre d'analyses empiriques qui font le bilan de la situation de l'enseignement à la

(40) Voir à ce sujet : circulaire bavaroise du 15 novembre 1955, Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen. Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, n° 17, Sonderdruck, p. 464.

(41) Circulaire pour les lycéens de Rhénanie-Palatinat. Lehrplan für die höheren Schulen in Rheinland-Pfalz, 1960, 313 p., p. 112. A ce sujet, voir également :

Amtsblatt des Hessischen Kultusministers, n° 8, 1964, annexe 2, Bildungsplan für den Sozialkundeunterricht an Gymnasien, I, Aufgabe, p. 4 (Circulaire de Hesse, adressée aux lycées).

(42) Circulaire adressée aux lycées de Hesse en 1957, Amtsblatt des Hessischen Kultusministers, Sondernummer 1, Wiesbaden, Januar 1957, Jahrgang 10, Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, 68 p., p. 13.

(43) Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen II. Das Bildungsgut - D) Das Bildungsgut des Gymnasiums, pp. 413 à 608, cit. p. 482.

(44) Voir à ce sujet : Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen, Hannover, Schroedel, 1962, 141 p., cit. p. 65.

fin des années 50 et au début des années 60. Les critiques les plus prononcées émanent certainement de l'Institut für Sozialforschung de l'Université Johann Wolfgang Goethe de Francfort sur le Main. Une thèse de Christoph Oehler, soutenue en 1960, étudie « la conscience politique de l'étudiant et les chances de l'éducation politique »⁽⁴⁵⁾. L'auteur retrace d'abord la discussion pédagogique⁽⁴⁶⁾ sur l'enseignement du civisme pour aborder ensuite l'attitude des étudiants à l'égard de la démocratie⁽⁴⁷⁾. Il établit une échelle d'attitudes vis-à-vis de la démocratie, allant de l'attitude démocratique jusqu'à l'attitude autoritaire. Pour l'auteur ces attitudes fondamentales s'illustrent dans la position des étudiants par rapport au passé hitlérien⁽⁴⁸⁾ et aux tentatives de changement du système socio-politique de la R.F.A. Le climat politique à l'Université influence le comportement des étudiants vis-à-vis de l'enseignement politique. Le bilan de l'auteur reste sceptique quant à l'attitude politique des étudiants (échantillon de 10 % des étudiants inscrits à Francfort correspondant à 507 étudiants)⁽⁴⁹⁾. Tout en constatant un potentiel démocratique, il souligne le manque d'intérêt des étudiants pour l'enseignement politique. Il explique cette absence d'intérêt par « la qualité conservatrice de l'enseignement universitaire »⁽⁵⁰⁾ et par le « pathos d'élite »⁽⁵¹⁾ de l'université. Le désintérêt pour les affaires politiques évoqué par l'auteur était un signe distinctif de la jeunesse de l'Allemagne de l'Ouest pendant les années 50. Le sociologue Schelsky qualifiait la génération de ces années de sceptique, génération qui s'attachait plutôt aux avantages matériels de la carrière qu'aux idéaux politiques⁽⁵²⁾.

Un deuxième ouvrage publié par l'école de Francfort, celui de Manfred Teschner : « Politique et Société dans l'Enseignement, analyse sociologique de l'enseignement politique dans les lycées de Hesse », nous intéresse davantage. L'auteur fonde son analyse sur un sondage effectué dans les lycées de Hesse en 1961⁽⁵³⁾. Le sondage concernait 337 élèves des classes terminales, 28 professeurs ainsi que 10 experts⁽⁵⁴⁾. L'analyse de Teschner

révèle que l'intérêt des élèves pour l'enseignement politique était faible. Selon l'auteur, cette situation était due à la mauvaise formation des professeurs. Le contenu de l'enseignement politique devrait de surcroît quitter le terrain de l'idylle politique : « Avec l'élimination de la situation réelle du pouvoir et des contradictions structurelles d'intérêts, l'enseignement politique est menacé de devenir une doctrine d'harmonie sociale »⁽⁵⁵⁾.

A cette tendance d'harmonisation, l'auteur opposait une orientation vers : « Un enseignement politique dirigé vers les sciences sociales. Toute amélioration radicale de l'enseignement politique en tant qu'information et promotion de la réflexion autonome a pour base de familiariser d'abord le professeur avec la méthode de pensée sociologique »⁽⁵⁶⁾.

L'étude de Manfred Teschner a méthodologiquement influencé une analyse par l'Institut für Sozialforschung, financée par la Max Traeger-Stiftung. L'ouvrage a été publié en deux volumes. Le premier volume relatif à l'efficacité de la formation politique⁽⁵⁷⁾ offre une analyse sociologique de la « Sozialkunde » dans les écoles d'enseignement général en Allemagne fédérale.

L'enquête concernait 22 classes d'écoles primaires comptant 563 élèves à Hambourg et à Francfort. Les collèges d'enseignement secondaire (Mittelschulen) y colligent avec 530 élèves. Le sondage concernait également 493 élèves d'écoles professionnelles (Berufsschulen). Les classes furent choisies en fonction de leur représentativité. Chaque élève répondait par écrit à un questionnaire^(58, 59).

Tout en regrettant une absence de discernement chez les élèves quant aux différences fondamentales entre dictature et démocratie⁽⁶⁰⁾ et un manque de motivation chez les professeurs⁽⁶¹⁾, l'étude conclut qu'une réforme de la formation des maîtres est indispensable pour parvenir à une amélioration de la qualité de l'enseignement politique. La formation des maîtres ainsi que l'enseignement à l'école devraient tenir compte des sciences sociales : « Le but d'un enseignement politique amélioré serait surtout de donner une information sur les principes de base et les catégories qui permettent de juger des phénomènes sociaux et politiques dans leur contexte ».

(45) Christoph Oehler. — Das politische Bewusstsein des Studierenden und die Chancenpolitischer Bildung, Thèse (Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt/Main, 1960), texte 322 p., bibliographie 10 p.

(46) Idem, p. 1 à 49.

(47) Idem, pp. 50-107.

(48) Idem, pp. 174-191.

(49) Idem, p. 319 (annexe méthodologique).

(50) Idem, p. 304.

(51) Idem, p. 304.

(52) Helmut Schelsky. — Die skeptische Generation, eine Soziologie der deutschen Jugend, Köln, Diederichs, 1963, p. 409.

(53) Manfred Teschner. — Politik und Gesellschaft im Unterricht - Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien, Frankfurt/Main (Europäische Verlaganstalt), 1963, 178 p.

(54) Idem, p. 15.

(55) Idem, p. 134.

(56) Idem, p. 139.

(57) Institut für Sozialforschung « Zur Wirksamkeit politischer Bildung », teil I - Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen, Frankfurt/Main, 1966, 183 p.

(58) Zur Wirksamkeit politischer Bildung, op. cit. p. 19.

(59) Pour l'origine sociale des élèves et la nature des tests voir, idem, pp. 149-183.

(60) Idem, p. 99.

(61) Idem, pp. 114-115.

La conclusion de l'étude correspond à celle de Manfred Teschner : plus de sciences sociales à l'école comme en faculté pour la formation des professeurs. Pour les auteurs des études critiques, il faudrait remplacer l'enseignement politique, qui se limite à une doctrine d'harmonie sociale, par un enseignement qui illustrerait les conflits sociaux économiques et politiques. Les analyses sociologiques de la réalité pédagogique dans les écoles rejoignent dans leur jugement les articles et ouvrages qui attaquent l'enseignement politique sur le plan de la théorie pédagogique.

III - TENDANCES ACTUELLES DE L'ENSEIGNEMENT POLITIQUE EN R.F.A.

Le bilan des critiques, adressées à l'enseignement politique au cours des années 60, aboutit aux conclusions suivantes :

- 1°) l'enseignement politique ne parvient pas à intéresser les élèves parce qu'il est :
 - a) trop formaliste,
 - b) trop autoritaire,
 - c) trop harmonisateur ;
- 2°) les enseignants ne reçoivent pas une formation suffisante dans le domaine des sciences sociales pour analyser les problèmes politiques à l'intérieur de la société ouest-allemande.

Les auteurs des études critiques proposent :

- a) un enseignement politique à tendance critique et émancipatrice,
- b) le remplacement du modèle de société harmonieuse par un modèle de conflits,
- c) une formation plus poussée des enseignants dans le domaine des sciences sociales ; ceux-ci seront en mesure d'analyser d'une façon critique, avec leurs élèves, les contradictions inhérentes à la société, de démasquer tout genre de manipulation et de devenir des citoyens à part entière.

Les conclusions des analyses effectuées au cours des années soixante ont influencé l'enseignement politique de certains Länder en R.F.A. Les directives élaborées en 1971/72, concernant le Land de Hesse, relative à une discipline nouvelle, la « connaissance de la société » (Gesellschaftslehre) reflètent l'influence des chercheurs de l'université de Francfort.

Quelle est cette discipline : la « Gesellschaftslehre » ? La nouvelle matière se compose des trois anciens programmes d'histoire, de géographie et d'enseignement politique. Les tentatives pour unifier ces trois matières en une seule ne sont pas une innovation. Dans d'autres

Länder, comme en Hesse, on avait déjà, au cours des années 60, tenté de revaloriser ces trois matières par une fusion qui donnait naissance à la « connaissance de la communauté » (Gesellschaftskunde). Ces tentatives étaient cependant encore très empreintes de l'enseignement traditionnel en une trilogie : histoire/géographie/politique. La combinaison des trois matières n'était pas réellement accompagnée d'une réforme du contenu de chacune des disciplines. Ce qui paraissait être une unité sur le papier ne l'était pas pour autant dans l'enseignement. La « Gesellschaftslehre » innove surtout par l'analyse sociologique et critique qui est à la base de tout enseignement de la nouvelle matière. Dans la « Gemeinschaftskunde », l'histoire et la géographie bénéficiaient encore d'une certaine autonomie, alors qu'elles sont subordonnées à l'aspect d'analyse sociale dans le nouvel enseignement.

Une circulaire générale du ministère de l'Education de Hesse de 1972 décrit le but de l'enseignement de la « Gesellschaftslehre » : « Toutes les formules sur la tâche, le contenu et les méthodes de l'enseignement de la société nécessitent une définition très exacte... On pourrait formuler que le but principal de l'enseignement de la société est de rendre les élèves capables de participer à la transformation productive de la réalité sociale. Une telle formule pourrait être interprétée comme un appel à l'intégration de l'élève sans critique dans la société existante. La formule peut cependant aussi caractériser l'instruction de l'élève pour le rendre capable de réaliser son auto-détermination et sa participation aux décisions dans les processus sociaux.

La décision à prendre ici est une décision politique. Elle se réfère à l'appel de la Loi Fondamentale pour réaliser la démocratie. Le but suprême d'une société démocratique est donc de donner à ses membres la capacité de participation et d'auto-détermination. Cette participation optimale de l'individu aux processus de décision de la société est liée à l'abolition des chances inégales de promotion sociale. Ce n'est qu'en étudiant la situation pratique qu'on peut déterminer quels sont les contenus attachés à ce but. Cette détermination du but général de l'enseignement par l'application se trouve influencée par des indications générales sur la possibilité de réaliser dans une situation donnée l'auto-détermination et la justice sociale que requiert la Loi Fondamentale.

Il faut donc déterminer :

Quelle est l'attitude qui correspond dans la situation donnée à la réalisation de l'auto-détermination et de participation par l'appartenance à des couches sociales ou un groupe de pression » (62).

Les propositions de la circulaire de Hesse sur l'ensei-

(62) Rahmenrichtlinien des Hessischen Kultusministers, Sekundarstufe I, 1972, p. 7.

gnement de la « Gesellschaftslehre » et, moins nettement, les instructions du Land de Rhénanie Westphalie du Nord de 1972⁽⁶³⁾ sur l'enseignement des sciences sociales concrétisent les résultats des analyses élaborées au cours des années 60. Elles orientent l'enseignement politique vers les sciences sociales. En ce qui concerne le Land de Hesse, cette nouvelle conception se ressent tant au niveau du primaire que du secondaire. Dès l'âge de six ans les enfants sont confrontés aux conflits sociaux. Une circulaire de Hesse de 1971, qui vise la réforme de l'enseignement dans les classes primaires, se veut novatrice en ce qu'elle renonce à une simple transmission de données. Elle fait appel aux facultés intellectuelles critiques de l'enfant : « La société même, les processus et les conflits sociaux deviennent l'objet de l'enseignement, tandis que jusque-là la transmission de données sur des situations et des institutions existantes était au premier plan »⁽⁶⁴⁾.

Les auteurs de la circulaire soulignent que la prise de conscience sociale et la compréhension sont indispensables pour l'analyse de la vie en communauté. Pour réaliser l'intégration d'un futur citoyen émancipé dans la société, il faut, dès le plus jeune âge, le familiariser avec les conflits sociaux en éveillant ses aptitudes à la critique⁽⁶⁵⁾. Certes, parmi les thèmes de travail des classes primaires, la circulaire ne contient pas la rubrique : « Conflits à l'intérieur de la société »⁽⁶⁶⁾ qui se trouve dans les instructions pour le secondaire. De même les instructions pédagogiques plus détaillées n'abordent pas ce sujet. Toutefois, dans le cadre du thème de réflexion, « Les hommes sont influencés par d'autres hommes (manipulation) », la circulaire tente d'armer l'élève pour cette lutte d'intérêts : « L'élève doit comprendre : que la sympathie et l'antipathie peuvent être créées artificiellement ; que les hommes ont développé des méthodes particulières pour influencer d'autres hommes dans le sens de leurs intérêts... que notre comportement en tant que consommateur est influencé par la publicité ; que les mass media ont des possibilités particulières pour manipuler les gens »⁽⁶⁷⁾.

La familiarisation avec les problèmes sociaux est donc amorcée dès les premières leçons à l'âge de 6 ans. L'existence d'une manipulation de l'homme par l'homme conduit l'élève à la seule conclusion possible : les hommes sont divisés par leurs intérêts. Les conflits sociaux s'annoncent également dans la partie de la

Circulaire qui est consacrée à l'acquisition des rôles sociaux. « Comment les enfants deviennent-ils des adultes ? »⁽⁶⁸⁾ Donnons quelques exemples : « L'élève doit comprendre... qu'il y a des hommes qui usurpent un rôle (camarades et adultes) ; que des conflits ne sont pas toujours évitables ; qu'on ne peut souvent se défendre contre d'autres qu'en formant une équipe... »⁽⁶⁹⁾

Bien que l'accent soit mis sur la divergence entre les intérêts des individus et des groupes sociaux, la circulaire se prononce pour un comportement compréhensif et coopératif : « L'élève doit devenir capable... de coopérer avec d'autres élèves ; de reconnaître les conflits, d'en parler (en dialogue, conversation de groupe) et de chercher des solutions possibles ; de supporter que certains conflits ne puissent se résoudre de façon satisfaisante pour toutes les personnes concernées »⁽⁷⁰⁾.

Les instructions mettent l'accent sur la réflexion critique et la compréhension. Elles ne donnent pas d'exemples concrets, mais des indications générales sur la démarche à suivre par l'enseignant. L'initiative personnelle du professeur ou de l'instituteur sont par conséquent importantes dans la concrétisation de l'enseignement. Cela est également valable pour le choix et le contenu des manuels utilisés⁽⁷¹⁾.

Si le conflit social est sous-jacent dans les instructions ministérielles pour l'enseignement primaire, il devient explicite — nous l'avons déjà vu en ce qui concerne une circulaire du Land de Hesse — pour l'enseignement secondaire. Comme la circulaire de Hesse, les instructions ministérielles de Rhénanie Westphalie du Nord de 1972⁽⁷²⁾ orientent l'enseignement politique a priori vers l'analyse des phénomènes sociaux et essaient d'établir les interdépendances entre le domaine politique et les faits sociaux. Parmi les aptitudes à acquérir par l'élève il faut noter :

10) « La capacité et la volonté de ne pas accepter les pressions de la société et de son gouvernement sans examen, mais de les analyser en vue de leurs fins et de leurs nécessités, et de vérifier les intérêts, normes et systèmes de valeur d'une façon critique ;

20) La capacité et la volonté de percevoir, de concevoir et d'élargir les chances d'influencer les processus sociaux et les mécanismes de domination ;

(63) Schullehre in Nordrhein-Westfalen, Arbeitsmaterialien und Bericht, Heft 8, Curriculum, Gymnasiale Oberstufe, Sozialwissenschaft, Soziologie, Ökonomie, Düsseldorf, 1972.

(64) Rahmenrichtlinien, Primarstufe, Sachunterricht, Aspekt Gesellschaftslehre. Der Hessische Kultusminister, Wiesbaden, 1971.

(65) Idem, p. 9.

(66) Idem, p. 13.

(67) Rahmenrichtlinien, Primarstufe, idem, pp. 21-22.

(68) Idem, p. 24.

(69) Idem, p. 24.

(70) Idem, pp. 24-25.

(71) L'auteur du présent article se propose de publier prochainement une analyse des manuels de civisme détaillés de l'Allemagne fédérale.

(72) Schullehre Nordrhein-Westfalen, Sekundarstufe II, Arbeitsmaterialien und Berichte, Heft 8, Curriculum : Gymnasiale Oberstufe, Sozialwissenschaft, etc., 1972.

3°) La capacité et la volonté de voir l'arrière-fond idéologique dans la communication orale et écrite ;

4°) La capacité et la volonté de penser en alternatives politiques, de prendre parti et éventuellement d'essayer de prendre des décisions même sous la menace de sanctions éventuelles ;

5°) La capacité d'analyser ses propres intérêts, sa position juridique, et la volonté de considérer les exigences que l'on satisfait solidairement avec d'autres, comme ses propres intérêts et éventuellement de leur donner la priorité sur la satisfaction des intérêts privés ;

6°) La capacité de reconnaître la fonction sociale des conflits et la volonté de participer à ces conflits par le choix de conceptions appropriées ;

7°) La capacité et la volonté de créer des possibilités de jouissance pour soi-même et pour les autres et de favoriser leur élargissement ;

8°) La capacité et la volonté de développer une initiative personnelle face aux problèmes sociaux et individuels, et — tout en analysant constamment leurs possibilités de réalisation — d'adopter les mesures appropriées pour cette réalisation ;

9°) La capacité et la volonté de coopérer en tant que membre dans les divers groupes sociaux, d'être ouvert à leurs exigences et à leurs prétentions, d'être apte à se remettre soi-même en cause par l'influence de pressions extérieures, de profiter de ces possibilités pour changer et élargir cette image de soi-même et de permettre à autrui de faire de même ;

10°) La capacité et la volonté, de réduire les préjugés face à d'autres sociétés, de reconnaître leur caractère différent, le cas échéant, d'opter pour les intérêts des défavorisés, et d'accepter des changements de structure dans la société pour réaliser un ordre de paix plus juste » (73).

Tolérance, compréhension, attitude civique, telles sont donc les grandes orientations dégagées par la circulaire de Rhénanie Westphalie du Nord. Au-delà des qualités individuelles qu'elle postule la circulaire expose sa conception sur l'ensemble de la société politique et économique. Si l'enseignement applique les instructions données, la société est en continuelle mutation. La société telle que l'imaginent les instructions n'échappe à l'auto-destruction que grâce à un consensus de base, la tolérance, le respect d'autrui comme le prévoit la « qualité n° 7 ». Mais ce respect, cette tolérance suffisent-ils à maintenir l'équilibre précaire entre les intérêts de groupes antagonistes. Que devient la notion du bien commun ? Existe-t-elle ? N'est-elle pas minée par les intérêts divergents des groupes ?

(73) *Schulreform*, etc., pp. 10-11.

Les instructions de la Rhénanie Westphalie du Nord soulignent la dépendance de l'action politique aux changements sociaux (74). Elles évoquent en même temps la possibilité de neutraliser les conflits en les soumettant au « contrôle démocratique » et en les institutionalisant (75). Dénouer le dilemme d'une société en proie aux conflits serait-ce donc opter pour une société pluraliste ? Les instructions de la Rhénanie Westphalie du Nord adhèrent à cette société où de multiples intérêts se neutralisent pour le bien du pays (76) et mettent en évidence en même temps le danger de toute idéologie qui scinde la société en deux classes. Elle refuse d'accepter l'analyse marxiste de la société. Pour les instructions il ne s'agit pas de la lutte des classes avec tout ce que cela comporte d'irréconciliable, mais du conflit d'intérêts opposant les divers groupes constituant la société.

Les deux circulaires de Hesse consacrées à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire vont plus loin dans la réalisation d'un « Konfliktmodell » de la société. Surtout la circulaire destinée à l'enseignement secondaire met moins l'accent sur un modèle pluraliste de la société, mais souligne plus le caractère antagoniste de cette dernière (77). Elle met cependant l'élève en garde contre une conception dichotomique de la société. Tout comme les instructions de Rhénanie Westphalie du Nord les deux circulaires de Hesse visent la rationalisation des conflits sociaux. Elles mettent en question l'ordre social, économique et politique établi, mais hésitent cependant à vouloir le bouleverser et le remplacer par un autre. La structure institutionnelle de l'Etat, concrétisée par la Loi Fondamentale (*Grundgesetz*) n'est pas contestée. L'ambition n'est pas de renverser le régime politique, économique et social actuel, mais de le réformer dans le sens de l'émancipation et de l'égalité sociale. L'introduction des sciences sociales dans l'enseignement politique sert d'instrument pour faire prendre conscience des conflits qui divisent la société et pour les résoudre en les rationalisant.

CONCLUSION

Le but de l'enseignement politique a pendant toute la période que nous avons retracée, oscillé entre deux pôles, le maintien du statu quo politique et social et la volonté de réforme. Jusqu'au cours des années 50 nous pouvons affirmer que les circulaires ministérielles et la littérature pédagogique visaient surtout le maintien du statu quo. Les régimes ont changé : le régime des Hohen-

(74) *Idem*, p. 24.

(75) *Idem*, p. 25.

(76) *Schulreform Nordrhein-Westfalen*, etc., pp. 25-26.

(77) *Rahmenrichtlinien Hessen, Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I*, etc., pp. 247 et suiv.

zollern, la République de Weimar, le National-socialisme, la République de Bonn. Même si le contenu de l'enseignement changeait, ce dernier servait toujours à défendre les intérêts du régime politique au pouvoir. Très lentement au cours des années 50, la tendance conservatrice de l'enseignement politique fait place à une tendance plus libérale, qui s'accorde à reconnaître que l'ordre politique et social existant n'est pas l'ordre idéal a priori. Au cours des années 60 se manifeste une tendance nettement progressiste, qui met en question le statu quo en R.F.A. L'enseignement politique aspire de plus en plus à éduquer des élèves capables d'analyser d'une façon critique le système politico-social : il justifie la contestation. La parfaite harmonie d'une société fondée sur l'esprit d'équipe s'avère être illusoire. De surcroît, le mouvement étudiant et lycéen en 1968 illustre que la jeunesse allemande n'était plus apolitique comme l'avait soutenu Schelsky dans son analyse publiée en 1963. Les circulaires des années 70, dont nous avons cité des extraits, confirment la volonté de changement et l'esprit critique qui se sont éveillés à la fois chez les élèves, les étudiants et une partie des enseignants universitaires, influencés surtout par l'école de Francfort.

Même si elles dénoncent les injustices sociales, les circulaires s'en tiennent en principe à la structure politique existant en R.F.A. On revendique des réformes, non pas un bouleversement intégral de l'ordre établi.

Quel sera l'impact de ces circulaires qui encouragent la contestation limitée au niveau des élèves. En essayant de devancer le mouvement critique des élèves, en le favorisant même, les gouvernements des Länder vont-ils pouvoir neutraliser les énergies ainsi éveillées dans un schéma de société pluraliste ? L'élan de la réforme sociale va-t-il se borner à la co-gestion dans l'économie, à l'égalité des chances dans l'éducation ? Cet élan contestataire ne va-t-il pas risquer de bouleverser l'ensemble du système politique de la R.F.A. avec ses institutions, ses groupes de pression, ses syndicats et ses partis ?

La question est posée et restera posée. En faisant confiance à la raison, à l'analyse critique, les responsables des Länder les plus avancés sur le chemin de la réforme ont pris des risques, ils paraissent prêts à en assumer les responsabilités.

Alois SCHUMACHER
assistant associé,
Université de Paris III.

ENSEIGNEMENT PRIVE, ENSEIGNEMENT REFUGE ?

établissements privés un certain nombre de candidats à ce cycle » (p. 19). Dans ces conditions, l'orientation impérative qui se met en place au nom des besoins de l'économie revêt une signification sociale précise. Les plus riches y échapperont toujours, grâce aux écoles libres non subventionnées, voire aux pensionnats suisses et belges. La majorité des « cadres » s'en affranchira aussi grâce aux écoles libres sous contrat, qui cependant ne sont pas gratuites : les frais de scolarité éliminent le peuple sans gêner les cadres. Le barrage ne sera vraiment efficace que pour les pauvres.

Etant donné l'importance de l'école en tant qu'agent contribuant à la détermination du statut socio-économique d'un individu par la médiation du diplôme, il est évident que l'échec scolaire qui frappe les élèves issus des milieux favorisés représente un obstacle à la transmission « héréditaire » des statuts élevés et entraîne par là un risque très fort de mobilité descendante. Contre ce risque, les groupes intéressés pourront se prémunir en faisant appel aux services de l'enseignement privé qui a la possibilité d'offrir des formules pédagogiques plus souples, plus adaptées aux difficultés que peuvent présenter certains enfants et qui peut recueillir les « produits non-finis » de l'enseignement public, à condition que ceux-ci aient la chance d'appartenir à un milieu familial qui ait le désir et les moyens financiers de leur offrir un enseignement payant.

L'échec scolaire des favorisés est loin d'être un phénomène d'importance marginale, quoique ceci ne soit pas mis en évidence dans les travaux de sociologie de l'éducation réalisés en France depuis une quinzaine d'années. Ces recherches ont eu le mérite de souligner l'action des déterminants socio-culturels dans la réussite scolaire et dans la poursuite de la scolarité ; elles ont montré que l'école est une institution qui, non seulement contribue à la reproduction structurelle de l'ordre social existant, mais qui confirme l'inégalité en l'associant à la valeur différenciée des personnes, dans la mesure où elle traduit en termes d'aptitudes, les effets des déterminismes socio-culturels.

Mais à ne voir dans l'école qu'un agent de reproduction sociale et même pour certains qu'un appareil idéologique de classe, on se condamne à occulter les phénomènes qui, non réductibles au paradigme proposé, ne prennent pas rang parmi les phénomènes sociologiques : « l'école des riches » ne pouvait expliquer l'échec des riches. Or, si l'examen des données concernant les déterminants socio-culturels de la réussite scolaire révèle qu'entre les classes hautes et les classes

Le fait que l'enseignement privé⁽¹⁾ soit en France largement confessionnel⁽²⁾, que la querelle pour l'unité de l'école se soit faite, d'un côté au nom de la laïcité et de l'autre au nom de la liberté religieuse, tend à laisser dans l'ombre une des fonctions sociales de l'enseignement privé qui est de fournir des structures d'accueil aux enfants des classes aisées touchés par l'échec scolaire. Comme le dit brutalement Antoine Prost⁽³⁾ : « le pluralisme... qu'il soit ou non idéologique... permet d'abord aux enfants des classes dirigeantes de parvenir au baccalauréat si leur médiocrité les chasse de l'enseignement public. Le V^e plan prévoit objectivement ce rôle : « une meilleure orientation des effectifs à l'entrée en seconde des établissements publics risque de rejeter vers les

(1) Cet article renvoie à des travaux en cours réalisés dans le cadre d'une convention avec le comité d'organisation des recherches appliquées sur le développement économique et social (C.O.R.D.E.S.).

(2) Lucie Tanguy, dans *l'Etat et l'Ecole*, l'Ecole privée en France, Revue Française de Sociologie, juillet, septembre 1972, XIII-3, signale que sur 2 millions d'élèves de l'enseignement privé, plus de 1 700 000, soit 88,5 % fréquentent des écoles catholiques.

(3) A. Prost, *l'Enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Col. U 2, Paris, 1968, p. 481.

basses les chances de réussite varient de 1 à 6⁽⁴⁾, il n'en reste pas moins que la proportion des élèves appartenant aux milieux favorisés qui sont en situation d'échec scolaire est extrêmement importante.

Si nous prenons comme indicateur de réussite scolaire la possession du baccalauréat qui, ouvrant les portes de l'enseignement supérieur permet l'accès aux statuts socio-professionnels élevés, nous constatons que :

- P. Bourdieu et J.-C. Passeron⁽⁵⁾ signalent que : 58,5 % des fils de cadres supérieurs ont une chance d'accéder à l'Université ;
- A. Girard et H. Bastide⁽⁶⁾, à l'issue de l'étude pendant dix ans d'une promotion de 17.500 enfants, observent que 51,9 % des enfants des professions libérales et 57,4 % des enfants des cadres supérieurs obtiennent le baccalauréat ;
- J. Fourastié après avoir réalisé une série de 7 enquêtes auprès de chefs de famille polytechniciens, centraux, anciens élèves de l'Ecole Normale Supérieure, instituteurs, industriels de grande notoriété, artistes, hauts fonctionnaires et magistrats⁽⁷⁾ obtient les résultats suivants :

Sur 2.149 enfants :

- 12 % d'enfants de normaliens n'ont pas obtenu le baccalauréat complet
- 21 % d'enfants de hauts fonctionnaires n'ont pas obtenu le baccalauréat complet
- 27 % d'enfants de magistrats n'ont pas obtenu le baccalauréat complet
- 30 % d'enfants de polytechniciens ou de centraux n'ont pas obtenu le baccalauréat complet
- 38 % d'enfants d'instituteurs n'ont pas obtenu le baccalauréat complet
- 39 % d'enfants d'industriels n'ont pas obtenu le baccalauréat complet
- 41 % d'enfants d'artistes n'ont pas obtenu le baccalauréat complet

Nous pouvons conclure de cet ensemble d'informations qu'environ 40 % des enfants issus de milieux favorisés : industriels, gros commerçants, professions libérales, cadres supérieurs, n'obtiennent pas le baccalauréat, ce

(4) Proposé par A. Girard et H. Bastide, *De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'Université*, Population, mai-juin 1973, n° 3.

(5) P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Les étudiants et leurs études*, Mouton, 1964, p. 49.

(6) Op. cit. p. 583.

(7) Une synthèse de ces travaux est présentée dans l'article *Enquête sur la scolarité d'enfants appartenant à des milieux favorisés*, Analyse et Prévision, tome XIV, juillet-août 1972, n° 1-2.

qui pose le problème du devenir socio-professionnel de cette population et, point qui nous intéresse ici, soulève l'hypothèse de l'utilisation, au profit de cette population, des services de l'enseignement privé secondaire et supérieur.

Nous allons présenter un certain nombre de matériaux qui, sans prétendre offrir des résultats à caractère représentatif, peuvent néanmoins fournir un ensemble d'indications sur le phénomène⁽⁸⁾.

L'échantillon étudié se compose de 500 individus tirés au hasard parmi la population des élèves ayant fréquenté de 1950 à 1967, cinq établissements parisiens d'enseignement secondaire privé. Ces établissements non-confessionnels, se reconnaissent comme établissements de réadaptation et de rattrapage scolaires.

L'échantillon comprend 86,4 % d'hommes et 13,6 % de femmes ayant de 23 à 43 ans.

Avant d'examiner certaines données recueillies par questionnaire, il est intéressant de situer par quelques statistiques, l'enseignement privé.

L'ENSEIGNEMENT PRIVE, QUELQUES DONNEES DE BASE

Les effectifs

En 1971-1972, les effectifs de l'enseignement privé, préscolaire, élémentaire et du second degré représentaient 19,5 % des effectifs de l'enseignement public et se répartissaient ainsi⁽⁹⁾ :

Tableau 1 : France entière

	Ens. public	Ens. privé	% privé par rapport au public	
Ens. préscolaire	1 971 497	326 189	16,5	
Ens. élémentaire	4 176 803	676 922	16,2	
Ens. spécial	166 284	21 564	12,9	
Second degré	1 ^o cycle	2 385 987	529 927	22,2
	2 ^o cycle court	497 130	171 763	34,5
	2 ^o cycle long	684 183	205 923	30,0
	Cl. supér.	69 027	8 225	11,9
Total d'élèves	9 950 911	1 940 513	19,5	

(8) Enquête : Etude des conséquences de l'échec scolaire sur le devenir socio-professionnel dans les milieux favorisés. Comité d'Organisation des Recherches Appliquées sur le Développement Economique et Social (C.O.R.D.E.S.), 1973.

(9) Sources : Etudes et Documents n° 27. Ministère de l'Éducation nationale, 1973, p. 7.

Tableau II : Académie de Paris (10)

	Ens. public	Ens. privé	% privé par rapport au public	
Ens. préscolaire	406 456	28 472	7,0	
Ens. élémentaire	747 575	74 148	9,9	
Ens. spécial	32 712	2 955	9,0	
Second degré {	1 ^{er} cycle	417 337	68 623	16,4
	2 ^o cycle court	99 916	21 535	21,5
	2 ^o cycle long	141 456	45 418	32,1
	Cl. supér.	20 224	4 208	20,8
Total d'élèves ...	1 865 676	245 359	13,1	

La place de l'enseignement privé par rapport à l'enseignement public est donc au-dessous de la moyenne nationale pour l'Académie de Paris (13,1 % et 19,5 %). Cette moyenne recouvre d'ailleurs un certain nombre de disparités puisque les effectifs de l'enseignement privé représentent 75,8 % de ceux de l'enseignement public pour l'Académie de Rennes, 66,3 % pour l'Académie de Nantes et seulement 11,4 % pour celle de Nice.

Nous n'avons que des indications imparfaites pour cerner la fonction « d'enseignement refuge » de l'enseignement privé, dans la mesure où très peu d'établissements de ce type se déclarent en tant que tel. Ainsi le dépouillement du Guide National de l'Enseignement privé, Académie de Paris, 1972-73 (11) nous apprend que s'il existe 499 établissements privés primaires et secondaires à Paris et dans ses environs immédiats, seuls 27, soit 5,4 % se classent dans la rubrique : établissements de réadaptation scolaire. En fait, le nombre d'établissements accueillant des élèves en difficulté est beaucoup plus important mais il est impossible de le chiffrer.

Les statistiques globales qui permettraient d'établir une comparaison entre l'enseignement privé et l'enseignement public sur des critères à partir desquels on pourrait inférer les traits distinctifs des populations scolaires que les deux types d'enseignement accueillent (par exemple le taux de réussite au baccalauréat et le retard scolaire mesuré par l'âge) ne donnent que des indications

très atténuées. En effet, il faut tenir compte que l'enseignement privé regroupe des établissements s'adressant à des populations scolaires différenciées :

- des établissements d'un haut niveau scolaire qui accueillent certains enfants doués de la bourgeoisie et leur offrent des conditions pédagogiques plus aptes que celles des lycées à la réalisation de performances scolaires ;
- des établissements d'un niveau scolaire équivalent à celui de l'enseignement public et dont la fonction est essentiellement idéologique : accueillir des élèves dont les familles désirent qu'ils reçoivent une éducation chrétienne, ou plus largement — étant donné le recrutement social de ce type d'établissement — qu'ils soient dans un milieu social homogène où les classes populaires sont très peu représentées ;
- un troisième type d'établissement — celui qui nous intéresse — pour lequel la fonction idéologique passe au second plan, dans la mesure où il s'agit de parer au plus pressé : essayer d'atténuer ou d'annuler l'échec scolaire des élèves qui lui sont confiés.

Nous voyons que les statistiques générales concernant les indicateurs de la réussite scolaire regrouperont les données de deux catégories hétérogènes (la 1^{re} et la 3^e) qui tendront à se combiner dans une moyenne proche de la normalité. Il n'en reste pas moins que l'ensemble des élèves de l'enseignement privé se révèle comme étant, à niveau scolaire égal, plus âgé que celui de l'enseignement public et que le taux de réussite au baccalauréat est plus faible pour les élèves de l'enseignement libre.

Il apparaît à la lecture du tableau suivant, que dans l'ensemble les élèves de classes terminales de l'enseignement privé sont sensiblement plus âgés que ceux de l'enseignement public. Si nous examinons la colonne 17 ans qui correspond à l'âge théorique normal pour cette classe, le pourcentage de 19,8 % d'élèves de l'enseignement privé des terminales A qui ont cet âge est, dans la presque totalité des cas bien inférieur à ceux de l'enseignement public, puisque ceux-ci vont de 19,1 % à 40,1 %. Pour les deux autres terminales la différence est moindre : 35,5 % - 32,3 % pour la terminale C, 22,3 % - 19,9 % pour la terminale B.

(10) Sources, *Ibid.*, p. 41.

(11) 107, rue de l'Université, 75007.

Tableau III

Age des élèves (garçons) des classes terminales pour l'année 1967-68 (12)

Classes		Année de naissance et âge correspondant au 1-1-68									
		1952-1951 15-16 ans		1950 17 ans		1949 18 ans		1948 19 ans		1947-1946 et avant 20-21 ans et plus	
		Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Terminales A	A1	16,9		40,1		25,9		14,7		2,4	
	A2	8,4		35,7		35,6		16,7		3,6	
	A3	9,4		28,3		35,2		20,3		6,8	
	A4	2,8		19,1		37,7		31,1		9,3	
	A5	5,5		28,7		40,2		22,7		4,9	
Terminales A	(ensemble)		4,3		19,9		37		28,9		9,9
Terminales C		16,8	14,7	35,5	32,3	29,9	32	14,4	16,9	3,4	4,1
Terminales D		4,8	4,5	22,3	19,9	35,9	37,1	28,2	28,3	8,8	10,2

Tableau IV

Estimation des effectifs de candidats présentés et admis au baccalauréat en 1966, dans l'hypothèse du maintien de l'examen probatoire en 1965 en % (13)

Série / Origine	Philo.	Sc. Exp.	Maths. élém.	Maths. et tech.	Tech. et éco.	Total
Taux d'admission ens. public ..	69	67	59	69	71	66
Taux d'admission ens. privé ..	65	62	54	50	50	61

Pour toutes les séries, les taux d'admission sont plus faibles pour l'enseignement privé que pour l'enseignement public.

Un recensement des établissements privés primaires

(12) Les élèves de l'enseignement du second degré public et privé, année scolaire 1967-1968, ministère de l'Éducation nationale, d'après les tableaux des pp. 7 et 11.

(13) Le baccalauréat 1966, Etudes et Documents n° 2, 1967, ministère de l'Éducation nationale, p. 29.

et secondaires de Paris⁽¹⁴⁾ va mettre en évidence deux faits : les établissements confessionnels sont beaucoup plus nombreux que les établissements laïques à être liés par un contrat simple ou un contrat d'association ; le rapport entre le nombre d'établissements laïques et le nombre d'établissements confessionnels est, pour Paris, l'inverse de ce qu'il est à l'échelon national ; en effet, nous constatons que dans la capitale, les établissements privés laïques sont plus nombreux que les établissements privés confessionnels.

Tableau V

Les établissements d'enseignement privé à Paris
Effectifs

	Ecoles confessionnelles		Ecoles laïques		Total
	Ensemble	Dont sous contrat	Ensemble	Dont sous contrat	
Primaires	80	55	30	1	110
Secondaires ..	50	34	90	9	140

(14) Sources, Guide national de l'enseignement privé, op. cité.

Dans l'enseignement primaire, sur les 110 établissements parisiens, 80 sont confessionnels, soit 72,7 % ; par contre, dans l'enseignement secondaire, sur 140 établissements, il n'y en a que 50 qui soient confessionnels, soit 35,7 %.

Pour les contrats, la tendance est la même dans les deux niveaux d'enseignement : 68,7 % des écoles primaires confessionnelles sont sous contrat, contre 3,3 % des écoles primaires laïques ; 68,0 % des établissements secondaires confessionnels sont sous contrat, contre 10,0 % des établissements laïques.

Comment interpréter ces données ? On ne peut le faire qu'avec prudence. Il est possible d'avancer que les établissements privés de réadaptation scolaire seront, préférentiellement, laïques et sans contrat. Laïques, car ce sont des établissements fonctionnels plutôt qu'explicitement idéologiques. Il ne s'agit pas pour eux d'avoir comme élèves les enfants des familles chrétiennes, mais les enfants en difficulté scolaire des familles ayant un certain niveau de revenu, quel que soit le système de pensée auquel adhèrent ces familles. Que les établissements laïques semblent rejeter la politique des contrats est plus malaisé à expliquer. Sans vouloir généraliser et porter des jugements péjoratifs sur l'ensemble de ce type d'établissement, on peut cependant supposer qu'ils seront de nature plus commerciale que les établissements confessionnels et par là répugneront aux contrôles et autres servitudes qu'impose un contrat avec l'Etat, en particulier, un contrat d'association. De plus, comme ces établissements accueillent des élèves en difficulté, ils auront tendance à mettre en œuvre une pédagogie plus novatrice, ce qui les entraînera à vouloir garder leur liberté à l'égard des pouvoirs publics. Après ces considérations sur les établissements, examinons maintenant les données empiriques concernant les élèves.

CURSUS SCOLAIRE D'UNE POPULATION « D'INADAPTES » SCOLAIRES

Rappelons que notre échantillon de 500 individus, anciens élèves d'établissements privés secondaires de réadaptation scolaire, ne prétend pas apporter des informations sur l'ensemble de la population des élèves de l'enseignement privé parisien, mais simplement montrer que les élèves frappés par l'échec scolaire, s'ils appartiennent aux couches sociales supérieures et dans une proportion beaucoup plus faible aux couches moyennes, trouvent refuge dans l'enseignement privé. Enseignement privé qui, non seulement les prend massivement en compte dans le secondaire, mais aussi, pour une grande partie d'entre eux, dans l'enseignement supérieur.

Milieu social d'appartenance

C.S.P. du père ⁽¹⁵⁾

	%
Agriculteurs exploitants	2,0
Industriels	20,6
Gros commerçants	1,9
Petits commerçants	3,7
Professions libérales	17,1
Professeurs	2,7
Cadres administratifs supérieurs	20,6
Ingénieurs	18,6
Instituteurs	0,6
Techniciens	1,0
Cadres administratifs moyens	8,0
Employés de bureau	0,4
Manœuvres	0,2
Artistes	1,9
Armée et Police	0,6

Si nous regroupons ces catégories socio-professionnelles en trois classes ⁽¹⁶⁾, nous obtenons la ventilation suivante :

Couches sociales d'appartenance

	%
Couches supérieures	83,5
Couches moyennes	16,2
Couches inférieures	0,2 ⁽¹⁷⁾

Lucie Tanguy ⁽¹⁸⁾ qui, à partir d'un échantillon de 25.000 individus a comparé, par zone d'habitat, les élèves de l'enseignement privé et de l'enseignement public, constate « qu'en milieu urbain les écoles privées tendent à se caractériser, par la nette prédominance des couches sociales supérieures (industriels, professions libérales et cadres supérieurs) » (p. 360). A titre d'illustration, elle donne l'origine sociale des élèves de l'école privée d'une zone urbaine. Après regroupements, selon nos catégories, nous obtenons la répartition suivante :

(15) Actuellement ou dernière profession exercée.

(16) Regroupements utilisés :

Couches supérieures : agriculteurs exploitants (10 individus propriétaires d'exploitations importantes), industriels, gros commerçants, professions libérales, professeurs, cadres administratifs supérieurs, ingénieurs ;

Couches moyennes : artisans, petits commerçants, instituteurs, services médicaux et sociaux, techniciens, cadres administratifs moyens, employés, artistes, armée et police.

Couches inférieures : ouvriers, personnels de service.

(17) Il s'agit d'un individu dont le père émigré espagnol, est manœuvre et dont la mère est avocate à la cour. Dans la présentation des tableaux nous négligerons à l'avenir cette classe.

(18) L'Etat et l'Ecole, L'Ecole privée en France, op. cit.

	%
Couche supérieure	41,0
Couche moyenne	39,3
Couche inférieure	11,1
Autres et sans réponse	8,7

Nous pouvons constater que par rapport à cette population (qui renvoie à tous les types d'établissements privés), la répartition sociale de notre échantillon est très nettement décalée vers le haut.

LES INDICATEURS DE L'ECHEC SCOLAIRE

Pour cerner l'importance de l'échec scolaire dans le primaire et le secondaire, nous avons à notre disposition quatre indicateurs : l'âge, les redoublements, le nombre d'établissements fréquentés durant le cycle et les diplômes obtenus.

1° - L'âge

Tableau VI
Age aux différentes étapes de la scolarité
%

	En avance	Normal	En retard	Total
Age à l'entrée en 6° ..	31,1	47,9	21,0	100,0
Age à l'entrée en 2° ..	10,1	30,8	59,1	100,0
Age au 1er bac	4,9	26,9	68,2	100,0
Age au bac complet ..	1,7	14,8	83,5	100,0

Le déroulement de la scolarité de nos sujets est marqué par le développement de l'échec scolaire si l'on prend en compte l'âge comme indicateur. Presqu'un tiers des élèves (31,1 %) est en avance à l'entrée en 6°, cette avance va s'effriter d'année en année pour ne toucher qu'un effectif infime (1,7 %) à la fin du secondaire. A l'inverse, la proportion des élèves en retard quadruple de la 6° à la fin de la terminale (21,0 % - 83,5 %). La ventilation détaillée des âges aux deux parties du baccalauréat fait bien apparaître l'importance de ce retard.

Age à la 1^{re} partie du baccalauréat ou au probatoire

En avance (15-16 ans)	Age normal (17 ans)	1 an de retard (18 ans)	2 ans ou plus de retard (19 ans et +)
4,9 %	26,9 %	34,8 %	33,4 %

Age à la 2^e partie du baccalauréat

En avance (17 ans)	Age normal (18 ans)	1 an de retard (19 ans)	2 ans ou plus de retard (20 ans et +)
1,7 %	14,8 %	31,4 %	52,1 %

2° - Les redoublements

Tableau VII
Les redoublements durant la scolarité
%

	Pas de redou- blement	1 redou- blement	2 et + redou- blements	Total
Ens. primaire	69,6	28,5	2,9	100,0
1er cycle second.	42,6	48,1	9,3	100,0
2° cycle second.	37,4	43,9	18,7	100,0

Comme pour l'âge, la progression linéaire est très sensible ; si elle est plus atténuée, c'est que, sans doute, intervient ici une dissimulation volontaire ou non — inhérente à toute enquête par questionnaire — de données défavorables au sujet.

3° - Le nombre d'établissements fréquentés

Tableau VIII
Nombre d'établissements fréquentés durant la scolarité
primaire et secondaire dans chaque cycle
%

	1 établ.	2 établ.	3 et plus	Total
Ens. primaire	60,4	26,6	13,0	100,0
1er cycle second.	44,4	35,0	20,6	100,0
2° cycle second.	30,8	40,5	28,4	100,0

L'errance pédagogique s'accroît d'un cycle à celui qui le suit, signe que lorsque les sujets avancent dans leur scolarité, le nombre d'entre eux touchés par l'échec scolaire augmente (diminution des pourcentages de ceux qui n'ont fréquenté qu'un seul établissement) et l'intensité de cet échec s'accroît pour les autres (augmentation des

pourcentages de ceux qui ont fréquenté 2, 3 et plus de 3 établissements durant un cycle).

4° - Les diplômes obtenus

19,5 % des élèves ont obtenu le certificat d'études primaires

50,8 % des élèves ont obtenu le B.E.P.C.

En ce qui concerne la fin du second cycle, cycle que tous les élèves ont entrepris :

29,6 % n'ont obtenu ni la première partie du baccalauréat, ni la seconde

10,2 % ont uniquement obtenu la première partie du baccalauréat

59,2 % ont obtenu le baccalauréat complet et 1,0 % n'ont pas fourni d'information.

Etant donné la valeur scolaire de ces élèves, ce taux de réussite au baccalauréat de 60 % est donc très satisfaisant. Les redoublements multiples ont finalement permis aux 62,6 % des élèves qui ont redoublé, ou triplé l'année de première et/ou de terminale (cf. tableau VII), d'obtenir, pour un nombre important d'entre eux, le diplôme sanctionnant la fin des études secondaires. On peut donc considérer que l'action pédagogique des établissements privés de réadaptation scolaire a été, dans une large mesure, efficace.

Les élèves qui ont obtenu le baccalauréat complet se répartissent ainsi selon les séries :

Philo ou A	30,5 %
Sciences Ex. ou D	33,6
Math. Elem ou C	25,7
Commer. Tech. ou G-E	2,7
Série B	6,8
Brevet Sup.	0,7

Les 500 individus que nous étudions ont tous, au moins dans le second cycle du second degré, fréquenté un établissement privé de réadaptation scolaire ; on peut donc en déduire que tous, sans exception, ont été à un moment ou un autre et d'une manière plus ou moins intense, en situation de difficulté scolaire. Cependant, en ce qui concerne l'importance de cet échec scolaire, ils peuvent être divisés en trois catégories :

- ceux dont la scolarité s'est conclue par l'échec : 40 % de la population qui n'a pu obtenir le baccalauréat complet ;
- ceux dont la scolarité a été fortement perturbée : 50 % qui, tout en ayant obtenu le baccalauréat ne l'ont eu qu'avec un retard plus ou moins marqué ;
- ceux qui ont obtenu le baccalauréat à l'âge normal (10 % de la population totale et 16,5 % de la sous-population des élèves ayant obtenu le baccalauréat)

que l'on peut créditer d'un échec léger qui, même si certains d'entre eux ont grignoté l'avance en âge qu'éventuellement ils avaient, n'a pas compromis d'une manière durable la poursuite de leurs études⁽¹⁹⁾. Nous pouvons d'ailleurs constater que 75 élèves, soit 15 % de la population totale ont obtenu le baccalauréat mathématiques élémentaires ou C, réputé difficile.

LA FREQUENTATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE

Examinons tout d'abord, pour déterminer l'importance de la population qui, dans un cycle a été « cliente » exclusive de l'enseignement privé, le nombre d'établissements publics fréquentés.

Tableau IX
Nombre d'établissements publics fréquentés
%

	Aucun	1	2 et plus	Total
Ens. primaire ..	43,3	47,2	9,5	100,0
1er cycle second.	47,5	40,2	12,3	100,0
2e cycle second.	61,0	30,5	8,5	100,0

La place importante et croissante de l'enseignement privé est révélée par les données de la première colonne. Déjà dans l'enseignement primaire 43,3 % des individus ont fréquenté exclusivement des établissements scolaires privés. Durant le second cycle il n'y a que 39 % de la population qui ait fréquenté l'enseignement public.

Tableau X
Nombre d'établissements privés fréquentés
%

	Aucun	1	2 et plus	Total
Ens. primaire ..	38,3	41,2	20,5	100,0
1er cycle second.	29,5	39,7	30,7	100,0
2e cycle second.	—	56,0	44,0	100,0

Si 43,3 % des individus n'ont été élèves que de l'enseignement privé durant la scolarité primaire, 61,7 % de

(19) A. Girard, H. Bastide signalent que de tous les facteurs intervenant dans la réussite scolaire, l'âge est le plus discriminant, in *De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'Université*, op. cit. p. 587.

la population a, durant ce cycle, fréquenté les établissements d'enseignement privé et ce pourcentage d'usagers de l'enseignement libre s'élèvera à 70,5 % durant le premier cycle du secondaire et à 100 % durant le second cycle.

Ces données nous semblent extrêmement significatives. Nous avons pris une population de jeunes gens en situation d'échec scolaire et nous constatons que ces individus ont fréquenté l'enseignement privé et ceci depuis le tout début de leur scolarité, pour beaucoup d'entre eux. Etant donné que la fréquentation de l'enseignement privé et les indicateurs d'échec scolaire voient leur importance croître parallèlement tout au long de la scolarité, on est en droit d'avancer deux hypothèses contradictoires :

- 1° - c'est la fréquentation de l'enseignement privé qui est facteur causal de l'échec scolaire ;
- 2° - la situation d'échec scolaire entraîne le recours à l'enseignement privé.

Il est évident que de ces deux hypothèses, c'est la seconde qui nous paraît seule crédible, ne serait-ce que par le fait que les établissements privés secondaires dans lesquels nous avons tiré notre population, sont des établissements laïques. Par là même, le seul motif qu'aient eu les familles d'y placer leurs enfants tient à la scolarité difficile de ceux-ci dans l'enseignement public et non à la volonté de leur donner une éducation religieuse, ce qui, éventuellement, aurait pu passer avant le souci de la qualité pédagogique de l'établissement choisi.

L'INFLUENCE DU SEXE

Rappelons que notre échantillon comprend 86,4 % d'hommes et 13,6 % de femmes. Aucune différence significative n'apparaît entre les deux sexes en ce qui concerne les attributs que nous avons retenus. Présentons, à titre d'illustration, quelques tableaux.

Tableau XI

Age à l'entrée en 2°
%

	Avance	Normal	Retard	Total
Garçons	10,3	30,9	58,9	100,0
Filles	9,7	30,6	59,7	100,0
Ensemble	10,1	30,8	59,1	100,0

Tableau XII
Redoublement dans le second cycle
%

	Pas de redoubl.	1 redoubl.	2 et plus	Total
Garçons	37,0	42,6	20,4	100,0
Filles	39,7	52,4	7,9	100,0
Ensemble	37,4	43,9	18,7	100,0

Tableau XIII

Nombre d'établissements fréquentés durant le second cycle
%

	1 établ.	2	3 et plus	Total
Garçons	30,4	41,6	28,0	100,0
Filles	32,4	36,8	30,8	100,0
Ensemble	30,8	40,5	28,4	100,0

Tableau XIV

Ont obtenu le baccalauréat complet
%

	Non	Philo ou A	Sc. Ex. ou D	Math. Elem. ou C	Autres	Total
Garçons	40,4	15,1	21,3	16,5	6,7	100,0
Filles	41,2	36,8	11,8	7,4	2,9	100,0
Ensemble ...	40,8	18,1	19,9	15,2	6,0	100,0

Si nous observons la même proportion de garçons et de filles ayant obtenu le baccalauréat complet, les séries différencient les sexes. Les jeunes filles choisissent de préférence la série « Philosophie ».

La similitude entre les deux sexes est particulièrement forte en ce qui concerne la fréquentation des établissements d'enseignement privés. Ainsi dans le deuxième cycle du secondaire 60,6 % des garçons et 63,2 % des filles n'ont fréquenté que l'enseignement privé et l'ensemble de la population se répartit exactement de la même manière si l'on tient compte du nombre d'établissements privés fréquentés.

Tableau XV
Nombre d'établissements privés fréquentés
dans le deuxième cycle
 %

	Aucun	1	2 et plus	Total
Garçons	—	55,9	44,1	100,0
Filles	—	55,9	44,1	100,0
Ensemble	—	56,0	44,0	100,0

L'INFLUENCE DU MILIEU SOCIAL D'APPARTENANCE

L'échantillon que nous avons tiré révèle que le recrutement social des établissements privés secondaires de réadaptation scolaire parisiens est largement homogène (cf. pp. 11 et 12) puisque 83,5 % des individus appartiennent aux couches supérieures et 16,2 % aux couches moyennes. L'exclusion des couches populaires et la sur-représentation des catégories sociales élevées témoignent donc du caractère de classe de ce type d'enseignement ; ceci va être confirmé lorsque nous allons examiner les relations existant entre l'appartenance à une couche sociale donnée et les variables auxquelles nous nous intéressons. Deux faits vont se dégager : les individus appartenant aux couches moyennes ont, en définitive, une réussite scolaire plus faible que ceux issus des couches supérieures et ces derniers ont une fréquentation beaucoup plus forte de l'enseignement privé.

Il semblerait donc que les parents appartenant aux couches moyennes aient recours moins aisément que ceux

des couches supérieures à l'enseignement privé lorsque leurs enfants sont en situation d'échec scolaire, ce qui aurait pour conséquence d'enrayer plus difficilement cet échec.

Examinons quelques tableaux qui illustrent cette proposition.

Tableau XVI
Nombre d'établissements publics fréquentés dans le primaire
 %

	Aucun	1	2 et plus	Total
Couches sup. ...	45,2	45,7	9,1	100,0
Couches moy. .	32,4	57,4	10,2	100,0
Ensemble	43,3	47,2	9,5	100,0

Les élèves appartenant aux couches supérieures offrent le plus fort pourcentage d'individus n'ayant fréquenté que l'enseignement privé durant le primaire (45,2 %). Cette tendance se confirmera durant le premier cycle : 50,4 % des élèves des couches supérieures n'ont fréquenté, pendant ce cycle, que l'enseignement privé, contre 33,3 % des élèves des couches moyennes. L'écart disparaît lors du second cycle, ce qui montre que le recours à l'enseignement privé est plus tardif pour les couches moyennes : 61,2 % des élèves des couches supérieures et 59,7 % des élèves des couches moyennes, n'ont fréquenté de la seconde à la terminale que l'enseignement privé.

Tableau XVII
Fréquentation de l'enseignement privé et milieu social
 %

	Aucun		1 établissement		2 et plus		Total	
	Couches supérieures	Couches moyennes	Couches supérieures	Couches moyennes	Couches supérieures	Couches moyennes	Couches supérieures	Couches moyennes
Enseignement primaire	34,6	52,9	43,2	35,3	22,2	11,8	100,0	100,0
1er cycle secondaire	25,1	49,3	40,6	36,2	34,2	14,5	100,0	100,0
2° cycle secondaire	—	—	55,0	59,7	45,0	40,3	100,0	100,0

Comme le montre la comparaison entre les pourcentages des effectifs classés dans « Aucun », jusqu'à la fin

du premier cycle, les élèves des couches moyennes sont proportionnellement beaucoup plus nombreux que ceux

des couches supérieures à ne pas avoir fréquenté l'enseignement privé. Durant le second cycle, tous les individus ont été élèves de l'enseignement privé et aucune différence ne s'établit entre les deux catégories sociales.

La vigilance pédagogique des parents composant les couches supérieures semble récompensée, utilisant beaucoup plus rapidement que ceux des couches moyennes les services de l'enseignement privé, ils limitent ainsi plus aisément les effets de l'échec scolaire et leurs enfants ont une réussite scolaire supérieure à celle des élèves issus des couches moyennes. Ces derniers présenteront le pourcentage le plus élevé d'individus qui, à l'issue des études secondaires, n'obtiennent pas le baccalauréat complet.

Tableau XVIII

Possession du baccalauréat complet et milieu social
%

	Non	Philo ou A	Sc. EX. ou D	Math Elem ou C	Autres	Total
Couches sup. . .	38,0	18,5	23,0	14,3	6,2	100,0
Couches moy. . .	52,9	12,9	12,4	16,1	5,7	100,0
Ensemble	40,8	18,1	19,9	15,2	6,0	100,0

La différence de réussite entre les deux couches sociales est notable : 52,9% d'échec pour l'une et 38,0% pour l'autre, comme l'était la différence dans l'utilisation de l'enseignement privé. Le rapprochement entre les deux phénomènes est légitime et tendrait à accréditer notre hypothèse de l'existence d'une fonction sociale de certains secteurs de l'enseignement privé. A taux d'échec égal⁽²⁰⁾, l'enseignement privé sera d'autant plus utilisé comme structure pédagogique d'accueil et de rattrapage que l'élève appartiendra à une couche sociale élevée.

Cette fonction de l'enseignement privé que nous avons mise en lumière dans le cadre de l'enseignement primaire et secondaire se prolonge dans l'enseignement supérieur.

L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PRIVE PARISIEN

Une part faible de notre échantillon, 14,8% soit 74 individus, ne poursuivra pas ses études au-delà du secondaire. Nous allons constater que les 426 individus restant vont, par une très large proportion d'entre eux : 53,8%

(20) Les différences en ce qui concerne l'âge et les taux de redoublement des élèves appartenant aux différentes couches sociales ne sont pas significatives.

fréquenter des établissements d'enseignement supérieur privé. Ces individus se répartissent en trois classes :

- ceux qui n'ayant pas obtenu le baccalauréat ne peuvent entrer à l'Université et trouvent dans l'enseignement privé supérieur une filière leur permettant de faire des études supérieures ;
- ceux qui, tout en ayant obtenu le baccalauréat, se réfu-gieront dans l'enseignement privé dans la mesure où la sélection y est moins sévère que dans l'enseignement public ;
- et finalement, une minorité qui ayant la possibilité de faire des études normales dans l'enseignement public, fréquentera à un moment donné des études supérieures, certains établissements d'enseignement privé assurant une formation à des postes professionnels plus adaptée que celle que peut fournir, en ce domaine, l'enseignement public ; nous pensons, en particulier, aux grandes écoles privées de préparation aux affaires.

Une étude de l'enseignement supérieur privé doit tenir compte de l'existence de deux fonctions de ce type d'enseignement, fonctions qui peuvent être assumées en même temps par un établissement ou qui peuvent être dissociées. L'enseignement supérieur privé a une fonction de formation professionnelle, soit parallèle à celle de l'enseignement supérieur public, soit de suppléance de l'enseignement public dans ce type de formation⁽²¹⁾. Il a aussi une fonction sociale de mécanisme de défense statutaire. En effet, étant donné le nombre important de jeunes gens appartenant aux milieux favorisés qui n'obtiennent pas le baccalauréat et n'ont pas ainsi la possibilité de faire des études supérieures⁽²²⁾, il est logique de supposer que cette « clientèle » potentielle est recueillie par des établissements privés qui, tout en offrant une formation à certains postes professionnels d'un niveau statutaire satisfaisant, n'exigeront pas la possession du baccalauréat comme condition d'admission.

Nous allons voir apparaître ce type d'établissement en examinant la répartition des établissements d'enseignement supérieur privé parisiens selon le type de formation qu'ils donnent et selon le niveau d'étude exigé à l'admission.

(21) Ainsi, par exemple, jusqu'à ces toutes dernières années, la formation de chargé de relations publiques n'était assurée que par l'enseignement privé.

(22) Laissons de côté la possibilité de faire des études supérieures soit en passant un examen d'entrée en faculté, soit en s'inscrivant dans des facultés comme Vincennes qui acceptent les non-bacheliers. Ces deux formules ne concernent encore que des effectifs réduits comparés à la population intéressée.

Tableau XIX

Niveau d'admission dans les établissements privés d'enseignement supérieur parisiens (23)

Niveau d'admission exigé / Type de formation	Aucun	Niveau du bac.	Bac. exigé	1er cycle du sup.	Licence diplôme d'ing.	Total	% par rapport à l'ensemble
	Gestion, commerce	4	8	17	2	4	35
Enseignement technique ..	5	3	15	5	3	31	22,9
Lettres, théologie, sciences humaines	4	2	15			21	15,5
Comptabilité, secrétariat, interprétariat	2	3	8			13	9,6
Enseignements juridique et administratifs	4	1	2		3	10	7,4
Services sociaux et paramédicaux	2	2	5			9	6,6
Enseignement scientifique ..		2	4		2	8	5,9
Architecture et beaux-arts ..	3		2			5	3,7
Préparation aux grandes écoles		1	2			3	2,2
Total	24	22	70	7	12	135	100,0
% par rapport à l'ensemble	17,8	16,3	51,9	5,2	8,8	100,0	

34,1% des établissements n'exigent pas à l'admission la possession du baccalauréat

51,9% des établissements exigent le baccalauréat

14,0% des établissements exigent un niveau supérieur au baccalauréat.

Si la presque totalité des individus de notre échantillon qui ont obtenu le baccalauréat poursuivent leurs études, plus des deux tiers de ceux qui n'ont pas eu ce diplôme sont dans la même situation.

66% de ceux qui poursuivent des études sans avoir le baccalauréat fréquentent des établissements d'enseignement privé; quant à ceux qui, après avoir obtenu le baccalauréat, font des études supérieures, ils seront 40% à avoir été durant ces études, à un moment ou à un autre, élèves d'un établissement d'enseignement privé supérieur.

En définitive, les diplômes de l'enseignement privé obtenus par les individus de notre échantillon se répartissent ainsi :

Gestion	70%
Relations publiques, et publicité	5%
Informatique	2%
Technique	10%
A caractère artistique	9%
Autres	4%

Tableau XX

Poursuite des études après le baccalauréat

Poursuite des études / Baccalauréat	Non	Oui	Total
	NON	27,6	72,4
OUI	5,3	94,5	100,0
Ensemble	14,8	85,2	100,0

(23) Sources : Guide National de l'Enseignement Privé, op. cit.

CONCLUSION

L'inégalité devant l'enseignement ne se résume pas à l'inégalité des chances de réussite scolaire. Outre le fait que l'élève appartenant aux catégories sociales élevées est, dans la compétition scolaire dans une situation de supériorité par rapport aux élèves d'origine modeste et ceci grâce à l'action de facteurs culturels, linguistiques, économiques, ...que la sociologie de l'éducation a longuement étudiés ; il est aussi en position de privilégié lorsqu'il n'atteint pas la réussite scolaire.

Les travaux de l'I.N.E.D. nous révélaient dès 1965⁽²⁴⁾ qu'un mauvais élève de cours moyen seconde année avait 16 fois plus de chance d'entrer en 6^e s'il était fils de cadre supérieur que s'il était fils d'ouvrier (p. 244) ; nous venons de voir que le recours aux services de l'enseignement privé et ceci très tôt dans la scolarité puisque, comme nous l'avons noté (p. 17), 61,7 % des sujets constituant notre échantillon ont été élèves de l'enseignement privé durant la scolarité primaire, permet à cette population dont tous les membres ont été, d'une manière plus ou moins marquée, en situation d'échec scolaire, d'obtenir néanmoins pour 60 % d'entre eux, le baccalauréat et de pouvoir ainsi poursuivre des études supérieures.

L'appui apporté par l'enseignement privé primaire et secondaire aux élèves issus des couches aisées est prolongé par l'enseignement privé supérieur. Celui-ci ouvre ses portes non seulement aux élèves qui n'ont pas le baccalauréat, mais aussi à une proportion importante (40 %) des individus qui théoriquement pourraient faire des études dans un établissement supérieur public.

Si l'enseignement privé secondaire de réadaptation scolaire peut être entièrement défini par sa fonction d'aide pédagogique réservée dans les faits aux catégories sociales supérieures, il n'en est pas de même pour l'enseignement libre supérieur pour lequel la fonction de formation professionnelle est toujours présente même dans le cas où certains établissements ont avant tout comme raison d'être l'apparition d'une demande du marché correspondant à l'existence d'un certain « public »⁽²⁵⁾.

(24) A. Sauvy, A. Girard, *Les diverses classes sociales devant l'enseignement*, 1965. Article reproduit dans « Population » et l'enseignement, I.N.E.D., P.U.F., 1970.

(25) « L'école a été créée pour donner la possibilité aux jeunes gens et jeunes filles qui possèdent une formation secondaire, mais dont les études ont été interrompues, ou qui ne veulent pas consacrer de nombreuses années à des cours univer-

Les établissements privés d'enseignement supérieur répondent différemment selon leur nature, leur niveau, à deux demandes : celle du système économique qui a besoin d'un certain type d'agent économique que ne lui fournit qu'imparfaitement (quantitativement et/ou qualitativement) l'enseignement public — nous pensons, par exemple, aux établissements qui préparent aux fonctions de gestion et de commercialisation — ; et celle des couches sociales supérieures qui ont besoin de structures d'accueil pour certains de leurs enfants pour lesquels les portes de l'enseignement public supérieur sont fermées. Par la formation que ces jeunes gens recevront dans ce type d'école, ils acquerront un bagage culturel-technique (avoir reçu un enseignement supérieur et être apte à remplir certaines tâches) qui leur donnera accès à des postes professionnels qui, par les revenus qu'ils apportent et le rôle social qu'ils définissent, correspondent à la représentation que les couches supérieures ont des fonctions qui leur sont réservées.

Notre travail déborde donc la problématique de l'inégalité devant l'enseignement pour s'inscrire dans celle plus large de la reproduction sociale. L'école est bien sûr l'agent privilégié de la transmission « héréditaire » du statut mais l'importance de son action ne doit pas faire oublier celle, parallèle, de mécanismes sociaux d'appropriation qui, par le jeu combiné des aptitudes individuelles socialement déterminées (aisance verbale, culture générale, habileté dans les contacts humains, etc...) des relations sociales définies par l'appartenance à un certain milieu, de la connaissance de l'organisation structurelle et des modalités de fonctionnement de certains secteurs de l'appareil économique, permet aux « héritiers » malchanceux à l'école, d'obtenir pour la grande majorité d'entre eux, un statut socio-économique qui, même s'il ne les situe pas au même niveau hiérarchique que leurs pères, les maintient dans l'ensemble des catégories socio-économiques privilégiées.

Robert BALLION

attaché de recherche au C.N.R.S.
Centre d'Ethnologie sociale
et de psychosociologie, Paris.

sitaires, d'acquérir en une scolarité (1 an) la formation technique indispensable. » Extrait de la brochure *Adaptation aux affaires*, éditée par l'École de Préparation à la Pratique des Affaires, 14, boulevard Gouvion-Saint-Cyr, Paris 17^e.

DEUXIEME PARTIE

NOTES CRITIQUES

BEAUDOT (Alain). — *Vers une pédagogie de la créativité.* — Paris, Les Editions sociales françaises, 1973. — 24 cm, 125 p., pl., tabl., bibliogr. (Sciences de l'éducation),

Sans doute en raison de la fascination qu'il exerce aujourd'hui et de la puissance évocatrice qui lui est attachée, le terme de créativité se présente comme un concept à la mode. Il s'agit par conséquent d'une notion polémique et fort controversée, que certains valorisent inconditionnellement en l'invoquant à tout propos et en croyant discerner la cohérence de son insertion au sein des courants pédagogiques les plus récents ; d'autres, au contraire, s'en irritent et soulignent la fluidité même des limites de ce concept, concept « flottant » et fourre-tout qui leur paraît dépourvu de pertinence et de rigueur opératoire. Diversement investie, la notion de créativité semble ainsi tenir une fonction fort ambiguë dans le champ actuel des sciences humaines, particulièrement dans le discours pédagogique (1).

Aussi bien le dernier livre d'Alain Beaudot apparaît-il à cet égard comme une entreprise salutaire de clarification. Chacun connaît déjà le premier ouvrage, très prometteur, du même auteur sur ce thème (2) ; par une synthèse brève et dense, il visait à familiariser le public des pédagogues français avec cette problématique assez neuve, en exposant les résultats des études américaines sur l'activité créatrice et en posant, notamment, quelques jalons prospectifs ordonnés à la poursuite de cette recherche.

Bien qu'il paraisse en constituer la suite logique, le présent volume se place pourtant dans une perspective un peu différente, en rapportant les propres investigations et réflexions de l'auteur dans un contexte français mais sur mode qui, sans doute ne manquera pas de dérouter certains. Encore convient-il de préciser à quoi tient cette impression. L'approche qui est adoptée ici revêt en effet un caractère insolite, inhabituel non pas tellement parce qu'elle progresse hors d'un cadre de référence proprement universitaire ou académique, mais bien plutôt dans la mesure où elle emprunte une démarche qui vise à être ajustée à l'extension plénière et à la signification du domaine étudié, lui-même riche d'inattendu. La préface picturale, une encre sur papier, de Pierre Soulages, vigoureuse et suggestive, donne d'emblée la tonalité de l'ouvrage dont on conçoit en effet que, se proposant d'explorer la créativité, il tente de le faire en réalisant une démarche qui, elle-même créative dans sa forme et son contenu, se révèle vite, par la richesse des horizons aperçus et l'ampleur des implications ainsi mises à jour, profondément adéquate à la spécificité de son objet.

S'efforçant de ressaisir la multiplicité des pistes dans l'exploration d'un secteur aussi complexe, l'auteur en discerne quatre, déjà tracées, qu'il emprunte à son tour en se proposant de mettre en relief leurs points éventuels d'interférence.

La première est celle de l'enquête auprès de créateurs contemporains. Afin d'identifier la dynamique de l'activité créatrice, A. Beaudot a proposé des entretiens non-directifs à un peintre, Pierre Soulages, et à un compositeur d'œuvres musicales Iannis Xenakis. Mis en parallèle sur les questions essentielles, leurs propos montrent des coïncidences assez percutantes.

Ce qui apparaît notamment central dans la personnalité créatrice, c'est la constance d'un processus dialectique : continuité d'un échange, d'un va et vient, entre le niveau conscient qui implique critique, contrôle mais aussi choix et décision, et le niveau inconscient, source de richesse et lieu de la spontanéité ; l'acte créateur requiert l'ouverture à la totalité de l'être et la part de la sphère affective y est donc

(1) Sur l'analyse des fonctions de ce concept, cf. l'article de D. Hameline : *La créativité, fortune d'un concept ou concept de fortune ?* in *Revue Orientations*, 47, juillet 1973, pp. 3-21.

(2) *La créativité à l'Ecole*, Paris, P.U.F., 1969, 122 p. (Coll. Sup.), Préface de P. Torrance.

d'emblée discernée comme prioritaire. Simultanément juge et partie, spectateur et acteur, le créateur se spécifie, selon l'expression de Xenakis par son « intuition contrôlée » ; processus dialectique encore en ce qui concerne le rôle de l'anxiété ou de l'angoisse chez le créateur, et dont la création constitue précisément une tentative de dépassement ; dialectique, enfin, dans la démarche même de l'artiste, aléatoire et largement indéterminée quant à sa fin : « c'est ce que je fais qui m'apprend ce que je cherche » dit Soulages. Cette première approche apparaît donc très fructueuse par la densité même de ces entretiens, au terme desquels on se demande toutefois si une analyse de contenu plus serrée n'aurait pas permis de les exploiter davantage.

Les deux voies suivantes s'entrecroisent savamment dans les chapitres ultérieurs, en se renforçant de façon mutuelle. Tout d'abord, la voie « philosophique », ainsi nommée parce qu'elle vise à délimiter les concepts et, par le biais d'une analyse contrastive des vocables voisins qui connotent également certains traits de l'activité créatrice, à aboutir à une définition opératoire de la notion de créativité. Cette approche prend appui sur la voie « introspective », d'autre part, jalonnée par l'auto-observation de ceux qui, engagés dans un processus créatif, ont été curieux de leur propre activité. Ainsi l'imitation, source d'académisme sécurisant, est-elle située par rapport à la création, qui est au contraire victorieuse sur le modèle, assimilation et dépassement de celui-ci. Utilisant de façon judicieuse des remarques de Valéry et de bien d'autres, l'auteur distingue, en élucidant les relations qui les unissent, expression et communication, imagination créatrice, création et créativité. En cette dernière, présente en chacun, est discernée une sorte de « fond commun à la création artistique et à l'invention scientifique », « la capacité d'exploiter sans contrainte, de manière brute, ce champ initial des possibles, sans désir précis de construire et d'élaborer, cette capacité que possède chaque individu, voilà ce que nous appellerons la créativité, par contraste avec l'ensemble du processus créateur auquel nous réserverons le terme de création... » (p. 46). La créativité se caractériserait donc par une « profusion combinatoire » d'éléments divers, alors que la création implique au contraire un travail d'élaboration, d'organisation où interviennent jugement et choix : ce qui paraît constant dans toute création, c'est finalement ce processus de rétrécissement continu qui va de la créativité à la création. On a affaire à une sorte de dépouillement continu, à l'élimination de scories pour aboutir à ce qui apparaît au créateur comme une cohérence quintessenciée... » (p. 55).

Le dernier axe de cette recherche, celui de la pratique expérimentale, résulte des hypothèses précédemment dégagées et s'efforce de les vérifier. Si la créativité est bien la faculté d'agencer de façon nouvelle une profusion d'éléments, certaines notions devraient être opératoires pour l'expérimentateur, notamment celle de quantité produite ou d'originalité des réponses. Dans un premier moment, plus théorique, l'utilisation du langage mathématique et de la théorie de l'information offre un exemple convaincant de la possibilité d'une formalisation rigoureuse de cette problématique, permettant en particulier de perfectionner les tests déjà existants de pensée créative ou d'en concevoir de nouveaux. Dans un second temps, A. Beaudot rapporte diverses expérimentations effectuées dans un contexte français. Tout d'abord, l'administration parallèle de tests de niveau intellectuel et d'épreuves de créativité à une population de 156 élèves âgés de 11 ans confirme plus nettement encore les résultats des auteurs américains et montrent que créativité et intelligence sont à considérer comme des dimensions psychologiques indépendantes l'une et l'autre. D'autre part, combinant les techniques précédentes avec un test sociométrique, on a pu aborder l'étude des relations entre structure du groupe-classe, créativité et intelligence. Enfin, par l'intermédiaire de la variable socio-culturelle, il convient de noter que l'on débouche sur une conclusion fort significative et concernant le pédagogue de façon immédiate : « les enfants issus de milieux socio-culturels défavorisés

sont inférieurs à la moyenne pour la pensée abstraite, mais supérieurs à la moyenne pour la créativité »... (p. 100).

Justifiant le titre, un dernier chapitre vise à déduire les implications proprement pédagogiques de ces diverses approches. Au-delà des quelques modalités didactiques qui sont suggérées à partir de ce qui précède, A. Beaudot pose le problème de la reconnaissance de l'originalité dans la classe et du droit de cité de la créativité dans l'institution scolaire. Mais, traitée trop rapidement, cette question aurait pu être davantage analysée, car elle apparaît actuellement centrale, impliquant une redéfinition de la notion même de culture et une élucidation plus poussée encore des finalités que se propose l'école.

Au total, cet ouvrage, dont la structure est à l'image même du processus créatif qu'il tente d'identifier, nous offre des analyses très pénétrantes, des résultats significatifs, mais qui ne manquent pas de nous laisser en état d'appétence, ce qui est aussi, sans doute, l'un de ses mérites. Selon le vœu même de l'auteur, puissent d'autres recherches poursuivre ces pistes déjà largement défrichées.

Dominique GINET

DOLLE (J.-M.). — Diderot, politique et éducation. — Paris, J. Vrin, 1973. — 22 cm, 201 p. (L'enfant).

La thèse de J.-M. Dolle confirme l'importance croissante de la pensée et de l'œuvre de Diderot, qui en matière d'enseignement apparaît désormais aussi novateur que Rousseau ou Condorcet.

Rollin au début du siècle avait tenté de donner un fondement plus humaniste aux conceptions en vigueur, sans proposer de système nouveau. Dans l'Esprit des Lois, Montesquieu, comme Aristote dans La Politique, ou Platon dans la République, associent l'éducation à l'esprit de la Constitution. Pour les uns et les autres, l'éducation est donc une affaire politique, exigeant d'être collective et nationale. En 1746, Condillac écrit son Essai sur les origines de la connaissance, et La Mettrie L'Homme-machine, en 1747.

De 1762 à 1780 paraîtront des œuvres maîtresses. Parmi les novateurs on peut distinguer les doctrinaires et les réalistes qui agissent et écrivent sous la pression des faits, par exemple l'exclusion des Jésuites en 1762, bouleversant l'enseignement secondaire et la vie des Collèges. Ainsi naît le projet La Chalotais en 1763, demandant la dépendance exclusive de l'enseignement à l'Etat, et que le pouvoir royal consacre dans un édit sur le règlement des Collèges. Un président de Parlement Rolland d'Erceville propose un enseignement pour tous en séparant le monde métaphysique de celui des sciences et en réclamant des professeurs spécialisés pour l'enseignement des mathématiques et de la physique. Turgot va pour sa part réclamer une éducation formant de bons citoyens plutôt que de bons peintres ou de bons géomètres.

Rousseau s'inscrit en marge de ces deux courants lui qui insiste sur l'importance du psychisme de l'enfant. Pour lui, contre Descartes, pas d'idées innées. Le réel est appréhendé par la sensation à travers l'expérience. Les programmes des autres « réformateurs », tel Condillac ne sont pas progressifs ni appropriés à chaque époque de la vie, mais procèdent d'un intellectualisme outré, et optent pour la tête bien pleine plutôt que bien faite. Rousseau apparaît comme le seul qui respecte chez l'enfant la dimension génétique et psychologique et qui prône également un renou-

veau de l'éducation maternelle et familiale. Pour sa part Diderot semble capter les deux courants, à la fois doctrinaire et réaliste, par exemple dans le plan d'instruction pour Catherine II et plus encore dans l'éducation de sa fille. Convaincu que, pour être politique, l'éducation doit devenir nationale, il remet donc en cause la dépendance de l'éducation vis à vis de l'Eglise, dépendance instaurée au 9^e siècle. Singulièrement, l'Encyclopédie, brûlot pour lequel Diderot est maître d'œuvre, véhicule peu d'idées sur l'enseignement. Cependant tous les penseurs en pédagogie français sont réclamés par les pays étrangers. C'est ainsi que Diderot, qui séjournera longuement en Russie au moment de l'insurrection de Pougatchev, prépare pour la Semiramis du Nord un plan d'études très structuré, non sans que les idées qu'il exprime n'aient après lui alimenté maintes polémiques. Il confesse s'être « étioilé » au cours de ses années de préceptorat mais ne laisse cependant rien au hasard pour l'éducation de sa fille.

Grâce à elle il est l'un des rares philosophes du 18^e siècle, à avoir fréquenté beaucoup un enfant. Soucieux de former des hommes pour un Etat nouveau, ils estiment que ce n'est pas avec des élèves de collège qu'ils formeront des citoyens dans une perspective révolutionnaire. Pourtant ceux qui feront la Révolution avaient presque tous été formés dans des collèges. En fait ces théoriciens, ces pédagogues de l'humanité future sont tenus par leur époque pour idéalistes ou utopiques. Cependant par son plan d'université rédigé pour Catherine, Diderot se rattache au courant réaliste des juristes et l'on peut dire que l'organisation napoléonienne des études apparaît sous certains aspects directement inspirée par lui. Selon lui la motivation essentielle de toute bonne législation doit être le bonheur de tous. La société en codifiant le principe du bonheur doit donc créer les conditions de chaque bonheur individuel. L'éducation, exigence de la loi, doit s'étendre à tous, puisque la loi veut le bonheur de tous. Doivent en être exclus, l'arbitraire, le fanatisme, d'où nécessité de la laïcisation de la loi. « La notion de Dieu est bannie de mon Code » écrit Diderot. « Je rapporterai tout à des motifs simples et naturels ». Pas de privilèges dans la société pour les lois divines. Les prêtres, citoyens comme les autres pourront aider à laïciser les lois religieuses et socialiser les lois civiles.

Ainsi Diderot propose que la conduite morale constitue une synthèse fondée sur la nature, le civil et le religieux, qui lui sont complémentaires.

Seule l'éducation publique permet l'éclosion des talents, et non l'école des nantis. Dans chaque ville on uniformisera l'éducation, de la petite école à l'Université. L'enseignement sera gratuit, laïc, utilitaire, préparant à la vie professionnelle et reflétant une pyramide sociale du laboureur au premier ministre. Les maîtres seront payés par l'Etat.

L'organisation des études tiendra compte non des inégalités sociales, mais naturelles (aptitudes, dons, énergie, etc...). Le critère d'accès aux places de responsabilité sera celui des talents et bonnes mœurs. Divers moyens de sélection (concours, commissions) y pourvoiront afin de pallier les inégalités sociales, de supprimer les grâces du prince, de créer une saine émulation.

Réclamant l'école pour tous, Diderot pense aux filles, en tenant compte de leur nature, leur place, leur rôle dans la société. La femme au foyer dépend totalement de l'homme. Il admet le divorce comme une institution nécessaire en le regrettant pour les enfants. Il prône pour sa fille l'obéissance, la pudeur, la connaissance anatomique et sexuelle, en bref tout ce qui peut faire d'elle une vraie femme de la future bourgeoisie. Les mœurs d'une nation reposent principalement sur les vertus familiales, bien qu'il juge les femmes faibles, instables voire hystériques et portées au concubinage. Informée des problèmes, politiques, civiques, religieux, la femme sera une citoyenne, épouse et mère et passera d'une innocence aveugle à une innocence éclairée. C'est sur la nature même de l'homme que s'opposent les conceptions de Diderot et d'Helvétius. Pour ce dernier, pas de dif-

férences initiales entre les hommes, ils sont le produit de leur éducation. La science de l'éducation c'est celle de l'émulation. L'éducation doit déboucher sur le bonheur public, somme de tous les bonheurs particuliers, bonheur qui résulte du travail. « L'homme occupé » — et qui peut satisfaire ses besoins fondamentaux — est heureux.

L'inégalité des biens étant cependant source de malheur, Helvétius préconise la répartition des biens pour éliminer l'envie, pourtant bénéfique dans la jeunesse, puisqu'elle crée l'émulation.

Si les lois font tout, l'éducation peut tout. De même pour Diderot, l'émulation dirige l'éducation vers le bien, l'éducation constituant un catéchisme civique qui enseigne les lois, la pratique sociale. Cependant Diderot réfute l'hédonisme d'Helvétius et surtout sa conception de l'égalité à la base de tous les êtres. Selon lui certains sont plus doués que d'autres. Le don naturel est une grâce qui ne s'obtient pas par l'étude. Celle-ci ne saurait non plus corriger les tempéraments. Pourrait-elle rendre passionné un homme froid ?

Sa querelle avec Helvétius porte donc principalement sur nature et culture, sur l'importance de l'innéité des dons, d'où les différences d'impact de l'éducation d'un individu à l'autre. Ainsi pour Diderot l'éducation consiste à cerner les dispositions naturelles de l'enfant. Il capte bien les idées dans l'air de son temps, qu'elles émanent de Montesquieu, La Chalotais ou Mercier de la Rivière. Mais il dépasse leur thèse en soulignant l'importance des rapports individu-milieu ou nature-culture. Il insiste, au nom du principe d'utilité, sur le fait que la masse obtienne au minimum la maîtrise des connaissances de base nécessaires (lire, écrire, compter) sur le fait donc que l'instruction n'est plus de l'ordre de luxe, mais de celui de l'utilité même.

En critiquant le plan La Chalotais il propose un programme d'études à la portée de tous qui procède du simple au complexe, qui sélectionne au passage les élèves les plus aptes à poursuivre des études plus approfondies et spécialisées. Il faut respecter le principe d'utilité en suivant le cursus : 1° de la Faculté des arts (lycée), 2° des Facultés spécialisées (droit, médecine), etc... Dans son plan Diderot établit une hiérarchie en trois cours d'études et un cours d'exercices à suivre en fonction de la maturité de chacun. Au premier plan de ce programme figurent mathématiques et géométrie. On peut lui reprocher de faire apprendre trop tôt certaines matières, abandonnées ensuite, et de trop négliger la langue maternelle au profit des sciences. Ce programme que Diderot élabore pour l'impératrice de Russie lui semble de toute évidence valable pour la France aussi, mais il croit l'inspiratrice plus susceptible de l'appliquer que le roi de France. On remarquera aussi chez lui certain aveuglement de classe : au nom du principe d'utilité, il demande qu'on n'apprenne pas aux enfants du peuple le chant et la danse. Cela pour le peuple le plus spontanément chanteur et danseur qui soit.

Dans sa conclusion l'auteur trace le profil de Diderot à la fois théoricien et homme d'action en montrant aussi, sur le plan de la psychanalyse, sa pré-conscience des conflits œdipiens, quand il insiste sur la nécessité de détacher l'enfant de sa mère pour qu'il devienne adulte. Diderot présente la synthèse des idées novatrices de son siècle. Lorsqu'il polémique avec Helvétius c'est en raison du relativisme qu'il établit entre l'éducation et son pouvoir. La théorie des vertus de l'homme naturel, chère à Rousseau et à lui-même, auteur du « Voyage de Bougainville », explique qu'il croit davantage aux dons de chaque individu qu'à la puissance de la formation. L'éducation doit intérioriser les règles morales dictées par la société. Diderot bien que ne pouvant, vu son époque, imaginer le concept de la sexualité infantine, sent toutefois que l'homme adulte est celui qui a sublimé ses instincts pour se soumettre aux règles morales. Ainsi l'éducation, en contraignant la nature devient raison et s'intègre à la civilisation.

Il est moderne quand il prévoit bourses et concours pour favoriser l'émulation et aider les plus défavorisés. Les commissions et concours révéleront les bons élèves-citoyens, mais pour les femmes, la citoyenneté est réduite. Diderot leur veut *une conscience politique mais ne s'exerçant qu'au foyer, conception qui sera pendant tout le 19^e siècle celle de la bourgeoisie triomphante, d'où les luttes pour faire prévaloir un enseignement féminin semblable à celui des garçons.* Il est moderne quand il substitue à l'étude des mots (la littérature) celle des choses (les sciences) passant ainsi d'un « enseignement futile à un enseignement utile ».

La rigueur de son programme, qui ne laisse rien à la liberté personnelle et atteste un manque de confiance dans la volonté de l'être, provient-elle de l'ancestral sentiment du Pêché originel ? La sélection est par trop manichéiste, isolant les bons des mauvais, tandis que les concours ne constituent qu'une illusion de justice en traduisant les inégalités sociales. Ainsi le programme tout révolutionnaire qu'il soit, révèle, plus que le pré-révolutionnaire, le théoricien de l'enseignement que souhaite la bourgeoisie montante, telle qu'elle le souhaite encore deux cents ans plus tard, ainsi que l'atteste la « Reproduction » de Bourdieu et Passeron.

Mais Diderot s'affirme théoricien d'avant garde dans la mesure où il présente les problèmes et les conflits qui n'éclateront que dans les générations suivantes, et que notre époque n'a pas tous résolus. La thèse de J.-M. Dolle l'atteste.

Olga WORMSER-MIGOT
Muriel TEODORI

GARTNER (Alan), CONWAY KOHLER (Mary), RIESMAN (Frank). — **Des enfants enseignent aux enfants**, trad. de l'anglais. — Paris, Epi, 1973. — 21,5 cm, 180 p., tabl., bibliogr., index (Hommes et groupes).

A l'heure où ne cessent de se développer et de se perfectionner les techniques modernes d'éducation, voici venir de leur lieu d'utilisation optimum — les Etats-Unis — un moyen simple et peu onéreux d'individualisation de l'enseignement : faire des enfants eux-mêmes des agents actifs de l'acte éducatif. C'est dire, dès l'abord, l'attention que mérite cet ouvrage tant pour la diversité des réalisations présentées que pour les réflexions et controverses qu'il ne manquera pas de susciter. Mais, comme le souligne Louis Legrand dans sa « Présentation au public français » (p. 7)... « à condition toutefois qu'il soit reçu comme il doit l'être. Or le passé et le présent pédagogique français risquent de faire écran au message que ce livre véhicule. »

L'enseignement mutuel n'a pas, en effet, le mérite de la nouveauté, encore que nombre de ses aspects épistémologiques soient souvent ignorés, les ouvrages qui lui sont consacrés étant peu nombreux. Son utilisation — dans certaines institutions du XVIII^e siècle, dans des écoles à classe unique ou dans des pays en voie de développement de la période contemporaine — reste parcellaire et circonstancielle.

Dans le bref historique de ce mode d'enseignement (p. 31 à 34) où apparaissent les précurseurs anglo-saxons du XIX^e siècle mais où l'épopée des écoles mutuelles françaises est totalement omise, revient, à plusieurs reprises, l'idée centrale qui sous-tend toutes les expériences et qui constitue le sous-titre de l'ouvrage : « apprendre en enseignant. » L'objectif premier n'est pas/n'est plus « l'élève enseigné » — même si le bénéficiaire que celui-ci retire de cette procédure pédagogique est loin

d'être négligeable — mais « l'élève enseignant ». Il s'agit donc bien d'un regard neuf et original sur un système pédagogique redevenu très actuel.

L'ouvrage est divisé en six chapitres suivis de six documents annexes et d'une importante bibliographie de publications en langue anglaise.

Dans l'introduction intitulée « Un maître dans chaque enfant » les auteurs définissent le concept de base des divers programmes mis en œuvre à partir de 1960. C'est le L.T.T. ou Learning Through Teaching qu'il faut entendre par « apprentissage réalisé en enseignant ». (p. 20). L'intérêt du L.T.T. est de répondre, soulignent ses promoteurs, à certaines grandes tendances actuelles de l'enseignement : décentralisation, individualisation, participation, lutte contre la pauvreté, par exemple.

Le deuxième chapitre est un descriptif des réalisations de la dernière décennie, assorti d'observations et de constats quant aux effets de la méthode. Dans cette présentation de « groupes d'âges multiples » les auteurs évoquent la nature des établissements intéressés, les différents niveaux de classes dans lesquels ont été choisis les moniteurs, les disciplines concernées, enfin les catégories d'élèves susceptibles de tirer le plus grand bénéfice des nouvelles procédures.

Le chapitre suivant porte sur « les principes du L.T.T., ses mécanismes. » Le projet s'appuie sur la théorie de Bruner pour qui « enseigner consiste à représenter la structure d'une matière en des termes correspondant à la vision des choses de l'élève. » C'est pourquoi « il se peut qu'étant plus proche de ses condisciples le moniteur puisse mieux saisir la manière de voir d'un autre enfant. » (p. 68). Il s'adressera donc à lui, dans son « langage ». Ce que le comte de Laborde ne manquait d'ailleurs pas de souligner, dès 1815, dans son « Plan d'éducation pour les enfants pauvres ». Les principes avancés concernant l'imitation, le feed-back instantané et direct, l'apprentissage par les révisions et la réformulation (p. 68 et 75). En outre, un accent particulier est mis sur les avantages de la méthode pour le maître et les bénéfices cognitifs, sociaux et émotionnels qui en résultent pour le moniteur. Il se crée « un nouveau type de rapports au sein de la classe. L'enseignement peut donc à la fois être démystifié et sortir « grandi » de cette expérience » (p. 80).

Dans les chapitres quatre et cinq — « de la démonstration à l'exécution » et « comment faire ? » — sont envisagées successivement, de façon très concrète et souvent pragmatique, les mises en œuvre des programmes d'enseignement mutuel et leurs implications, administration, espace, matériel, sélection et formation des moniteurs, « appariages » moniteurs-élèves, plannings et emplois du temps. Fort honnêtement, les auteurs soulignent des insuffisances ou des difficultés, en particulier dans le sous-chapitre qu'ils consacrent à l'évaluation (p. 131 à 138).

Le dernier chapitre « Stratégie de changement » reprend les raisons de l'efficacité de la méthode et ses apports dans le domaine actuel de l'enseignement. Mais les promoteurs insistent beaucoup sur le danger qui guette le système à savoir « la bureaucratisation » (p. 142 à 145). Aussi terminent-ils leur étude de façon très normative en présentant les trois étapes de changement et les conditions indispensables d'une stratégie de base.

Sans doute le lecteur marquera-t-il quelque réticence quant au choix de certains milieux scolaires de favorisés pour l'application de la méthode, et des conclusions qui en sont tirées. De même, un souci d'enseignement à moindre frais n'est pas exempt de quelques-uns des projets présentés. Mais la réserve la plus sérieuse concerne les effets de ce système d'enseignement dans le domaine cognitif. Les moniteurs, pour de multiples raisons dont la motivation n'est pas la moindre, en tirent grand bénéfice. Mais on ne saurait montrer pareil optimisme si l'on considère les enfants-enseignés. Les résultats dans l'apprentissage de la langue maternelle, de la lecture, de l'écriture sont certes favorables. Mais qu'en est-il des disciplines

construites ? La grammaire n'est pas évoquée. Et les deux seules mentions qui sont faites du domaine mathématique ne manquent pas d'inquiéter : « Un autre élève ayant beaucoup de difficultés dans les additions a travaillé avec un enfant qui n'avait aucune connaissance dans ce domaine. L'enfant-élève n'a fait que peu de progrès. » (p. 54). « Les groupes expérimentaux ont eu des résultats supérieurs à ceux du groupe de contrôle dans tous les domaines sauf en mathématiques » (p. 135). Ainsi en ce domaine les auteurs des projets américains semblent-ils se heurter aux mêmes difficultés que les responsables des écoles mutuelles françaises au XIX^e siècle.

Bien d'autres objectifs, par contre, semblent largement atteints, qu'il s'agisse de la création de nouveaux modes d'appréhension du savoir, ou de nouveaux types de relations entre pairs. Les relations pédagogiques sont envisagées de façon neuve et attachante.

Aussi, l'intérêt de cet ouvrage réside-t-il tout autant dans les aspects originaux des projets qu'il présente que dans les essais et réflexions qu'il ne manquera pas de susciter.

Pierre LESAGE

GLASSER (W.). — Des écoles sans déchets (trad. de l'américain). — Paris, Fleurus, 1973. — 265 p. (Coll. « Education et société » n° 6).

L'ouvrage se situe dans le nouveau courant américain d'une pédagogie dite humaniste qui veut échapper à la fois à un behaviorisme trop strict et à une psychanalyse trop orthodoxe. L'auteur, d'abord jeune psychiatre, a affiné progressivement sa technique thérapeutique puis travaillé dans l'éducation spécialisée. Frappé de constater combien de jeunes délinquants avaient eu un mauvais passé scolaire, Glasser a connu ensuite des secteurs scolaires « éduquant des enfants normaux » afin d'essayer de trouver un certain nombre de remèdes à de si nombreux échecs. La ligne directrice de ses réflexions pourrait s'articuler autour des idées suivantes :

- une enfance a une dizaine d'années pour développer en lui-même une attitude de confiance. Si les cinq premières années, grâce à la famille, ne posent pas trop de problèmes, il n'en est pas de même entre 5 et 10 ans, période cruciale pendant laquelle l'école doit faire porter tous ses efforts ;
- ces efforts, pour arracher l'enfant à un « complexe d'échec », doivent prendre corps autour de réunions de classes dans lesquelles les enfants pourront prendre la parole. L'école sera ainsi le lieu privilégié où l'enseignant aidera l'élève à penser, lui facilitera la prise de parole, ne lui imposera pas ses propres buts mais l'aidera à réaliser ce que l'élève lui-même aura décidé. Dans ce sens, cet ouvrage pourra aider tous les éducateurs (des instituteurs aux professeurs) qui recherchent tant dans le cadre des emplois du temps habituels que dans la recherche de voies nouvelles (10 %, tiers-temps pédagogique).

Tel quel, l'ouvrage comprend seize chapitres qu'il est possible de regrouper autour de deux grands thèmes : celui de l'échec et du rôle que l'éducation elle-même a joué et celui des propositions concrètes qu'apporte Glasser, propositions qui s'articulent elles-mêmes autour de quelques idées-clefs (la discipline peut s'obtenir grâce au consensus du groupe — l'initiative doit être donnée aux élèves afin qu'ils prennent eux-mêmes leurs décisions — le travail doit être participatif et valorisant). Pour Glasser, en fin de compte, l'éducation « doit aller vers une philosophie de l'engagement, de la valeur et de la réflexion ».

C'est d'ailleurs à travers de longues observations de cas multiples d'échecs (chap. 1) aussi bien chez des adolescents de communautés différentes et dont les parents ont des situations sociales différentes que Glasser a découvert une idée-force : « d'une manière générale, une personne ne réussira pas tant qu'elle n'aura pas, d'une façon ou d'une autre remporté un succès dans un secteur important de sa vie » (p. 18). Aussi faut-il tout tenter dans les écoles pour éviter l'échec qui retentira sur l'avenir des élèves. L'échec, selon l'auteur, a deux composantes principales : manque d'amour et manque de confiance en soi. Si l'on considère que l'amour et l'estime personnelle sont deux chemins pour arriver à l'identité personnelle, il faut que l'école fournisse ces deux voies grâce à de bonnes relations entre enfants d'abord, entre adultes et enfants ensuite, relations qui peuvent se nouer, par exemple, au cours de réunions de classes. En effet « les écoles n'enseignent pas toujours des sujets appropriés aux élèves et même, quant elles le font, elles oublient d'apprendre à l'enfant d'adapter cet enseignement à sa vie en dehors de l'école » (p. 65). De plus, une éducation qui s'appuie surtout sur la mémoire et la notation (chap. 6) produit plus d'échecs que de succès. Ainsi se trouve posée (chap. 7 et 8) la question cruciale : comment prévenir l'échec ? Les réponses de Glasser se situent à plusieurs niveaux : il faut d'abord former à la réflexion et non seulement aux faits ; il est souhaitable également de placer et maintenir les élèves dans des classes hétérogènes (p. 102) car si on sépare ceux qui réussissent bien des autres, les groupes les plus faibles auront un sentiment d'échec ; il est également souhaitable d'abandonner le système officiel de la notation (qui développe trop d'attitudes négatives chez les élèves alors qu'il faudrait susciter des changements positifs) et le remplacer par des rapports sur le comportement scolaire (en lecture, mathématique etc...) et le comportement social de chaque élève. Un autre problème, celui de la résistance des enseignants aux innovations et aux changements (chap. 9) montre qu'il est difficile de réunir des maîtres, de leur faire préciser les objectifs de leur enseignement, de trouver des techniques qui permettent d'améliorer un certain rendement de l'acte éducatif. Parmi ces techniques, l'auteur place les réunions de classes (chap. 10, 11, 12) dans lesquelles « l'enseignant, à la tête de toute sa classe, anime une discussion libre sur tout ce qui est important et se rapporte directement à ses élèves. » Il distingue trois types de réunions :

- la réunion pour rechercher la solution de problèmes sociaux (axée sur le comportement social des élèves dans l'école) ;
- la réunion pour la discussion libre (traitant de sujets importants dans le domaine intellectuel) ;
- la réunion de diagnostic éducatif (destinée à voir dans quelle mesure les élèves comprennent les concepts d'un programme scolaire).

Dans le premier type de réunions, on essaie de résoudre les problèmes éducatifs individuels et communautaires qui touchent à la classe et à l'école (p. 149). Parmi les débats qui ont lieu, on peut citer ceux qui sont centrés sur l'absentéisme, le vol, ou n'importe quels autres sujets que soulèvent les élèves. De toute façon, il est important que la solution (s'il y en a une) ne « comprenne ni punition, ni critique ». L'auteur donne d'ailleurs dans deux chapitres (11 et 12) très concrets la description d'une série de réunions de classes ainsi qu'une liste de questions-types pour les animer.

Dans le deuxième type de réunions dites « en discussion libre », on peut demander aux élèves de discuter de questions qui exigent une réflexion et se rapportent à la vie des élèves à l'école (questions ayant trait aux programmes scolaires par exemple).

Dans le troisième type de réunions, destinées à établir un diagnostic éducatif, il s'agit de faire évaluer par les élèves eux-mêmes ce qu'ils étudient.

Riche en compte rendus d'expériences, de réunions réelles, de réflexions d'admi-

nistrateurs, d'enseignants, d'élèves, d'étudiants, l'ouvrage de Glasser donne un aperçu des conditions dans lesquelles évolue l'enseignement élémentaire en Californie. Toutes les idées proposées ici reposent sur un postulat tiré de la « Thérapie du Réel » de l'auteur, et qui se ramène à « accepter les étudiants comme virtuellement capables et non handicapés par leur milieu », proposition qui témoigne d'un certain optimisme vis à vis de la nature humaine en général et de l'acceptation des conditions de vie dans une société donnée en particulier. Dire que l'on ne peut pas changer le « milieu passé » des élèves est une évidence ; dire que l'on peut « leur donner une chance de recevoir une bonne éducation » est un pari, en quelque sorte, sur les objectifs visés par l'auteur. De plus, les exemples cités relatent uniquement des expériences faites au niveau de l'école élémentaire. Peut-on faire de même (ou transposer) de telles expériences au niveau de l'enseignement secondaire ? Les réflexions de Glasser à ce sujet dans les dernières pages de l'ouvrage (pp. 250-265) laissent à penser qu'il y a beaucoup à faire dans ce domaine. Malgré ces quelques imprécisions, les enseignants intéressés par les problèmes propres à l'enseignement élémentaire et aussi ceux qui cherchent des solutions dans le cadre des 10 % auront des pistes ouvertes par Glasser, pistes à adapter à nos institutions, à notre culture, à nos élèves comme il se doit.

Adrien HOSOTTE

GOUREVITCH (Jean-Paul). — **Défi à l'éducation**. — Paris, Casterman, 1973. — 20 cm, 202 p., tabl., bibliogr. (Orientations, Enfance, éducation, enseignement).

Le monde actuel lance à l'éducation un défi qu'elle ne sait pas relever : telle est la constatation — aujourd'hui banale — dont part l'ouvrage. C'est qu'il est difficile désormais de prétendre à l'originalité, voire de justifier un nouvel écrit sur l'éducation, alors que 150000 pages en traitent cette année. L'auteur pratique assez la littérature pédagogique pour être le premier à le souligner. Mais, devant la multiplication des analyses et des prospectives, il estime nécessaire de faire le point, d'établir un bilan, fût-il provisoire, bref, « en mettant chacun en présence des perspectives d'expansion, de favoriser les choix décisifs » (p. 9).

Il a le mérite de poursuivre son dessein avec précision et concision, à l'occasion avec poésie, recourant tour à tour à des citations, et collages, des tableaux originaux (chiffres, chronologies, analyses...), à l'illustration par des faits d'actualité.

La 1^{re} partie est un constat : le système éducatif est inadapté à la demande d'éducation et incapable d'assurer des débouchés à ses produits. Il y a aujourd'hui une crise mondiale de l'éducation qui affecte l'ensemble des paramètres du système : espaces, horaires, programmes, supports, relations, institutions. Ayant observé le comportement de l'administration centrale, des parents, des enseignants, des associations corporatistes, des mouvements pédagogiques, des chercheurs..., il faut conclure que le système est désormais trop vicié pour pouvoir encore s'adapter à son nouveau milieu : « le pouvoir est divisé, les usagers malades, les mécanismes de régulation inefficaces ou grippés » (p. 92). Il faut donc changer de système.

J.-P. Gourévitch montre alors que les transformations en cours ou en projet s'ordonnent selon deux axes : la rationalisation de l'acte pédagogique, la libération de l'enfant.

La rationalisation de la démarche pédagogique passe par la technologie de l'éducation ; elle permet d'améliorer le rendement interne du système ; pourtant elle n'en justifie pas le choix : elle conduit l'élève le plus loin possible en lui

dissimulant où il va. Le management de l'éducation, c'est l'art de manœuvrer (managiere) l'élève, c'est une pédagogie du maternage.

Le 2^e mouvement remet en cause les fondements de l'éducation au nom de la libération totale de l'enfant, précisément par la disparition du traumatisme de l'échec. Expression libre dans les différentes disciplines (français, sports, musique...), interdisciplinarité, travaux de groupe y contribuent ; les deux priorités sont le sujet et le projet.

Malgré leurs divergences (finalités quantitatives/visées qualitatives, efficacité/épanouissement), ces deux démarches convergent sur le plan critique : elles remettent en question le rapport entre l'individu et l'institution, la fausse médiation du savoir (ce que le client achète n'est pas ce que l'entreprise éducation croit lui vendre), et invitent à tirer le parti maximum des ressources et des opportunités plutôt qu'à promouvoir un modèle idéal d'éducation. Toutes deux œuvrent dans le même sens à une expansion à l'intérieur du système. Elles ne pourront cependant s'associer que dans un système d'éducation très flexible, un système d'éducation à la carte que décrit le chapitre 5 : il suppose la flexibilité des programmes, une redistribution des lieux et des fonctions, un aménagement du temps et de l'espace. L'intégration des messages extérieurs, l'osmose avec la vie sociale et les différents milieux d'éducation.

La conciliation des 2 modèles apparaît comme un pari optimiste. Il indique plus sûrement le souhaitable que le réalisable. L'auteur préfère d'ailleurs distinguer en conclusion le possible du probable et inciter à multiplier les perspectives, même divergentes ; sans céder à l'enthousiasme, il affirme que la querelle lui paraît la réponse la plus honnête au défi.

Michèle HANU

LEGRAND (Louis), dir. de publ. — **Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle**, R. Delaubert, A. Tulin, Ch. Gallot, G. Jean (etc.). — Paris, Fernand Nathan, 1973. — 22 cm, 2 t., 256 p. + 220 p., pl. (Bibliothèque pédagogique).

T. 1 : Objectifs et organisation de l'école nouvelle. L'enseignement du français.

T. 2 : L'enseignement des mathématiques, les activités d'éveil, l'éducation physique

Dès l'abord, le meneur de jeu précise l'objet du livre, « destiné aux maîtres et élèves-maîtres à l'école élémentaire, aux inspecteurs départementaux et aux professeurs d'école normale ». Il est dit aussi que seize personnes ont contribué à l'ouvrage. Ce qui ne saurait susciter « disparité » : d'une part, parce que la plupart des collaborateurs ont participé aux travaux du service de recherches que L. Legrand dirige à l'I.N.R.D.P., d'autre part, parce que « toutes ces personnes ont inscrit leurs réflexions dans le grand courant de rénovation pédagogique » qui a abouti au rapport de la sous-commission Faure sur la pédagogie de l'école élémentaire. A ce propos, L. Legrand a raison de rappeler que « de ce rapport sont issues les décisions (...) d'août 1969 », faisant du tiers-temps pédagogique la charte de l'école élémentaire française. Quant à l'esprit de cette œuvre collective — nous serions tenté d'écrire coopérative — il se traduit dans le titre : « une pédagogie fonctionnelle, dit encore L. Legrand, est une pédagogie qui considère toute acquisition comme le fruit d'une activité de l'élève et toute activité féconde de l'élève comme traduisant un besoin profond d'adaptation et de progrès personnel (...). Il va de soi que cette orientation est indissociable d'un choix éthique : celui d'une

démocratisation véritable et d'un épanouissement de l'homme dans ses dimensions affective, sociale et intellectuelle (...), idéologie (ici) traduite en termes de comportement » (p. 3).

C'est pourquoi, d'ailleurs, après un bref historique, Louis Legrand définit la finalité et les objectifs actuels de l'école primaire française : du fait de la prolongation de la scolarité, elle est désormais « libérée de l'urgence » (p. 10) ; mais elle est aussi libérée de l'exclusivité des acquisitions instrumentales et intellectuelles : « Répondre aux besoins physiques et affectifs des élèves n'est plus un luxe (...), c'est une nécessité » (p. 10). Une idéologie nouvelle s'impose qui, vouée à la personne de l'enfant, se lie à « la socialisation et à la compensation des handicaps hérités du milieu » (p. 12). Pour y atteindre, tout en maintenant la différence des objectifs, il faut nouer au mieux l'école élémentaire à l'école maternelle — et L. Legrand a l'amitié de rappeler notre idée initiale de liaison organique des deux écoles. Il faut aussi assouplir la journée scolaire, organiser le tiers-temps pédagogique en intégrant les activités physiques et artistiques aux activités scolaires...

Ainsi, comme le demande J.-P. Satre dans les IV^e et V^e chapitres (pp. 28-52), toute l'organisation de l'école, toute l'organisation pédagogique de la classe sont remises en question : des plans, des tableaux éclairent pertinemment un texte qui aborde, en particulier, ce rôle de l'équipe enseignante, de l'équipe éducative, des diverses formes de travail des écoliers : collectif, par groupe (sous-entendu de niveau), par équipes (plus restreintes), travail individuel enfin.

L'observation des élèves et l'évaluation de son travail — « considérée comme partie intégrante de l'activité pédagogique » (p. 62) — font l'objet d'observations précises et fines de Charles Touyarot. Cet auteur traite non moins excellemment de la relation maître-élève, une relation qui n'exclut aucun de ses termes : « le modèle est nécessaire à l'enfant et c'est à tort que l'on croit que la personnalité se développe harmonieusement par son seul dynamisme intérieur » (p. 72).

Dans l'étude de Josette Sultan sur les moyens audio-visuels, si tout est à retenir, nous avons particulièrement apprécié « la dialectique de l'outil » (p. 80) — et le rôle premier des options éducatives : « Ce qui importe (...), c'est de savoir (...) quelle psychologie de l'enfant (...), quelle conception de l'homme (nous) guidera » (p. 82). Ce qui ne dispose pas du sens de la spécificité, des pouvoirs, des exigences de ces nouveaux moyens — donc de la nécessité d'une formation à leur maîtrise (p. 96).

La fin du premier livre (p. 99-256) est consacrée à l'enseignement d'un français fonctionnel. Après un douloureux constat d'échec (pp. 101-102), Héléne Romian pose le problème des fondements d'un changement en termes à la fois précis quant aux objectifs et modérés quant aux prétentions : « On peut se demander si le défi de ne fonder la pédagogie que sur des certitudes définitives (filles des sciences humaines et des sciences de l'éducation) ne relève pas d'une conception dépassée de la pédagogie et de la science ? » (p. 103). D'ailleurs, les concepts les mieux établis « n'ont eu eux-mêmes aucune vertu pédagogique : il appartient au pédagogue de les intégrer à sa propre action, à sa propre réflexion » (p. 104). Au moins peut-il compter sur la pédagogie expérimentale, sur l'exploitation de situations pédagogiques fonctionnelles pour aider l'enfant, — les enfants — dans l'accession à la maîtrise de la langue. Là encore le difficile est dans le rôle du maître — et les infinitifs du tableau de la page 124 apparaissent comme autant d'impératifs pédagogiques. L'appel à la motivation reste la règle première — la seconde étant la multiplicité des activités d'expression orale et écrite. Ce sont les situations pédagogiques qui susciteront les incitations fonctionnelles désirables et fourniront les modes d'expression et de communication nécessaires. Ainsi passera-t-on du monologue magistral aux échanges réels entre soi, mais aussi, mais mieux encore, avec

les correspondants extérieurs. Voici la seule chance de résoudre « les problèmes complexes » (p. 160) posés par la syntaxe et la lexique. L'expression orale ira d'abord — « ce qui ne conduit nullement à limiter le rôle de l'expression écrite en classe » (p. 162) : l'important reste alors de « renoncer à des critères d'expressivité ambigus, subjectifs, vagues ou contestables » (p. 168).

C'est dans le même esprit que se développent les remarques de Charles Touyarot sur la lecture, non indépendante des autres apprentissages, « aussi bien point d'aboutissement que point de départ » (p. 139). L'auteur a parfaitement raison de dépasser le débat, classique mais inutile, sur les méthodes, même si ses préférences vont au point de vue globale (p. 186). Des idées pertinentes sont émises sur le refus de la lecture modèle répétée à satiété (p. 191), sur la lecture silencieuse (p. 194), sur la lecture personnelle (p. 197). Reste la poésie dont parle en poète Georges Jean. Son premier titre « poésie ou récitation ? » ne peut faire illusion ou poser problème : « la notion de récitation ne s'oppose pas (...) à la notion de poésie (...); elle en est un des éléments essentiels » (p. 202). L'harmonie lie poètes et enfants — et la grâce suscite les enfants-poètes. Mais la facilité n'est pas dans la place. Si l'on veut éviter « la platitude et la pauvreté », il faut mettre les enfants en présence de textes poétiques élaborés » (p. 207). Et, comme le demande sur ces thèmes ingrats mais nécessaires Roger Schmitt, enrichir leur vocabulaire. Leurs connaissances grammaticales et orthographiques pourraient ajouter L. Legrand et E.J.P. Satre qui terminent le tome 1.

Le tome II, avec M. A. Touyarot, consacre les 4 premiers chapitres à l'enseignement des mathématiques. Appuyée sur la psychologie de J. Piaget, une méthode se définit qui tend à créer des « situations d'apprentissage » (p. 12), des moyens d'approche des concepts mathématiques, des occasions d'activités que l'on peut nommer ludiques puisque, manifestée par des prix (matériel Diénès par exemple), l'action mathématique est elle-même « un jeu » (A. Lichnerowicz). Les principes semblent irréfutables, l'application paraît plus difficile, puisque ce sont quelques siècles de pratique contraire qu'il faut bousculer. L'auteur a donc raison d'insister sur « ce qui devrait changer », du nombre aux problèmes, des objectifs aux moyens d'expression (langues et schémas mathématiques). Le lecteur appréciera les exemples fournis pour le C.P., le C.E. (chapitre XIX, pp. 29-48) et le C.M. (chapitre XX, pp. 49-70).

Les activités d'éveil font l'objet d'une centaine de pages d'une remarquable densité. Les idées générales sont présentées par Victor Host et Lucile Marbeau — et l'on sait le rôle joué par V. Host dans l'établissement d'une méthodologie pour cette pédagogie de la découverte, ou pour mieux dire dans cette éducation à la découverte.

C'est d'ailleurs Victor Host qui définit l'initiation à la méthode scientifique (pp. 81-96) : exploitation du vécu de l'enfant ; formulation de problèmes, analyse par observation ou expérimentation, élaboration de traces matérielles ; contrôle de l'acquis. Il ne s'agit pas de former des spécialistes, mais d'orienter l'enfant vers son développement intellectuel et affectif (p. 96). Facteur de cohérence — et d'optimisme pour le lecteur — Jean Maréchal et Monique Fresle présentent les mêmes idées à propos de l'éveil en géographie et en histoire (respectivement pp. 97-117 et 119-142). Pour la géographie, jugée spécifique, l'objectif majeur reste la structuration de l'espace et de l'environnement immédiat ; le moyen dominant, l'enquête (pp. 102-103, 114-117). Pour l'histoire — « qui fait problème » (p. 119) — elle n'annexera le concept à temps, temps vécu, temps passé, elle ne donnera « le sens du passé qu'en abandonnant son caractère livresque et abstrait » (p. 124). Admirons au passage l'action de l'atelier lumineux du Musée de Bourges (pp. 135-138) ; tout se passe comme si la connivence entre l'enfant et les objets présents se transformait en sympathie consciente de l'enfant pour les hommes du passé. Actions ponc-

tuelles et concrètes qui ne trouvent d'ailleurs tout leur sens que dans l'interdisciplinarité (cas de la liaison avec le français p. 142).

Il faudrait également parler en détails des activités en arts plastiques, présentées par J.-C. Morice (pp. 145-159), de l'initiation à la musique, chapitre rédigé par Angélique Frélin (pp. 161-176), de l'éducation physique, affirmée par R. Delaubert et Ch. Gallot comme « une dimension nécessaire de l'éducation totale » (pp. 179-220). Mais cette formule vaut aussi bien pour les chapitres précédents. En tout cas, il faut savoir gré aux différents auteurs de n'avoir négligé, ni le problème premier des finalités, ni les questions toujours difficiles d'applications concrètes : les tableaux ou exercices des pp. 155-158, 175-176, 199-220 fournissent les exemples ou incitations désirables.

C'est d'ailleurs, indépendamment d'un riche apport doctrinal, d'une réflexion claire par les orientations et objectifs, un point sur lequel nous ne marchanderons pas nos compliments aux auteurs — les documents précis abondent — et comme il n'est pas obligatoire de « démarrer » partout en même temps, les aides à la motivation seront efficaces. Disons qu'elles permettent toujours l'interprétation personnelle, cette application nécessairement propre à chaque maître, parce que c'est lui — et parce que ce sont eux, si nous pouvons dire... Ajoutons l'intérêt des bibliographies, heureusement spécifiées par chapitres.

D'évidence, des difficultés de lecture naissent de la juxtaposition et il eut peut être fallu regrouper ce qui fût dit du travail individuel p. 48 et du travail individualisé : p. 71. Un index des matières eut été utile en l'affaire.

Puisqu'il s'agit des formes du travail de l'enfant, disons aussi que si elles ont été exactement différenciées, cette différence n'est pas aussi tranchée dans les besoins scolaires : au reste, le travail en équipe, par exemple, n'est efficace que s'il intègre un temps important de travail personnel spécifié. Le lecteur, avide d'informations, aurait également souhaité plus de précisions sur l'élaboration du texte coopératif, sur la pédagogie de la récitation — ou sur la méthode « naturelle » de lecture chère à nos amis du Mouvement Freinet. Il aurait aimé savoir comment aboutir, en notation, à une répartition « modèle » selon la courbe de Gauss (p. 58 du 1^{er} tome) sans recourir à une évaluation numérique antérieure.

Mais ce sont là critiques bien minces si nous les rapportons à près de 500 pages centrées pour l'institution pédagogique et éducative la plus importante, et ce dans l'esprit de novation éclairée qui s'impose. Ce que nous en avons dit devrait nous l'espérons, inciter à lire cet ouvrage, non comme on a recours à un recueil de recettes, mais comme on en appelle à un conseiller lucide, vigilant.

Jean VIAL

MENDEL (G.), VOGT (C.). — Le manifeste éducatif. Contestation et socialisme. — Paris, Payot, 1973. — 20 cm, 307 p. (Petite bibliothèque).

Les lecteurs de Mendel et de ses collaborateurs retrouveront dans cet ouvrage les thèmes et le style familiers à l'équipe de sociopsychanalyse : l'autorité, l'idéologie et les luttes qu'elle suscitent autant dans les rapports de classe, que dans les rapports de générations, un foisonnement d'idées intéressantes mais parfois difficiles à démêler, toujours exprimées dans un style vigoureux, teinté de l'assurance d'une contestation que l'ampleur des obstacles à surmonter ne fait pas faiblir.

Ce manifeste, que les auteurs présentent comme le versant politique de l'ouvrage précédent : « pour décoloniser l'enfant », se développe sur deux plans complémentaires : celui de l'analyse idéologique et de l'analyse des idéologies, et celui de la socio-psychoanalyse institutionnelle clinique et théorique.

Dans une première partie parfois touffue, Mendel approfondit sa théorie du phénomène Autorité, pose à nouveau le problème de la situation de la jeunesse : classe sociale ou classe idéologique ? — et démêle les cheminements de la désintrinsication entre idéologie autoritaire et idéologie dominante bourgeoise. L'auteur défend la thèse d'une domination idéologique liée aux rapports de productions humains, dont le fondement est la culpabilité et une peur d'abandon inconscientes et conscientes, qui va donner toute sa force affective à l'idéologie quelle qu'elle soit.

Reprenant les thèses soutenues dans « pour décoloniser l'enfant », Mendel réaffirme que toute exploitation de l'homme par l'homme s'appuie sur ce conditionnement premier en date de l'enfant. Retenons cette définition clarifiée de l'Autorité p. 44 : « l'Autorité, c'est du pouvoir exercé, sans intervention directe de la Force, par un dominant sur un dominé ; pouvoir exercé sur un certain mode relationnel qui met en jeu inconsciemment chez l'assujéti (et le plus souvent chez le dominant également) le schème psycho-familial actuel » (il faut entendre : actualisé).

Devant le bouleversement des forces productives tout le problème des possesseurs du capital et du pouvoir consiste à préserver les rapports hiérarchiques de production « à n'importe quel prix ». Si l'autorité se désagrège dans nos sociétés, le pouvoir social de l'Etat, policier, administratif, ne cesse d'augmenter. Ainsi, Autorité et pouvoir social recouvrent des réalités différentes. Après une étude de l'apport de l'œuvre de Reich, qui a eu le mérite de « découvrir » une origine sociale au conflit sexuel, mais qui a eu le tort de légitimer partiellement l'Autorité, en établissant une nuance d'importance entre autorité et autoritarisme, Mendel aborde dans son chapitre 6 l'esquisse d'une théorie généralisée du phénomène Autorité.

Idéologie dominante et idéologie autoritaire ont actuellement tendance à se désintrinsicuer, à se cliver. Après ce clivage le pouvoir institutionnel apparaît alors à chacun comme le produit de son activité. L'idéologie dominante se dévoile comme l'expression d'une force mystificatrice, et le phénomène Autorité se révèle comme n'étant que le reliquat plus ou moins conscient de la relation de pouvoir passé entre enfants et parents. Il existe ainsi une idéologie autoritaire basale qui, transformée par le mode de production et l'idéologie dominante, se transforme en idéologie psycho-familiale, la seule que nous puissions repérer.

Revenant sur sa définition de la jeunesse en tant que classe sociale, Mendel préfère, dans cet ouvrage, la définir en tant que classe idéologique. L'état d'enfance représente une potentialité anthropologique, jusqu'à présent occultée par le monde adulte. Si l'école joue un rôle important dans ce processus d'occultation, elle peut aussi jouer un rôle dans la prise de conscience qui amènera la contestation à quitter le mode purement négatif, pour devenir un élément dynamique des transformations socio-politiques, transformations devant aller nécessairement dans la voie d'une construction d'une société non-autoritaire et socialiste.

L'école est un triple lieu de contradictions : contradictions psychologiques d'abord : l'école, « ce monstre froid », « stérilisant », « destructeur », est aussi un refuge contre l'angoisse de l'adulte devant l'inconnu, la bouée de sauvetage pour ceux qui décrochent le diplôme. Contradictions économiques ensuite : avec un budget de plus en plus important elle a un rendement de plus en plus faible. Mais l'extension de cette « école-fibrome » coupée de la vie, semble parvenue à son point de rupture. Contradictions politiques enfin : « l'école-usine se révèle inapte à produire autre chose que la contestation globale de la société qui l'a produite.

On peut, par analogie, comparer le couple enseignés-enseignants au couple de la lutte des classes : travailleurs-capitalistes, à ceci près : enseignés et enseignants ont les mêmes intérêts et leur lutte idéologique entretenue par le pouvoir, leur dissimule leur identité de but.

Mendel termine cette première partie de l'ouvrage en essayant de situer la jeunesse face à la société capitaliste. Le capitalisme industriel peut-il résister à la démythification de l'idéologie dominante, à la négation de l'Autorité ? en cas de crise il ne lui reste que le recours à la force. Le pire ennemi du capitalisme c'est l'autogestion socialiste, la prise de pouvoir quotidienne par l'homme au sein de ses diverses activités.

Il est donc nécessaire que la jeunesse « transfuse son idéologie anti-autoritaire aux forces de gauche ».

L'autogestion, est donc pour Mendel, la clef de l'avènement du socialisme et peut seule permettre « une transformation humaine des potentialités anthropologiques de l'animal humain ».

C'est Christian Vogt qui dans la deuxième partie de l'ouvrage, mène à son terme cette voie ouverte vers une éducation socialiste à partir de l'éducation républicaine et de l'éducation nouvelle. Cette deuxième partie se présente comme une tentative d'opposer à une solution totalitaire toujours possible, un nouveau consensus éducatif. Un rapide retour en arrière sur l'histoire de l'éducation permet de retrouver les cheminements de pensée qui ont mené les auteurs à l'élaboration de leur propre conception d'une éducation socialiste. Nous ne pouvons reprendre ici toutes les critiques fort intéressantes adressées aux courants les plus récents de l'éducation. Notons au passage le reproche adressé à G. Snyders qui, dans « son hymne à la joie », fortement inspiré de Alain, a passé sous silence le phénomène trop réel de la morosité scolaire. Illich et les partisans de la déscolarisation sont accusés de réhabiliter une relation interpersonnelle de maître à disciple productrice de fantasmes et de désirs. Et c'est après un prudent mais sincère retour à Rousseau, que l'on passe à l'édification d'un socialisme institutionnel à l'école. L'éducation socialiste comporte 4 concepts : l'acte éducatif de l'enfant, le travail productif et rémunéré de l'enfant, le pouvoir collectif de l'enfant, l'improbabilité. C'est la cohérence et l'indissociabilité de ces quatre principes qui doit permettre la « naissance du politique à l'école ».

L'acte éducatif de l'enfant naît dans une collaboration exemplaire entre l'adulte et l'enfant, s'épanouit dans la liberté, c'est-à-dire hors de l'impérialisme des programmes scolaires, des examens et des diplômes. Il ne semble pas pour Vogt que la pédagogie institutionnelle puisse atteindre cette libération et cette liberté de l'acte éducatif. Un modèle psychanalytique plaqué sur une institution éducative, renforce le schéma psycho-familial, isole l'enfant d'un monde jugé hostile et donc ne facilite en rien son insertion sociale.

Le travail productif et rémunéré de l'enfant à partir de huit ans rencontre de nombreuses résistances. A travers de nombreux exemples Vogt montre qu'il est devenu une réalité sociale même sous une forme clandestine. Il n'est possible que dans une société socialiste car « il suppose que les ouvriers et les cadres de l'entreprise disposent collectivement de tout le pouvoir institutionnel lié à leur activité ».

Le pouvoir collectif des enfants dans une collectivité implique nécessairement un pouvoir collectif des adultes dans cette même collectivité. L'exercice de ce pouvoir collectif nécessite l'entrée du « politique à l'école » et exclut de ce fait tout enseignement d'une morale fût-elle de gauche.

Cette éducation socialiste ne cherche pas plus à détruire l'école qu'elle ne vise à un prophétisme sociologique. En arrachant l'enfant au déterminisme de classe, elle rend de plus en plus improbable la prévision de son devenir.

La troisième partie de l'ouvrage s'efforce d'être constructive, sans pour autant se transformer en manuel.

La grande nouveauté de notre époque est que l'adulte ne peut plus servir de modèle à l'enfant qui doit ainsi créer des chemins nouveaux d'élaboration et de maturation au milieu. L'école peut — et doit — devenir le lieu de sa socialisation et de sa maturation, dans la mesure où elle permet la reconnaissance du pouvoir institutionnel. L'exercice de cet Acte-Pouvoir est une éducation vers le socialisme, et l'on ne peut isoler la contestation de la jeunesse du phénomène social en son ensemble. Mais les jeunes devront surmonter de nombreux obstacles pour recouvrer le pouvoir institutionnel qui leur appartient. L'Etat, l'administration scolaire disposent de nombreux moyens de répression : psychomanipulation qui implique l'usage systématique de la culpabilisation, menace et division, et... usage de la force.

Les enseignés ne peuvent guère compter sur leurs parents ou leurs enseignants qui n'acceptent pas volontairement de céder du pouvoir, ni sur les partis de gauche, accusés par les auteurs de « suivisme récupérateur ». Enfin les enseignés eux mêmes risquent d'être victimes de leurs propres contradictions. Ils ne sont point éduqués pour la lutte collective et se ressentent de leurs origines sociales différentes ; ils restent soumis à la culpabilité afférente à l'Acte-Pouvoir.

Que peut être l'école socialiste ? « Nos propositions, écrivent les auteurs, concernent très concrètement l'organisation d'une structure de vie collective et non d'hypothétiques conceptions d'une enfance idéale. » Pour arriver à une seule école républicaine, les auteurs souhaitent la « collectivisation de toutes les activités, locaux et personnels d'éducation. » Ils prônent ensuite une planification budgétaire, une planification scientifique, se bornant dans un premier temps à créer les conditions d'un travail collectif des enseignants. On arriverait ainsi à trois types d'unités d'éducation :

- Centres de la petite enfance de 3 mois à 7-8 ans.
- Premier cycle primaire 7-8 ans à 12-13 ans (calqué sur les Junior schools anglaises).
- Deuxième cycle (secondaire) 12-13 ans à 16-18 ans.

Viendrait ensuite l'éducation permanente ou l'université à partir de 16 ans.

Cet édifice repose sur un principe fondamental d'une éducation socialiste pour les jeunes de huit à seize ans fondé sur la triple expérience de l'école, la colonie éducative et le travail rémunéré. En aucun cas le travail de l'enfant ne sera isolé dans un lieu de production quel qu'il soit.

La colonie éducative est un lieu et une institution dont les résidents ne sont pas originaires de la localité. Optimistes pour une fois, les auteurs estiment que tout existe pour son fonctionnement : les locaux — ceux des colonies de vacances et les méthodes d'éducation active.

Ces projets sont encore trop vagues pour persuader le lecteur de leur efficacité. On peut d'ailleurs regretter tout au long du livre que les effets de persuasion émanent plus de la répétition lancinante de certains qualificatifs : institutionnel, socialiste, autogestionnaire, que d'une analyse rigoureuse et cohérente. C'est sans doute la rançon du foisonnement d'idées qui éveille la curiosité du lecteur sans toutefois la satisfaire pleinement.

Suzanne MOLLO

NOT (Louis). — Qu'est-ce que l'étude du milieu ? — Paris, Le Centurion, 1973. — 21 cm, 173 p., bibliogr., index (Sciences humaines).

Même s'il incline à quelques réserves ou réflexions amicales qui seront exprimées au cours de l'analyse de contenu, le livre de Louis Not constitue actuellement le meilleur ouvrage qui ait été écrit ces dernières années pour essayer de définir l'étude du milieu, ses fins, ses moyens méthodologiques et ses exigences pédagogiques.

Le but de l'ouvrage et ses grandes lignes sont très nettement exprimés dans la préface. On sait particulièrement gré à l'auteur de garder et de définir l'expression étude du milieu par rapport à des expressions comme étude de milieu, étude de l'environnement dont le caractère équivoque n'est pas toujours perçu par ceux qui les emploient.

Le premier chapitre en effet représente une contribution fondamentale pour essayer de définir la notion de milieu, les buts et les moyens de l'étude du milieu. L'aspect global de cette notion est bien mise en évidence — « Ensemble des êtres et des choses parmi lesquelles vit le sujet » c'est-à-dire l'élève.

Il constitue ainsi une immense réserve de documents et de matériaux « qui peut devenir le support de nombreuses activités scolaires. Ce milieu global résulte de la combinaison fluctuante de petits milieux variés et non de leur juxtaposition. L'interpénétration du « naturel » et de « l'humain », « l'intime solidarité des êtres et des choses » comme le disait déjà De Martonne sont bien mises en évidence. L'étude du milieu permet à la fois le développement des fonctions mentales et l'acquisition de connaissances. En poussant la conception de ces objectifs à l'extrême, l'étude du milieu devient une discipline à côté des autres. Son but, en tout cas, ne doit pas être l'adaptation sans conditions au milieu ambiant dans lequel vit l'individu. L'école nouvelle, même en essayant d'adapter celui-ci aux milieux différents dans lesquels il peut être amené à vivre autant qu'au milieu dans lequel il vit actuellement, n'échappe peut-être pas complètement à un processus d'asservissement. Des exemples précis et particulièrement édifiants de travaux et de situations vécues sont décrits en termes bien choisis. Une excellente démonstration de méthodologie de l'étude du milieu et de toute l'exploitation que l'on peut en tirer dans l'acquisition des « savoirs », des « savoir-faire » et des « pouvoir-faire » à propos de l'étude de la crue d'un fleuve.

On regrette seulement que l'aspect coordination des disciplines ne soit pas assez mis en évidence. On peut regretter aussi que tout ce que l'on peut tirer d'une étude du milieu ainsi conduite pour la connaissance psycho-sociologique de l'enfant ne soit pas signalé avec force.

Ce premier chapitre est donc fondamental et il serait souhaitable que tout éducateur le lise même s'il n'a pas le temps d'aller plus loin.

Le second chapitre est un rappel historique de l'action et des réflexions des grands précurseurs qui ont essayé d'ouvrir l'école sur l'environnement et la vie : Rabelais est d'abord cité avec beaucoup de pertinence, puis Montaigne, puis Comenius qui oriente les esprits vers la lecture du grand livre de la nature, Fénelon pour l'éducation des filles, le « bon Rollin ». Rousseau a tout naturellement une place de choix. Emile doit apprendre à voir les choses, à voir l'homme agir sur les choses, tout en assimilant une véritable formation sociale. Pestalozzi, Herbert, Locke et Condillac sont cités avec beaucoup de bonheur.

Dans le troisième chapitre, l'auteur montre comment l'enseignement traditionnel, dans la mesure où il essaie d'être actif, emprunte à l'observation, à la connaissance des choses et essaie d'être pratique. Si Jules Ferry n'est pas mentionné à propos de l'enseignement primaire, Léon Bourgeois l'est à propos de l'enseignement secon-

daire. Histoire locale, géographie locale, instruction civique, activités d'observation pour les leçons de choses, exercices de français ou de calcul, de sciences appliquées aux observations faites dans le milieu qui se multiplient surtout après 1938, sans conduire à une véritable étude du milieu, ne peuvent ignorer celle-ci complètement.

Mais c'est l'éducation nouvelle, l'auteur le montre avec force dans le chapitre IV, qui laisse une large place à l'étude du milieu. Une pédagogie « soucieuse de rénovation » ne pouvait pas sous-estimer l'action du milieu en éducation, qu'elle se dise fille de Rousseau, qu'elle attache une grande importance au biologique en éducation dans les perspectives de Darwin, de Lamarck et plus tard de Claparède, qu'elle s'inspire du pragmatisme de William James comme chez Dewey, qu'elle se veuille fonctionnelle comme l'expliquent Dewey, Claparède et plus récemment Piaget.

Les références à Dewey (*L'Ecole et l'Enfant* et *Expérience en Education*) sont judicieusement présentées comme les références à Decroly à qui l'étude du milieu fournit un support puissant à son système d'éducation, les références à Cousinet pour qui le milieu est une réserve de documents dans un système d'éducation nourrie par la vie, les références à l'exploitation active du milieu, chère à Freinet, les références à Ferrière quoique que celles-ci soient avancées avec plus de réserves. L'auteur cependant regrette que dans ces perspectives, l'étude du milieu apparaisse plus comme un moyen de fixer les connaissances et d'organiser le travail scolaire, comme un artifice plus qu'un mode d'éducation sociale bien adaptée à l'enfant.

Le chapitre V essaie de situer la place de l'étude du milieu dans quelques tentatives de rénovation pédagogique officielles depuis 1945. A propos de l'expérience des classes nouvelles de lycée, organisée par Gustave Monod, la liberté laissée aux professeurs volontaires est bien mise en évidence ainsi que les directions très diverses dans lesquelles elle se poursuivait. Son rôle de banc d'essai, son caractère pluridisciplinaire, sa fonction de coordination et de synthèse sont bien explicités, mais les exemples de réussite sont plus nombreux que l'auteur veut bien le dire.

Si l'on réduit l'étude du milieu à des travaux de sciences d'observation, d'histoire locale, de géographie locale ou d'instruction civique, au grand désespoir des Weiler, Petit et Roger Gal, c'est beaucoup plus parce que les promoteurs de l'expérience restent esclaves de cadres institutionnels étroits et ne peuvent assurer une bonne formation des maîtres. L'ouvrage aurait gagné à le signaler.

L'expérience des travaux scientifiques expérimentaux dans ses rapports avec l'étude du milieu est assez bien résumée. L'accent est bien mis sur les points de départ que l'étude du milieu pouvait constituer pour l'organisation d'exercices d'initiation à la recherche au niveau d'élèves de lycée. Le reproche est justifié qui met en relief que la place accordée à l'étude du milieu est plus apparente que réelle et qu'elle est dévoyée de ses fins mais l'auteur semble ignorer que les promoteurs de l'expérience, tous fervents adeptes de l'étude du milieu, se gardaient bien de les identifier à celle-ci. C'était malgré eux qu'ils avaient séparé ces travaux en deux séries distinctes. Et leur grand souci avait seulement été de faire travailler méthodologiquement enseignants et élèves sur des thèmes qui pouvaient préparer une relance de l'étude du milieu.

A propos de l'expérience des classes de transition, l'accent est fort justement mis sur l'imprécision des principes, l'imprécision de la notion d'activités d'éveil, le fait que l'étude du milieu est mise à la disposition des diverses disciplines d'enseignement, qu'elle reste plus prétexte qu'objet d'étude, et moyen de formation pratique plus que d'élargissement culturel.

L'auteur décrit enfin d'autres expériences d'intégration de l'étude du milieu dans

les activités du tiers-temps pédagogique, les activités de loisirs ou de plein air, celles des classes de neige. L'accent n'est peut-être pas assez mis sur l'aspect fragmentaire, voire temporaire et inhabituel qui apparente plus ces milieux dans lesquels vit momentanément l'enfant à des milieux géographiques ou sociaux plus ou moins lointains qu'à un véritable environnement permanent.

Dans le dernier chapitre, qu'il intitule « Répudiation et défense de l'Étude du milieu », Louis Not défend celle-ci contre les prétentions d'une culture fondée surtout et d'abord sur les humanités traditionnelles. Reprenant les propos d'Alain et les conceptions de Chateau, l'auteur s'incline devant les vertus de l'héritage culturel de l'éducation. Mais s'appuyant sur les conceptions de l'éducation nouvelle, les propositions de Lucien Febvre et les remarques de René Hubert, il montre qu'il y a place en éducation pour un humanisme moderne tenant à la fois de l'expérience quotidienne et de celle des anciens.

On regrettera seulement ici que l'auteur n'insiste pas assez sur ce que Weiler appelait « l'humanisme du temps présent » et n'étoffe d'exemples péremptoires une dynamique pédagogique passant alternativement de l'observation du présent à l'évocation du passé et réciproquement, dynamique qui correspond bien à un besoin de l'enfant et de l'adolescent d'être projeté tantôt dans l'imaginaire en partant du concret observé, tantôt d'être confronté au présent en partant du passé ou de l'imaginaire.

Dans la conclusion, l'auteur revient sur l'idée du début, à savoir de définir l'étude du milieu comme une discipline propre ayant une méthodologie, coiffant en quelque sorte toutes les autres disciplines dont elle se sert. Il s'oppose ainsi à ceux qui avaient lancé la chose dans les époques récentes, plus particulièrement A. Weiler et Cousinet et qui voyaient en elle plus un moyen d'éducation qu'une discipline nouvelle. Mais dans quelle mesure nos disciplines traditionnelles ne devraient-elles pas être avant tout des moyens d'éducation et non des entités souvent déformées par des spécialistes trop exigeants ?

Ce livre arrive au bon moment, même s'il contient quelques idées discutables. Il est absolument indispensable que tous ceux qui veulent œuvrer dans le sens d'une pédagogie renouvelée le lisent, du conseiller technique au Cabinet du ministre, à l'enseignant ou à l'éducateur d'internat, le formateur d'animateurs, le moniteur de colonie de vacances ou toute personne se destinant à l'encadrement des jeunes dans les activités de loisir.

Lucien LEFEVRE

PISTRAK. — **Les problèmes fondamentaux de l'école du travail**, publié par P.A. Rey-Herme. — Paris, Desclée de Brouwer, 1973. — 22 cm, 171 p.

Ce livre est le texte de la deuxième édition russe (1925) (1) corrigée et abrégée par l'auteur d'un ouvrage de pédagogie soviétique publié au lendemain de la révolution de 1917. L'auteur, Pistrak, directeur d'une école expérimentale du II^e degré fut rapporteur devant le Conseil Pédagogique du Commissariat de l'Instruction Publique Narkompross, du projet de transformation de l'école du II^e degré qu'il s'agissait d'adapter au nouveau régime.

(1) Note : la préface de l'auteur étant datée de 1924, c'est sans doute la date de la première édition qui n'est pas précisée.

Pourquoi cette réédition en 1973 d'un pédagogue bolchevik ? A cause, dit Ray Herme, d'une concordance frappante avec les recherches pédagogiques actuelles les plus avancées, avec les questions qui sont au centre de la crise scolaire en France, avec également, les révoltes de la jeunesse, « que ce livre doit nous aider à juger de façon plus lucide sinon plus équitable. » Nous ne pouvons être, comme lui, admirateur inconditionnel des « théories » de Pistrak. Nous devons faire la part d'une pédagogie générale plus plaquée sur les principes et pratiques pédagogiques qu'induite de l'analyse de ces derniers.

A régime politique nouveau, école nouvelle : comment adapter l'école du II^e degré au régime soviétique naissant ? Par « l'école du travail ». Mais pourquoi l'école du travail et qu'est-ce que l'école du travail ? « Que doit-elle être actuellement durant toute cette époque révolutionnaire de la dictature du prolétariat entourée par la dictature impérialiste ? »

Le but fondamental de l'école est « d'étudier l'actualité, de la pénétrer, de vivre en elle ». Les anciens programmes et méthodes sont donc caducs. L'étude active de cette actualité, qui concrétise la science et qui permet d'assimiler la méthode scientifique, conformément aux buts fixés, nécessite l'introduction du travail à l'école. « Au fond, on pourrait définir l'actualité comme suit : lutte pour les formes sociales nouvelles du travail. Dès lors, le travail se trouve au centre de la question... » « Le travail n'est pas dans la dépendance du programme, illustration pratique du cours par des travaux manuels ; il n'est pas l'inverse non plus, c'est-à-dire un métier auquel le programme scolaire devra s'adapter — il n'est pas davantage une base excellente d'éducation sans rapport avec l'instruction ; il est un élément composant de l'école et de l'actualité. Par lui se fait le lien entre le système scolaire, la science et la méthode scientifique et la vie sociale. « Et sur ce terrain, il y a fusion complète de l'instruction et de l'éducation ». Il s'agit de tous les travaux possibles manuels et bureaucratiques ou techniques, ménagers comme professionnels. Cependant, « le travail à l'école ne peut être conçu en dehors des buts généraux de l'éducation. » Ainsi se trouve justifié le titre du livre, « l'école du travail ».

Maintenant que le pouvoir est aux mains de la classe ouvrière, le centre de gravité du socialisme qui se trouvait dans la lutte politique « se déplace dans la direction du travail pacifique, culturel », car la coopération complète de la classe paysanne « n'est pas possible sans une révolution intellectuelle » d'où l'importance de l'école, et d'une école entièrement reconstruite selon les principes marxistes révolutionnaires. « Sans théorie pédagogique révolutionnaire, il ne saurait y avoir de pratique pédagogique révolutionnaire ». « La révolution et l'école doivent agir parallèlement car l'école est l'arme idéologique de la révolution. » (1)

Si les valeurs pédagogiques de Pistrak sont tirées en partie de son expérience d'éducateur : méthode expérimentale des complexes de centres d'intérêt, auto-organisation des élèves, par exemple, il s'agit toujours, fondamentalement, de déterminer les valeurs nouvelles de « l'homme soviétique ». Un exemple : la conception « pistrakienne » de l'autonomie pédagogique, de la participation active des jeunes dans l'école, s'explique avant tout par la conception nouvelle de la démocratie dans le régime soviétique. Contrairement à une illusion répandue, la véritable « démocratie » n'est pas le régime représentatif occidental, mais les Soviets parce que le pouvoir y est, par la base, aux mains des ouvriers et des paysans, que ce sont « leurs soviets » ce qui signifie, initiative personnelle, activité de masses, participation directe à l'édification du monde communiste.

Cette éducation ne peut donc être apolitique « l'idée d'une instruction apolitique ou neutre n'est qu'une hypocrisie de la bourgeoisie, un moyen de duper

(1) Pistrak.

les masses ». Pistrak n'a aucun scrupule à écrire « qu'il faut conformer les préoccupations de l'enfant dans une direction parfaitement déterminée ». Sa conception de l'éducation est, comme le Parti, monolithique. Les leçons de la psychologie taxées de « préjugés » sont rejetées. « En aucun cas le contenu (des préoccupations de l'enfant) ne dépend des propriétés physiologiques du cerveau en développement ; il dépend complètement des phénomènes extérieurs de l'existence, et avant tout, de ceux qui résultent des relations sociales établies entre les hommes. »

L'enseignement du 1^{er} degré ne doit pas être uniquement le degré scolaire préparatoire à l'enseignement supérieur car la grande majorité des élèves ne poursuit pas ses études et s'arrête là. Ces élèves sont destinés alors non à former des « chefs », mais des « aides ». Ce qui exige une bonne préparation générale et seulement un certain degré de préparation spéciale. « Le but de l'école est de former des enfants qui puissent, dans un bref délai, avec une dépense minime d'énergie et de force, en payant à la vie un tribut minime pour leur apprentissage, acquérir l'expérience nécessaire pour devenir des travailleurs accomplis. »

Le caractère de l'école soviétique du travail repose sur deux facteurs originaux : l'actualité et l'auto-organisation.

1) L'étude de l'actualité

a) programmes. L'actualité étant conçue comme servant l'idéologie officielle, elle suppose une réforme des programmes et la subordination de toutes les disciplines à ces fins générales. Quant au travail, intégré, nous l'avons vu dans l'enseignement, « il s'agit de la pratique d'un travail véritable dans l'ambiance de la vie réelle, c'est-à-dire à l'atelier, au magasin, au bureau, etc... et non dans une « école laboratoire » qui ne saurait jamais remplacer la réalité palpitante de la vie. » Ce sera un travail en responsabilité. « Ce travail doit être expliqué et approfondi à l'école d'une façon scientifique et sociale. »

« Ce qui compte, en effet, ce n'est pas le travail en lui-même, le travail abstrait considéré comme doué d'une vertu éducative mais c'est la valeur sociale de ce travail qui introduit l'enfant dès le début dans l'activité socialement utile ». Ainsi l'école devient un véritable « centre culturel » ouvert sur la vie, en contact avec la classe ouvrière et les techniciens. L'éducation par le travail permet d'intéresser la population au problème scolaire. Elle facilite le passage graduel de l'école au métier ; c'est une orientation professionnelle permanente, elle assure la liaison entre la science et le travail scolaire.

Le travail peut donc être défini « comme une participation active à l'édification sociale à l'intérieur et en dehors de l'école et la science, comme une pratique généralisée et systématique qui éclaire complètement cette activité afin que chacun puisse occuper la place qui lui revient. » A condition de respecter la ligne générale, chaque établissement conserve cependant une très large marge d'autonomie ; chaque école établit, en fonction du plan d'Etat, son plan de vie scolaire annuel ; il est l'œuvre de la collectivité des enseignants en collaboration avec les élèves. Le travail terminé on procède à un bilan récapitulatif du travail.

b) les méthodes spécifiques. Elles sont au nombre de deux : le complexe de centre d'intérêt et l'organisation scientifique du travail.

2) L'organisation scientifique du travail présente une importance capitale pour l'Union Soviétique dans la perspective de la transformation d'ensemble de son économie. On a tout intérêt à y initier les enfants dès leur plus jeune âge non selon l'optique capitaliste de l'exploitation du travailleur, mais en représentant cette organisation scientifique comme un moyen de consolider la révolution sociale, et d'une façon non théorique mais pratique en plaçant « tout le travail scolaire sur le terrain de l'organisation scientifique du travail » (étude d'un plan de travail, des méthodes d'exécution du travail, du bilan du travail réalisé avec analyse des causes d'échec.)

La méthode du centre d'intérêt est destinée à favoriser l'étude de l'actualité par la connaissance des phénomènes et des objets dans **leurs rapports réciproques**, autrement dit « l'étude de l'actualité doit se faire par la **méthode dialectique** ».

La méthode des complexes, pour être pleinement efficace, doit être génératrice d'action ; elle doit donc être enchaînée, 1) au travail réel des enfants, 2) à l'auto-organisation des enfants.

Le principe fondamental de la collectivité c'est que tous les postes doivent y être soumis à l'élection de l'Assemblée Générale des Enfants qui se réunit au moins une fois par mois ; les fonctions éligibles étant fixées pour une durée de trois mois maximum afin d'organiser un roulement.

Enfin, des rapports intimes doivent exister entre l'école et les mouvements de jeunes communistes (Pionniers - Jeunesse communiste). Le noyau de l'auto-organisation sera « l'avant poste des pionniers » susceptible, parfois, de modifier tout le régime de l'autonomie de l'école.

Pour réaliser ces buts, de quels moyens dispose-t-on ?

Les moyens matériels sont à peu près inexistants. Lorsqu'il prévoit une future bibliothèque d'élèves, Pistrak parle de « quelques dizaines de volumes ». Certains problèmes, cependant, sont des pierres d'achoppement par exemple, l'entrée des élèves au travail dans l'usine n'est pas encore autorisée, leur intégration se heurtant à des difficultés pratiques. Mais les moyens indispensables sont surtout humains : des enseignants qui soient avant tout des éducateurs ayant reçu une formation idéologique et sociale, ayant le sens de la collectivité et le goût du travail en équipe. « Il faut dire franchement que sans le secours des adultes, les enfants peuvent peut-être s'organiser tout seuls mais qu'ils ne sont pas capables de formuler leurs intérêts sociaux, c'est-à-dire qu'ils sont incapables de développer largement ce qui est la base même de l'auto-organisation. »

Nous fonderons notre critique sur des critères d'actualité nous adressant à des pédagogues qui ont des questions de réforme en tête.

Voyons d'abord les aspects négatifs des théories de Pistrak.

1) C'est une conception totalitaire de l'éducation qui subordonne entièrement la culture et l'individu à la politique. Fabriquer un homme nouveau, conforme, est d'ailleurs un mythe. Les Conventionnels, eux aussi, avaient voulu créer un « citoyen révolutionnaire », ce fut un échec.

Les seules fondations révolutionnaires furent des établissements d'enseignement supérieur et les écoles centrales, tous destinés en fait, à peu près uniquement à l'élite bourgeoise.

Pistrak ne s'intéresse qu'au groupe. Rien d'étonnant à ce qu'il s'insurge contre les prétentions de la psychologie à valoriser l'individu ! Le livre reflète une illusion a-scientifique — qui sous-estime les difficultés. Pistrak se fait des illusions ; il se dit expérimental mais ne démontre rien. Cette école « démocratique » laisse complètement de côté un partenaire que « sont les parents » alors qu'il s'agit, non pas même d'instruction, mais d'éducation globale.

Mais les aspects positifs nous semblent l'emporter. Car sur le plan des méthodes et techniques pédagogiques, Pistrak soutient dans ce domaine le primat de l'expérience et l'autonomie de l'établissement, l'auto-organisation des élèves, (qui n'est pas notre « autodiscipline »). « Ce ne sont pas les décrets du Narkampross qui pourront organiser et réglementer cette école, seules, la vie, l'expérience sauront nous indiquer la méthode convenable. »

Si nous comparons la situation de l'école soviétique en 1924 et celle de l'école française en 1974, on aboutit à ce paradoxe absurde qu'une fois admise l'idéologie officielle, les éducateurs et les écoliers russes pouvaient libérer leur créa-

tivité, être vraiment hardis et novateurs, ils y étaient même stimulés. Les éducateurs français, au contraire, dans un système scolaire neutre et pluraliste, sont emprisonnés dans un carcan de réglemens administratifs hiérarchiques, programmes vétustes et impératifs fixés jusque dans les moindres détails... Les élèves sont accablés par un système bureaucratique décourageant toute initiative et responsabilité.

Les études sur « l'enseignement en alternance » pourraient s'inspirer de l'étude de Pistrak, sur la valorisation du travail comme moyen de formation. Elle revient ainsi à l'ordre du jour.

Pistrak connaît les théories et expériences pédagogiques américaines les plus avancées des années 20, énoncées dans le Plan Dalton, celles que nous commençons à adopter timidement depuis quelques années : le travail indépendant, le contrôle continu des connaissances.

Il met en garde contre une conception trop individualiste du travail indépendant, il insiste sur la façon de le corriger par du travail de groupe valable.

Quant au contrôle continu : « voici en pratique, ce que cela veut dire : substitution à l'examen annuel contre lequel nous luttons de 8 ou 9 examens par an ». N'est-ce pas trop souvent vrai ?

Pistrak souligne la nécessité du maintien d'un encadrement méthodologique en vue de l'autoformation. « Le plan Dalton cela veut dire « disparition de l'instituteur, presque tout devant être fait par l'élève lui-même sans aide aucune ». Nulle part, Pistrak ne semble songer qu'on peut ouvrir l'école à des adultes. Il est possible cependant de situer le livre de Pistrak dans une perspective d'éducation permanente, scolaire et extra-scolaire tenant compte des intérêts de loisirs de jeunes. « Tous les domaines où s'exerce l'activité des élèves doivent être pris en considération ». Ils sont d'ailleurs intégrés à l'école. Cette dernière en faisant intervenir dans le travail manuel ou professionnel des adultes non enseignants relie donc l'école aux masses populaires.

Hélène de GISORS

REUHLIN (Maurice), dir. de publ. — **Traité de psychologie appliquée.** — Tome 6 : L'éducation, la psychologie et les institutions éducatives, par Françoise BACHER, Denis BONORA, Marie-Christine FULDA-WEILL (etc.). — Paris, Presses Universitaires de France, 1973. — 28 cm, 196 p., tabl., bibliogr.

Sans doute doit-on se réjouir de ce que le Traité de psychologie appliquée, à plusieurs égards remarquable, dont M. Reuchlin dirige la publication, ait réservé l'un de ses tomes à l'étude de l'usage que font de la psychologie les institutions éducatives. Encore se défendra-t-on mal, d'emblée, de quelque désarroi devant un volume privé de toute introduction ou présentation qui en aurait annoncé ou justifié l'unité d'intention. L'on a le sentiment de se trouver devant une série de chapitres successifs qui, juxtaposés sans transition, abordent des problèmes dont on ne sait pas bien pourquoi on les a préférés à d'autres qui, concernant également l'objet que suggère le titre, ont cependant été omis. Toutefois, on ajoutera aussitôt, et sans réticence, que ceux qui ont été retenus — l'éducation de la famille, la docimologie, les méthodes éducatives et les buts de l'éducation — le méritent pleinement.

Du premier, qu'analysent Mesdames Mapoport et Fulda-Weill, on estimera sans doute qu'il appelait — voire requérait — plus de 18 pages. Pour intéressantes qu'elles soient les descriptions que les auteurs proposent des conceptions et moyens de l'éducation de la famille, leur rapidité — notamment celle de l'ébauche historique — leur a interdit les approfondissements qu'on était en droit d'attendre et les a amenées

à de fâcheuses omissions. N'aurait-il pas été indispensable, par exemple, de situer avec précision l'évolution, et même les renversements, de la problématique de l'Ecole des parents, ce qui aurait conduit à identifier des modèles successifs d'exploitation de la psychologie et, éventuellement, à voir ensuite si ceux qu'on aurait ainsi dégagés se retrouveraient dans la dynamique des autres instances éducatives et permettraient d'en discerner les modes de changement ? De même, n'est-il pas surprenant que rien ne soit dit de la part que les associations de parents d'élèves prennent à la formation de la famille ?

Sans préavis, on passe ensuite à la docimologie. Et l'on doit ici féliciter sans réserve F. Bacher, de qui la compétence en ce domaine est bien connue, de la solidité et de la clarté de son excellente synthèse. Avec précision et simplicité, elle présente toutes les indications que comporte ce sujet et, notamment écrit l'histoire des recherches relatives à la notation ou aux remèdes proposés à la subjectivité des évaluations traditionnelles, singulièrement le recours aux épreuves normalisées de connaissances. Aux issues offertes par la taxonomie de Bloom, elle oppose des critiques pertinentes qui tiennent tant à leur mode d'utilisation qu'à leur nature ; en définitive, dit-elle : « les épreuves normalisées ne permettent pas de contrôler tous les objectifs d'un enseignement et que leur emploi exclusif pourrait même conduire les enseignants et les élèves à négliger certains objectifs importants » (1). Cela l'amène à étudier les épreuves à expression libre et les méthodes de modération puis à souligner les tendances actuelles, celle qui privilégie les examens internes au détriment des examens externes ou celle qui consiste à diversifier les procédures d'évaluation pour les ajuster autant qu'il est possible à l'objet évalué. Pour elle, en effet : « la contestation des buts de l'éducation et de l'usage qui est fait, à un moment donné, de l'évaluation, ne nous semble pas supprimer le besoin de bons moyens d'évaluation, nécessaires au contrôle de changements raisonnés » (2).

A G. Mialaret, qui traite ensuite des méthodes éducatives, on sera reconnaissant moins de ses définitions, quelque peu succinctes, des notions de « méthode », « technique » et « procédé » que des sept critères qu'il propose de retenir (3) pour les catégoriser ; l'on regrette seulement que, ayant constaté qu'il « n'existe pas encore de théorie générale permettant de présenter une classification unique et cohérente de l'ensemble des méthodes et techniques éducatives... » (4), il n'en ait pas élaboré une, précisément en combinant ces critères : n'y aurait-il pas là une voie à explorer ? On lui saura gré aussi d'avoir très clairement recensé les tentatives d'étude scientifique de ces méthodes et d'évoquer, à cette occasion, les travaux de M. Postic sur les professeurs de sciences des C.E.T. ; encore aurait-on souhaité le prolongement des remarques qu'il formule après avoir décrit les recherches de MM. de Landsheere et Bayer, sur la possibilité de définir opérationnellement une méthode (5). L'on se demande en effet si la difficulté d'observer celles qui sont pratiquées dans les classes ne tient pas à ce que les auteurs l'entendent soit de manière trop limitée — alors des instituteurs ou professeurs peuvent bien recourir aux mêmes, malgré des références doctrinaires différentes — soit de manière trop vague — et l'on est alors dépourvu de critères précis d'observation des comportements. Tout se passe donc comme si c'était une incertitude d'ordre conceptuel qui faussait et entravait la démarche. Quant aux trois catégories — ou exemples ? — de méthodes étudiées ensuite — Montessori et Decroly, l'enseignement programmé et les auxiliaires audio-visuels, on les apprécie vivement mais on aurait seulement voulu savoir pourquoi G. Mialaret a retenu celles-là plutôt que d'autres.

(1) p. 58.

(2) p. 83.

(3) pp. 94 et sq.

(4) p. 94.

(5) p. 109.

Encore qu'elle recoupe inutilement, sur certains points, celle de F. Bacher, l'analyse très informée de D. Bonora s'applique, après avoir constaté l'attention actuellement reconnue au problème des objectifs de l'enseignement, à justifier l'intérêt dont ils bénéficient aujourd'hui et à montrer combien il leur importe de faire l'accord de tous ceux qu'ils concernent. Il entreprend de savoir ce qu'il faut vraiment entendre par « définition opérationnelle des objectifs » et souligne combien il est difficile d'éviter à la fois de les subordonner trop étroitement à l'économie ou à un pouvoir dominant et, pour vouloir fuir cette sujétion, de les formuler d'une façon si vague qu'elle ne serait l'objet que d'un consensus factice ou verbal. Quoi qu'il en soit de cet obstacle, il recense les recherches menées dans les pays anglo-saxons pour établir des objectifs traités comme performances, puis en vient aux taxonomies, spécialement celle, bien connue, de Bloom. Enfin, il s'interroge, puisqu'il s'agit d'un traité de psychologie appliquée, sur le rôle du psychologue dans cette détermination. Cependant, puisqu'il postule, en terminant, que de tels travaux se développeront sans doute bientôt en France, on aurait aimé qu'il indiquât les raisons pour lesquelles, à ses yeux, il n'en est pas encore allé ainsi ; cela ne l'aurait-il pas conduit à insister sur l'impossibilité même de trouver l'accord minimal faute duquel une telle entreprise est impossible ou vaine ? Cela revient à dire que, comme il l'indique au début, il est malaisé de dissocier complètement savoir et savoir être, autrement dit que les finalités de l'éducation retentissent sur le choix des objectifs de l'école et que tout conflit quant aux premières entrave le second ; aussi aurait-il été opportun de préciser davantage à la fois les différences et les liens entre celles-là et celui-ci, c'est-à-dire la part de la philosophie et celle des sciences de l'éducation.

En définitive, quoique de niveau inégal, les synthèses qu'apporte ce volume sur les problèmes qu'il aborde mobiliseront à bon droit l'intérêt et ne manqueront pas d'être utiles et bienvenues même si, au terme de sa lecture, l'impression initialement ressentie demeure, à savoir de l'insuffisance de sa construction : aussi dépourvu de conclusion que d'introduction, il présente des omissions du fait desquelles des promesses de son titre ne sont pas entièrement tenues.

Guy AVANZINI

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire. Objectifs. Méthodes. Moyens. — Service des Etudes et Recherches Pédagogiques, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 1973, brochure n° 62, 249 p.

Après un exposé des objectifs des activités d'éveil scientifiques et de la correspondance entre ces objectifs et les finalités de l'école élémentaire, que tout chercheur traduit implicitement dans ses hypothèses de recherche, les auteurs de cet ouvrage présentent un instrument de travail et de réflexion, aux enseignants et aux diverses équipes éducatives.

Les quatre thèmes qui ont été réalisés dans des classes très différentes, et dont la comparaison permettra de dégager les lignes directrices retenues comme hypothèses de recherche, sont : 1) Jeux avec les aimants : classes de cours préparatoire ; 2) Les dents : cours élémentaire ; 3) Vers la découverte d'une technique de jaugeage d'une cuve opaque : cours moyen 2^e année ; 4) La vie de l'escargot : cours moyen. Pour chaque thème sont précisés les objectifs, le matériel utilisé, la durée et le déroulement de l'exercice, l'action interdisciplinaire, les travaux des enfants, le contrôle des acquisitions, le rôle et les fonctions du maître, les techniques de la classe : travail de groupe, travail sur fiches, moyens audio-visuels...

L'analyse et la présentation de ces expériences vécues constituent une vue d'ensemble de la démarche scientifique entreprise ; elle est suivie dans le troisième chapitre de l'ouvrage, d'une étude systématique des différentes étapes de cette démarche.

Les problèmes à formuler convergent autour d'une recherche approfondie des préalables à tout exercice, des conditions favorables à la pratique d'une véritable pédagogie de la découverte et de la communication, et de la manière de mener, d'orienter les activités — tout en respectant le tâtonnement expérimental et la période de maturation — en vue d'aboutir à une approche scientifique des problèmes que se posent les enfants au cours de leurs observations, de leurs manipulations et de leurs créations.

Ce souci de l'éveil ou de la préformation scientifique n'apparaît pas au cours de la relation des nombreux exemples concrets, comme un objectif de spécialiste mais bien comme une composante du développement global et harmonieux de l'enfant.

Les derniers chapitres offrent une documentation et des éléments de réflexion sur : — des études de milieu entreprises au cours de sorties-explorations à dominante biologique, géographique, géologique et à dominante technologique ; — la conduite de classes de mer et de campagne ; — l'évaluation possible de l'action pédagogique, préoccupation majeure de tout enseignant.

Marie Antoinette FROPO

BORDON. Revista de orientación pedagógica. Sociedad española de pedagogía, n° 201, janvier-février 1974, 122 p.

Ce numéro spécial, sur le thème « éducation et changement », rapporte une série d'expériences pédagogiques réalisées actuellement en Espagne dans divers établissements dans le sens du mouvement universel de la rénovation pédagogique, cet instrument essentiel de l'évolution de la société. L'Espagne, malgré ses difficultés de mise en application de la réforme de son enseignement, tente de contribuer à cet effort commun. Une Ecole Decroly fonctionne à Barcelone depuis seize ans. Un établissement catalan, à Viaro organise son enseignement, pour le premier cycle de l'Education Générale de Base, selon le système américain du team teaching. L'Ecole Garbí, en Catalogne, suit depuis huit ans les conceptions pédagogiques de Pere Verges Farres, mort en 1970 qui fut le créateur de l'Escola del Mar. L'accent y est mis sur l'éducation à la vie, à la beauté, à la culture. L'Université technique professionnelle de Chestre, province de Valence, présente le bilan de cinq ans de pratique de l'enseignement personnalisé avec le travail individuel, par groupes restreints ou discussions générales, l'utilisation de méthodes programmées, la pratique de l'autoévaluation et le contrôle continu. Les écoles de l'Ave Maria fondées en 1889 par le pédagogue espagnol Manjón où sont appliquées les méthodes actives et les principes de l'école ouverte. Le Collège « El Prado » qui se préoccupe depuis sa création d'appliquer les méthodes de l'enseignement personnalisé et le système des groupes de niveau depuis le début de l'Education Générale de Base jusqu'au baccalauréat. Enfin, l'Ecole Nabi de Barcelone fait part de l'application expérimentale par une équipe pédagogique, des méthodes naturelles de Freinet. Ces exemples ne donnent pas une idée complète de tout ce qui est

entrepris, mais la diversité des tentatives offre un grand intérêt.

Jacqueline BECHET

D'AETH (Richard). — **Youth and the changing secondary school** (La jeunesse et la mutation de l'enseignement secondaire). — Unesco, Institute for Education. — Hambourg, 1973. — 24 cm, 72 p.

Rapport d'une Conférence tenue à Hambourg en 1971 sur la jeunesse et le changement dans l'enseignement secondaire. L'auteur examine la situation existant un peu partout dans le monde et tente d'identifier les domaines où les problèmes sont symptomatiques d'une nouvelle mentalité et pour lesquels la recherche n'a pas réussi à faire face aux nouvelles exigences. C'est un truisme de dire que le monde moderne change avec une rapidité vertigineuse et que l'enseignement n'arrive pas à s'adapter à ce changement. Mais c'est là un des maux qui pèse sur la jeunesse actuelle. Les élèves, mûrs plus tôt qu'autrefois, veulent participer à la vie active et sont pourtant condamnés à l'inaction, à l'acquisition de connaissances dont ils contestent l'utilité, à subir des programmes et ceci pendant une période plus longue qu'avant puisque l'âge de la scolarité obligatoire ne cesse d'être repoussé. De cette situation naissent un sentiment de frustration, d'anxiété et des conflits. Tous ont besoin que le processus de transition dans la vie adulte n'intervienne pas seulement lorsqu'ils quittent l'école, mais que cette dernière les y prépare. L'enseignement secondaire doit apprendre à penser, à se réaliser pleinement, à vivre. Son but doit être social aussi bien qu'intellectuel. La conférence a examiné les changements et les innovations intervenus, ici et là dans le système secondaire : enseignement individualisé, programmé, groupe de niveau, réforme des curricula, etc. néanmoins elle considère que ces efforts sont insuffisants et parcellaires et toute une politique de la recherche doit être mise en œuvre. Recherche sur la réalisation de soi, sur les causes d'insatisfaction des jeunes vis à vis de l'école, sur la nature et la forme de l'enseignement secondaire, sur les méthodes pédagogiques, sur l'orientation scolaire et professionnelle.

Marie-Claude DAVID

Educación Universitaria (Enseignement universitaire). — In : *Revista de Educación*, n° 227-228, mai-oct. 1973, 119 p.

Ce numéro spécial permet, par une série d'articles, une nouvelle approche du problème universitaire dans le

monde. Les causes de la crise actuelle sont partout identiques et doivent être surtout recherchées dans un nombre excessif d'étudiants mal ou pas orientés, inaptes le plus souvent par leur formation universitaire même, à une vie professionnelle active, et dans l'absence de débouchés adaptés à la qualification supérieure acquise. Le professeur Taylor, directeur de la School of Education de Bristol, traite de l'évolution des structures de l'enseignement supérieur en Europe. Il analyse notamment, en les comparant, les différents types de structures universitaires et les travaux réalisés en faveur de l'éducation permanente, de l'éducation récurrente et les possibilités offertes par ces systèmes. Le recteur Capelle expose les tendances et les perspectives des enseignements supérieurs. Il définit les conditions de l'éducation récurrente au niveau universitaire (les structures et les objectifs), l'adaptation et la formation des professeurs à ce système d'enseignement continu. Mais l'éducation permanente est-elle une véritable solution où l'ajournement du problème posé par la crise de l'Université ? Antonio Reyna retrace une des étapes les plus caractéristiques de l'histoire de l'enseignement supérieur espagnol : la réforme universitaire tentée par César Silio, entre 1919 et 1922 et son abrogation par Montejo. Angel Oliveros Alonso, longtemps expert de l'Unesco en Amérique Latine, étudie le problème de la formation du corps enseignant selon les différents systèmes éducatifs analysés. De nombreux schémas précisent cet exposé, permettant une étude comparative et mettent en évidence les relations étroites existant entre personnel enseignant, système scolaire et système social en vigueur.

L'institution universitaire la plus ancienne et la plus traditionnelle de l'Espagne est celle des Colegios Mayores. José Perez Sanchez la situe dans l'histoire de l'enseignement espagnol depuis la création, en 1405, du plus ancien Colegio San Bartolomé, à Salamanque. Il s'agit actuellement d'adapter l'activité de ces Centres aux problèmes modernes de l'enseignement universitaire. Un décret du 19 octobre 1973 répond à cette préoccupation et prend certaines mesures dans ce sens. Il existe 177 Collèges Majeurs disposant d'environ 20 000 places. Leur rôle culturel et intellectuel dû à l'ampleur des manifestations culturelles (souvent au nombre de 50 000 par année) est primordial.

La Junta nationale des Universités fut créée en Espagne par la Réforme et la Loi Générale de l'éducation en 1971. Francisco Hernandez Tejero, après l'énoncé des finalités de sa création, détaille l'organisation de cette assemblée depuis sa présidence, jusqu'aux différentes commissions, précise ses compétences délimitées par un décret du 14 décembre 1972.

Cet ensemble d'articles, sur un même centre d'intérêt, permet d'apprécier les efforts tentés par toutes les nations pour moderniser des universités traditionnelles et adapter

leurs structures, leurs méthodes aux besoins et aux préoccupations de la jeunesse étudiante.

Jacqueline BECHET

Les équipements intégrés. — Notes et Etudes Documentaires, n° 4091, 13 mai 1974, 56 p., graph., plans, bibliogr.

Devant la nécessité de développer l'action culturelle pour atteindre la majorité de la population, et la difficulté de faire fonctionner deux réseaux culturels différents, naquit, lors de la préparation du VI^e Plan, l'idée d'intégrer les différents réseaux d'équipement — scolaire, social, sportif, culturel. Plusieurs expériences d'équipements intégrés ont été menées à la suite de cette décision, que ce document se propose de montrer et d'analyser, présentant tout d'abord des exemples d'intégration matérielle comme le regroupement des équipements culturels d'Amiens, le centre culturel de Cergy-Pontoise, le centre éducatif et culturel de Yerres, ayant pour cœur un C.E.S. de 900 élèves, ouvert au public pour des activités culturelles, ainsi que des réalisations similaires à l'étranger comme le centre de Brickebacken en Suède, le Forum de Billingham en Grande-Bretagne, l'Agora de Dronten aux Pays-Bas. Le document analyse ensuite l'organisation de ces équipements « intégrés », souligne la nécessité de choisir dans ces centres un pôle d'intégration, montre les avantages et les inconvénients de faire de l'école ce pôle d'intégration, ce qui permettrait de remédier à la sous-utilisation des locaux scolaires et de toucher la plus grande partie de la population mais exige une révision de la pédagogie pratiquée dans ces écoles afin d'assurer une continuité entre l'action éducative et l'éducation permanente.

Une troisième partie présente les problèmes architecturaux posés par de telles expériences, l'organisation administrative de ces centres ainsi que les problèmes financiers que soulève leur création. Une bibliographie, de nombreux plans et schémas des expériences citées, complètent cette brochure.

Christiane BERTHET

GAMARRA (Pierre). — *La lecture : pour quel faire ? Le livre et l'enfant.* — Paris, Casterman, 1974. — 150 p., 20 cm. — Coll. « Orientations / E 3 »

Au cours d'un de ses nombreux débats avec les enfants, l'auteur, rédacteur en chef de la revue Europe

et écrivain de pièces et de contes pour enfants, a enregistré la remarque significative d'un écolier : « Je croyais que tous les écrivains étaient morts ». L'écrit serait-il devenu « lettre morte » ? La lecture et le livre seraient-ils menacés aujourd'hui notamment par les moyens audiovisuels ?

C'est un des problèmes importants qu'examine Pierre Gamarra dans cet essai qui constitue un examen approfondi et judicieux des questions qui se posent en matière de lecture dans les premières années de l'enfant. Pour l'auteur, lire est un acte très important dont les mécanismes s'élaborent très tôt, avant l'apprentissage de la lecture proprement dit, par l'intermédiaire du jeu et des comptines.

Si les parents doivent être les premiers à se montrer attentifs à cet éveil progressif de l'enfant, à ne pas rester indifférents, à ne pas opposer « la lecture utile » à « la lecture loisir », l'école a un rôle essentiel à jouer et qu'elle ne joue pas toujours en raison d'une insuffisance notoire de moyens, mais parfois aussi à cause du manque de compétence de certains éducateurs qui, hostiles à des « lectures vivantes », se font les porte-paroles de beaucoup de familles en opposant le « livre-devoir » au « livre-plaisir ».

L'auteur examine enfin les moyens pratiques susceptibles de donner à cet acte de lecture sa valeur profonde et durable : méthodes d'apprentissage de la lecture, amélioration des conditions générales de vie, création de bibliothèques, formation d'animateurs culturels etc... Car en définitive, conclut-il, la première et dernière question c'est : « que voulons-nous faire de nos enfants, quel monde voulons-nous leur offrir ? » Un royaume dérisoire ou au contraire « le monde immense et juste dont a toujours rêvé le génie de l'homme ? »

Geneviève RIGARD

GIOLITTO (Pierre). — *Autour des activités d'éveil.* — C.R.D.P. de Grenoble, 1973, 70 p.

Ce volume s'ouvre sur une réflexion générale autour de la notion du « par cœur » qui règne encore dans l'enseignement traditionnel. Ce mode d'apprentissage, sécurisant peut-être pour le maître, ne peut être qu'inutile, voire dangereux, pour l'élève. En tant que processus inférieur, indigne de l'intelligence humaine, il engendre dans l'esprit de l'enfant des ornières profondes, des idées étroites, des conduites stéréotypées. En le coupant de la réflexion et de l'action il en fait un être inadapté au changement. Aussi convient-il de dénoncer, de démystifier cette pratique là où elle sévit encore. Tout au plus peut-

on accepter de la voir utiliser dans les domaines de l'acquisition de quelques techniques instrumentales et de l'imprégnation poétique.

Deux textes font le point sur les activités d'éveil, leur motivation, leur qualité, la démarche pédagogique dont elles s'inspirent ; et insistent sur l'apport fondamental que représente l'étude du milieu naturel et humain, en tant que réalité vivante pour l'enfant. Elle leur apporte en effet d'une part des connaissances sûres, intégrées à sa personnalité, d'autre part une méthode de pensée. Dans cette perspective l'enquête apparaît toujours comme la meilleure façon de pratiquer les activités d'éveil.

Mais ces articles qui datent de 1969 et 1972 ne correspondent plus selon l'auteur à l'état actuel de ses réflexions en ce domaine. « Je fais aujourd'hui davantage confiance, écrit-il, dans la préface, à la vertu formatrice du travail personnel ou en groupe de l'élève ; je me détache de plus en plus de la notion de « programmes », de contenu, de connaissance et j'ai tendance à assigner comme finalité prioritaire aux activités d'éveil l'accession de l'enfant à l'autonomie affective et intellectuelle ».

Deux textes présentent quelques réflexions sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Ces deux sciences gagneraient à être repensées dans une conception plus dynamique.

Les classes de neige sont un excellent terrain d'expérimentation des activités d'éveil, à condition bien entendu qu'elles ne se contentent pas d'être des classes traditionnelles installées hors du temps scolaire habituel. Les classes de neige en se dotant de moyens différents de ceux des classes traditionnelles doivent avoir pour objectif non seulement de fournir aux enfants un meilleur équilibre physique mais doivent viser à leur formation totale : formation individuelle et formation sociale. Par là elles peuvent jouer « le rôle d'incitatrices en vue d'une rénovation d'ensemble de notre pédagogie ».

Simonne LATTES

HOCHWALD (Karl - Heinz), **KROLL** (Ulrich), **SCHMITZ** (Reinhard). — **Thesen und Materialien zur Situation der Lehrerweiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland** (Thèses et matériaux concernant la formation continue des maîtres en R.F.A.). — D.I.P. — Information, n° 7, 275 p. — 27 cm, ronéo.

Les conclusions auxquelles aboutit cette analyse critique de la formation continue des maîtres telle qu'elle se pratique en République fédérale allemande et qu'a entrepris l'Institut de pédagogie scientifique de Münster peuvent intéresser l'étranger.

La formation continue des maîtres a pour but d'adapter l'enseignement à des objectifs socialement et scientifiquement reconnus. Elle doit donc permettre au maître de réfléchir constamment sur sa pratique et de satisfaire ses exigences. La formation telle qu'elle est donnée actuellement dans ce pays est hétérogène et éveille un certain nombre de critiques quant à son contenu, ses méthodes et son organisation. Elle est généralement pratiquée dans des institutions spécialisées et ne tient pas suffisamment compte du fait qu'elle s'adresse à des professionnels ayant déjà exercé. Elle n'envisage que la situation scolaire actuelle, elle est en outre imposée du haut et ne fait pas suffisamment appel à la participation active des intéressés. Les formes de transmission de la formation, elles-mêmes (exposés, journées d'études, séminaires) ne semblent pas toujours faciliter suffisamment le changement d'attitude. Une remise en cause complète de cette formation est nécessaire.

Cependant la planification d'actions concrètes doit s'effectuer en relation avec les participants. Trois préoccupations majeures, semble-t-il, devraient les animer : 1) éclaircir le rapport entre les formes sous lesquelles se pratique la formation continue et les objectifs visés (changement d'attitude, accroissement du savoir) ; 2) développer des modèles théoriques après examen de la pertinence des formes actuellement pratiquées ; 3) expérimenter ces modèles en tenant compte de l'influence des conditions extérieures de vie auxquelles le maître doit être sensibilisé.

Michèle TOURNIER

Lannaz - Eviène 73. Des enfants libres : un scandale en Suisse. — Lausanne, Ed. Pierre Gagnebin, 1973 / diffusion Jean-Luc de Rougemont, 1018 Lausanne. — 30 cm, 207 p., dessins d'enfants, bibliogr.

Cette monographie, œuvre collective de l'équipe d'animation, retrace une expérience communautaire de 23 enfants et 8 adultes vécue pendant 4 semaines de vacances, et en explicite les fondements et les prolongements psycho-sociologiques et idéologiques. Cette tentative a fait l'objet d'une campagne hostile dans la presse suisse et française. Le retrait d'une dizaine d'enfants, puis la fermeture anticipée de la colonie en ont interrompu le déroulement. Son but était de favoriser la prise en charge progressive des enfants par eux-mêmes en tant que groupe et en tant qu'individu, et par là même de « désintoxiquer » les enfants comme les adultes du mode de rapports autorité-soumission-dépendance et « faire » vivre des relations authentiques. Ce déconditionnement impliquait également une libération de l'activité créatrice. La méthode d'intervention choisie en fonction de ces objectifs se situe dans une perspective « non-directive ». La conduite d'une telle expérience nécessitait une démarche

continue de recueil et d'analyse des données objectives, des comportements visibles comme des relations sous-jacentes. Démarche qui se concrétisait par une réunion quotidienne enfants-adultes ou « réunion plénière » et une autre réservée aux adultes.

Différents phénomènes ont été notés : a) l'importance de l'agressivité et de la ségrégation sexuelle directement en liaison, selon les auteurs, avec la frustration accumulée en chacun au cours du vécu familial et scolaire ; b) l'influence quasi-thérapeutique de l'environnement physique du fait de son rôle d'objet intermédiaire ; c) l'insuffisance éclatante de la communication verbale ; d) la manifestation des affinités essentiellement par dyades de même âge et de même sexe ; e) la difficulté pour les « moniteurs » d'abandonner le modèle traditionnel des relations enfants-adultes : on est là « pour » l'enfant et non « avec » lui.

Malgré l'interruption de l'expérience, le séjour est jugé positif pour la majorité des enfants, surtout pour ceux qui sont restés jusqu'à la fin. Ils ont acquis, à des degrés divers, une autonomie certaine et la capacité de déterminer ou de proposer les activités qui leur plaisaient. Cette ébauche de changement a été plus profonde lorsque le milieu familial d'origine était déjà libéral. Pour les adultes, ce séjour a été le lieu d'une prise de conscience et l'amorce d'un déconditionnement plus limité que pour les enfants. L'expérience soulève des interrogations face aux diverses théories de l'apprentissage, du développement de la personnalité et de la dynamique des groupes.

En annexe, des reproductions d'articles de presse montrent comment cette expérience a été appréhendée de l'extérieur : « la colonie-porcherie-laboratoire ». Les auteurs en font l'analyse et apportent les témoignages contradictoires de parents et visiteurs. L'ouvrage reproduit également des travaux réalisés par des petits groupes d'enfants avec ou sans collaboration d'adultes (dessins, textes...).

Denise FOSSARD

LE MAITRE (Jacques). — *La lecture dans la nouvelle pédagogie du français*. — Paris, Armand Colin, 1974. — 47 p., 23 cm. — Coll. « L'école et la vie », n° 12.

Comment susciter, dès le cours préparatoire, l'intérêt de l'enfant pour la lecture sans pour autant en négliger l'aspect fonctionnel, à savoir, lecture courante et compréhension du texte ? Comment amener l'élève à considérer le livre comme un moyen simple, habituel, de satisfaire ses désirs de découverte, de connaissance et l'enchantement ? Telles sont les questions auxquelles tentent de répondre les témoignages qui constituent ce livret. Rigueur de l'apprentissage ne signifie pas monotonie comme le

prouve le compte-rendu relatif à une expérience « d'exercices-jeux d'application », menée au cours préparatoire et au cours élémentaire 1^{re} année. L'essentiel de ces exercices consiste à reconstituer des mots à partir de syllabes à placer dans des « grilles ». La réalisation et le déroulement de ces jeux d'application sont explicités par de nombreux exemples présentés sous forme de schémas annotés.

Si, pendant la phase d'apprentissage au C.P. et au début du CE1, l'utilité des exercices formels d'entraînement aux mécanismes est indiscutable, la lecture courante et expressive doit contribuer, surtout à partir du CE2 à l'enrichissement de l'esprit et à l'affinement de l'expression. Deux expériences menées en CE2 et en CM1 suggèrent deux méthodes à mettre en œuvre pour réaliser ces objectifs : d'une part « une forme de lecture-puzzle » consistant à reconstituer, à partir de paragraphes isolés et d'illustrations, l'histoire initiale ainsi fragmentée, d'autre part, l'exploitation d'une œuvre complète suivant un processus bien déterminé — étude de la langue, montage, étude du milieu — dont la phase ultime est l'élaboration de dossiers et d'albums. Toujours dans le cadre de la lecture envisagée comme discipline d'éveil, et à un niveau plus élevé, se situe la présentation d'une expérience d'utilisation de romans dans l'enseignement de l'histoire en C.E.G.

Mais l'action pédagogique de l'enseignant en matière de lecture serait vouée à l'échec si l'enfant ne trouvait pas au sein de l'école, mais aussi dans son entourage familial et social, un climat et des structures matérielles favorisant le goût du livre. C'est dans cette triple perspective, scolaire, familiale, sociale, que se situent, d'une part une expérience de lecture complète d'une œuvre, menée en CE1 et CE2 en collaboration avec les parents et la bibliothèque régionale, et d'autre part deux expériences relatives à l'organisation et à l'animation, au sein de l'école, d'une bibliothèque et d'un « club de Critiques d'Enfants », club dont les objectifs et le fonctionnement sont clairement exposés.

Ce qui fait la valeur de ce livret, c'est qu'il rend compte d'expériences où le souci d'efficacité (faire lire bien, vite et beaucoup) a su ménager une place importante aux qualités d'imagination qui sont celles des véritables éducateurs.

Geneviève RIGARD

La politique et la planification de l'enseignement. — O.C.D.E. Direction des affaires scientifiques, 1973. — 27 cm, 285 p.

Documentation volumineuse sur l'état de l'enseignement au Japon et sur sa politique nationale d'éducation.

La première partie traite des problèmes fondamentaux de l'éducation scolaire et de l'égalité des possibilités d'accès à l'éducation ainsi que l'étude des différents niveaux d'enseignement. Chaque question abordée est suivie d'une analyse des principaux problèmes à étudier en vue d'une amélioration de la politique de planification dans l'avenir. Les rapports des comités qui constituent la seconde partie, analysent concrètement à l'aide de graphiques, de statistiques, la façon dont le système éducatif répond à la demande nationale en matière d'enseignement. Evolution du système scolaire, élaboration d'un système d'enseignement adapté aux capacités individuelles (stade de développement et système scolaire... mesure de capacités intellectuelles... développement de la créativité par l'enseignement...). Le sous-comité XXII a étudié tout ce qui concerne les dépenses d'enseignement, leur répartition équilibrée, les incidences économiques et culturelles de ces investissements. En annexe se trouvent les conclusions générales et les recommandations formulées par le conseil central de l'Education. Il s'agit d'opinions politiques soumises à l'attention du gouvernement.

Toute cette documentation est constituée par des rapports ayant pour base une série d'études entreprises par les planificateurs japonais.

Marie-Claude DAVID

SCHLEICHER (Klaus) (Hrsg.) — **Elternmitsprache und Elternbildung** (Droit d'intervention et formation des parents). — In : Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1973, 244 p. — 20,5 cm.

Cet ouvrage, composé de douze articles d'auteurs différents présente un tour d'horizon complet sur la question des rapports : parents d'élèves — enseignants, en République Fédérale d'Allemagne, aussi bien sur le plan institutionnel que psychologique et pédagogique.

On constate un certain désarroi lorsqu'on pose la question : à qui incombe la responsabilité d'éduquer les enfants ? Ce ne sont pas les seuls parents car, l'école publique étant obligatoire, ils n'ont plus le droit d'élever leurs enfants exclusivement à l'intérieur du foyer. Cependant, les parents ne peuvent pas se décharger complètement de leur tâche éducative sur l'école, non plus, car celle-ci ne reproduira jamais les contacts individuels complets et l'épanouissement moral réservés à l'ambiance familiale. En revanche, par ses rapports essentiellement basés sur l'efficacité, le rendement et la compétence technique, elle anticipe déjà un peu sur le monde du travail, monde étranger à la vie intime de la cellule familiale et trop complexe, pour pouvoir être analysé et maîtrisé à fond par un groupe si restreint.

Par conséquent, écoles et familles sont appelées à collaborer ; si les valeurs expliquées et vécues des deux domaines délimitant l'expérience de l'enfant ne coïncident pas, il peut y avoir une « barrière de motivation » pour le travail scolaire, ou bien, au contraire, honte et refus envers les proches. Ce problème est particulièrement aigu pour les enfants d'origine modeste ou étrangère. Les enseignants désireux de coopérer avec les parents ont beaucoup de difficultés à intéresser ces parents-là par leurs initiatives (circulaires explicatives, soirées de discussion, etc...). Pour pallier cette carence, certains parents, formés par des psychologues scolaires, ont organisé spontanément des « cercles de cours particuliers », surtout pour les enfants immigrés, dont peuvent profiter et les parents et les élèves.

Toujours est-il que les maîtres actuels n'ont pas été formés en vue d'éduquer à la fois les élèves et leurs parents. C'est ainsi que le dialogue s'installe mal ou ne se produit même pas du tout. Les enseignants se voient souvent confrontés à des parents qui se désintéressent du destin scolaire de leurs enfants et à d'autres qui contestent les évaluations scolaires. En effet, si, grâce à la généralisation progressive de l'école globale, la perméabilité des filières est assurée dans le sens d'une compensation sociale pour les plus démunis, il n'en est pas de même pour la perméabilité « vers le bas ». Beaucoup de parents des classes moyennes préfèrent traumatiser plutôt leur enfant que le laisser descendre l'échelle sociale.

La télévision scolaire pourrait jouer le rôle de médiateur entre parents et professeurs et préparer les parents à la pleine conscience de leur rôle ; cette possibilité se trouve pourtant peu développée.

Toutefois les parents pensent faire valoir leurs opinions et participer à la vie et à la rénovation de l'école, grâce à tout un système établi de commissions qui fonctionnent au niveau des établissements, du Land et du pays. Mais le Conseil fédéral des parents qui compte quelques réformes scolaires à son actif, est un peu embarrassé dans son action par la multitude des organismes qu'il représente.

Christine CATHALY

STADELMANN (R.). — **Gesamtschule in der Schweiz** (Ecole globale en Suisse). — In : Arbeitsgruppe der Gesamtschulleiter und -planer in der Schweiz. Stand : März 1974. — 21 cm, 38 p.

En 1973, le Conseil d'Etat suisse a encouragé les expériences scolaires concernant la création (pour le premier degré de l'enseignement secondaire - jusqu'à la

fin de la scolarité obligatoire) d'écoles globales additives ou intégrées selon le modèle allemand. Les essais d'application qui s'effectuent depuis peu dans certains cantons de langue française ou allemande, se présentent de façon très variable. Il y a de petits établissements de 220 à 230 élèves, comme à Dulliken dans le canton de Soleure, où des « cours de niveau » permettent aux élèves, à partir d'un programme minimum de choisir la filière qui leur convient le plus, et, au besoin de changer d'orientation au cours de l'année.

Dans certaines zones-pilotes, comme à Vevey (Vaud), on essaie en revanche d'établir une coopération accrue entre plusieurs établissements regroupant dans l'ensemble 3 700 élèves. Tous ces centres sont reliés entre eux par un « groupe de travail des directeurs d'écoles globales en Suisse » pour entretenir la discussion permanente sur

l'état actuel des expériences en vue d'une démocratisation des études et d'une déhiérarchisation des filières par l'abolition des sections. (Il y a, en effet, des « noyaux » communs, des cours dans les matières langue maternelle et mathématiques notamment qui rassemblent les participants de toutes les orientations pour former des « classes »). Les premiers problèmes à noter sont : l'augmentation de 5 % à 10 % du coût de la scolarité et l'accroissement des tâches des enseignants (orientation permanente des élèves, production des curricula, etc..).

On s'attend au bout de deux ou trois ans d'essais à voir se dégager les types d'écoles globales qui seront les mieux adaptés aux besoins et au caractère nationaux et régionaux suisses.

Christine CATHALY

Structures et réformes de l'enseignement

AFRIQUE

CLERC (Jean-Pierre), **VANHECKE** (Charles), **FRANCESCHINI** (Paul-Jean). — **D'autres « écoles » pour le Tiers Monde.** — In : Promotion rurale, n° 54, nov.-déc. 1973, pp. 9-19.

Face à l'impasse où se trouvent engagées les politiques scolaires de nombreux États du Tiers Monde qui scolarisent à grands frais un pourcentage généralement faible d'enfants sans résultats décisifs pour le développement économique, les responsables politiques ont entrepris la révision de leurs objectifs et de leurs méthodes ; certaines commencent même à explorer des voies totalement nouvelles, très ambitieuses comme l'expérience d'éducation télévisuelle en Côte-d'Ivoire ou au Salvador, ou beaucoup plus modestes.

Le gouvernement sénégalais a entrepris de faire de « l'enseignement moyen pratique » un des piliers de la formation des citoyens. Cet enseignement extra-scolaire, à contenu essentiellement agricole, s'adressera non seulement aux jeunes anciens scolarisés, mais à l'ensemble d'une classe d'âge, ceci après une sensibilisation des anciens qui détiennent le pouvoir dans les communautés villageoises. Cette expérience a pour but de retenir dans les villages les 20 ou 30 000 adolescents qui chaque année vont rejoindre « l'armée des chômeurs urbains » de Dakar ou du Cap Vert, et, à plus long terme, de contribuer au déblocage et au développement du monde rural. Le Pérou a entrepris, depuis 1972, une réforme de l'éducation qui, dans ses objectifs et ses méthodes, peut être considérée comme un modèle du genre ; l'idée directrice est « la déscolarisation de l'enseignement et le passage de l'école à la communauté », comme cadre éducatif, le noyau éducatif communal regroupant tout ce qui, dans un territoire donné (de 2 000 à 4 000 habitants) peut contribuer à l'éducation de la population. Le projet repose sur cinq principes : — sans « déscolarisation », il n'y a pas de démocratie possible ; — ce n'est pas l'école qui éduque, mais la société ; — le travail est une des fins de l'enseignement ; — politique et enseignement sont inséparables ; — l'alphabétisation des adultes n'est pas oubliée.

La réforme de 1962 de l'enseignement malien a été entreprise dans le but d'assurer « dans les moindres délais et au moindre coût un enseignement de masse et de qualité adapté aux besoins et aux réalités culturelles, économiques et sociales du Mali et s'adressant aussi bien aux garçons qu'aux filles de l'ensemble du pays ». Les aspects les plus originaux en ont été la création d'un « enseignement fondamental » de 9 ans axé sur une formation pratique liée à l'environnement, la planification systématique des débouchés et la mise en place d'un enseignement supérieur « local » sans équivalent en Afrique. A l'autre bout de l'échelle la radio mène auprès des paysans analphabètes une action de formation de masse extrêmement originale et efficace.

ALGÉRIE

SOURIAU (Christiane). — **L'arabisation en Algérie.** — In : Zeitschrift für Kultur-
austausch, n° 24, janv. 1974, pp. 85-98.

Cette étude aborde le problème de l'arabisation en termes de dynamisme des cultures et tente d'analyser les conditions et les conséquences de leurs rencontres : coexistence, domination de l'une sur l'autre ou conflits. Ce problème se pose dans tous les pays arabophones, mais avec une particulière acuité en Algérie du fait de la longueur (132 ans) d'une colonisation caractérisée par sa politique de francisation. C'est pourquoi l'arabisation apparaît ici, non seulement comme un enrichissement linguistique dans un contexte de renouveau arabo-musulman, mais encore comme un processus de décolonisation culturelle lié aux concepts du nationalisme algérien et à l'option de progressisme social, voire de révolution culturelle. La réforme de l'enseignement algérien fut fondée sur quatre principes : la démocratisation, l'algérianisation, l'arabisation, l'option scientifique et technique. L'arabisation entreprise dès 1965 s'intensifia en 1971 ; l'enseignement primaire est alors largement arabisé ; le français n'est plus que matière enseignée en 3^e et 4^e années, langue d'enseignement en 5^e et 6^e avec des horaires en régression. Un certain nombre de lycées ont été arabisés entièrement et 20 d'enseignement « originel » sont créés cette année-là ; dans les autres lycées, dits « transitoires », l'arabisation progresse par matières ou par classes ; en 1973, un tiers de l'enseignement secondaire total est donné en arabe. Depuis 1968, des sections arabes fonctionnent dans tous les départements des facultés des lettres et de droit et sciences économiques ; l'arabe a même fait son entrée en 1971 à la faculté des sciences, à titre expérimental. L'arabisation, massive, touche, par l'algérianisation de la vie courante, par l'enseignement et les mass media, la très grande majorité de la population. Cependant, l'héritage de la colonisation et l'ampleur de la coopération avec la France conservent au français une place importante, en particulier dans le domaine de la technique, de la gestion, de la recherche et de beaucoup de relations avec l'extérieur.

ASIE

JAYASURIYA (J.E.). — **L'évolution démographique et le développement de l'éducation.** — In : Revue internationale des sciences sociales, n° 2, 1974, pp. 275-284.

L'effectif, le taux d'accroissement et la répartition de la population ont une incidence sur le développement de l'éducation. Les facteurs humains d'entrée d'un système d'enseignement, ceux d'entrée financiers, enfin les facteurs techniques de l'éducation, sont fonction des variables démographiques. Examen des problèmes de l'Asie, avant et depuis la décolonisation, face à la pression démographique et une urbanisation croissante qui font incontestablement obstacle à la diffusion de l'éducation sur le plan quantitatif et qualitatif. Nécessité de faire une large place à l'étude des problèmes de population dans tout projet d'ordre éducatif.

AUTRICHE

Wien startet mit vier Ganztagschulen (Vienne démarre avec quatre écoles à temps complet). — In : Informationsdienst für Bildungspolitik und Forschung, 15 mars 1974, p. 4.

En Autriche, les premières expériences d'écoles « à temps complet » (de 8 h à 15 h 30 pour l'école primaire ; de 8 h à 17 h 30 pour l'école secondaire) auront lieu dans six établissements (dont quatre à Vienne) à partir de la rentrée 1974-75. Les nouveaux

horaires prévoient une alternance équilibrée entre loisirs et cours et des périodes d'études pendant lesquelles les élèves préparent leurs devoirs pour être complètement déchargés une fois rentrés chez eux. Si les parents le désirent, on pourra offrir un autre horaire — à mi-temps comme à l'accoutumée — pour les enfants qui ne voudront pas prolonger leur séjour quotidien à l'école. En revanche, les élèves dont les mères travaillent pourront être gardés jusqu'à 17 h 30 à l'école. Le samedi sera libre pour les élèves à « temps complet ».

BELGIQUE

JAUMAIN (Y.). — Rénovation de l'éducation préscolaire. — In : Revue de la direction générale de l'Organisation des études, n° 2, fév. 1974, pp. 3-10.

L'enseignement préscolaire est d'une importance capitale dans l'œuvre éducative. C'est pourquoi il prend place dans le contexte global de la rénovation. Un groupe de travail de type pluridisciplinaire a tenté d'inventorier les composantes psychologiques qui caractérisent l'évolution de l'enfant, de 18 mois à 7 ans, et de définir les objectifs pédagogiques généraux nécessaires à cette évolution. L'auteur fait état d'un document prêt à être diffusé, cautionné par les professeurs d'Université ayant engagé des recherches à ce niveau. Ce document de base se veut à la fois synthèse, bilan et choix optionnel, introduction à l'action. Il concerne en tout premier lieu l'institutrice maternelle, cheville ouvrière du système, dont la formation doit être permanente, afin qu'elle puisse mener son action pédagogique et établir de fructueux échanges avec parents, médecins et éducateurs. Il concerne également l'Inspection qui établira son animation psycho-pédagogique sur la base de son contenu. L'éducation préscolaire est en marche vers sa rénovation, dans sa finalité, dans sa structure et dans sa gestion.

CAMEROUN

AZEGUE (Ferdinand). — Promotion collective et scolarisation au Cameroun. — In : Perspectives, vol. IV, n° 1, printemps 1974, pp. 117-125.

Relation d'une expérience qui s'inscrit dans la tentative de réforme du système scolaire de la République du Cameroun ; il s'agit de la création du Centre d'éducation à la promotion collective de Yaoundé (CEPEC), lequel a pour objectif de former des enseignants considérés comme des animateurs parmi d'autres et non plus comme les seuls spécialistes de l'animation pédagogique ; il s'agit d'une expérience d'intégration de l'école au milieu, le premier but étant la collaboration éducative dans un milieu donné, et, dans un deuxième temps seulement, la réforme des méthodes et des programmes.

CANADA

CHAPMAN (Robert). — The regional office (L'office régional). — In : Education Canada, vol. 14, n° 1, mars 1974, pp. 10-13.

Les offices régionaux d'éducation ont été mis en place en 1965-1966 et jusqu'à présent on leur avait accordé peu d'attention. Ils dépendent des départements provinciaux d'enseignement et sont en quelque sorte des relais entre l'autorité provinciale d'enseignement et les districts scolaires locaux. Récemment vient d'être effectuée

une étude sur leurs rôles, leurs objectifs et leurs développements futurs. Rôle de consultation auprès des professeurs, des administrateurs et des directeurs d'écoles. Evaluation des écoles et des systèmes d'enseignement (différente de celle de l'Inspection). Efforts pour aplanir les inégalités entre les zones urbaines et les zones rurales et aider plus particulièrement ces dernières. Beaucoup de personnes interrogées aimeraient voir l'établissement de centres avec matériel pédagogique, la coordination entre le développement éducatif de la région et les départements des autres gouvernements provinciaux. Une comparaison avec ce qui se fait aux Etats-Unis dans le même domaine montre que les offices régionaux canadiens se développent d'une façon similaire.

L'éducation au Québec. — In : Education et développement, n° 91, février 1974, 80 p.

Numéro spécial consacré à l'enseignement au Québec. Description du système scolaire dans son ensemble, mettant l'accent sur les différences existant entre le système français et le système québécois, et sur les caractéristiques originales dont les enseignants français pourraient utilement s'inspirer. Un chapitre est consacré aux organisations et aux structures de l'enseignement du Québec : ministère, commissions régionales, municipalités scolaires, commissions scolaires. Différents niveaux d'enseignements : maternelles... enseignement collégial. Le numéro se termine sur les recherches et les innovations ; bilan des écoles à aire ouverte : enthousiasme et difficultés rencontrées ; horaires modulaires flexibles. Les adultes ne sont pas oubliés et de gros moyens sont consacrés, avec les réalisations « multimedia », systèmes de technologies intégrées qui donnent même aux plus défavorisés des possibilités de formation.

COTE-D'IVOIRE

SIEFER (L.F.). — Vers une école ivoirienne (Réponses apportées aux problèmes de l'éducation en Côte-d'Ivoire). — In : Regards sur l'éducation, n° 1, avril 1973, pp. 19-34.

L'auteur dresse un bilan des actions menées par le ministère de l'éducation nationale de la Côte-d'Ivoire dans les différents ordres d'enseignement depuis l'indépendance, en soulignant les problèmes qui demeurent encore non résolus.

ESPAGNE

SEGURA PALOMARES. — *Hay que dar prioridad a la escolarización de los 200 000 niños sin escuela* (Il faut donner la priorité à la scolarisation de 200 000 enfants sans école). — In : Servicio, n° 1296, 6 mars 1974, p. 16.

Déclaration du ministre espagnol de l'Enseignement, Don Cruz Martínez Esteruelas, sur les principaux problèmes de l'Education en Espagne. Pour l'enseignement supérieur il entend réorganiser le Conseil supérieur de la recherche scientifique et renforcer la recherche au sein de l'Université, en faisant largement appel au financement et à la coopération du secteur privé pour les domaines concernant l'industrie, l'agriculture, le progrès social. Au niveau des enseignements secondaire et primaire la démocratisation doit être intensifiée. Il faut favoriser l'orientation scolaire et professionnelle et lutter contre les préjugés attachés à la formation technique tout en généralisant la culture des masses notamment grâce à tous les moyens modernes de communication. Il est surtout urgent, par la construction d'écoles, l'organisation d'un efficace ramassage scolaire, la lutte contre l'absentéisme, de scolariser quelques

200 000 élèves, dispersés sur tout le territoire espagnol et défavorisés. La gratuité sera intensifiée mais le rôle primordial de l'enseignement privé laïc ou confessionnel est souligné. L'Etat seul ne pouvant faire face au financement général de l'Education. La création d'écoles expérimentales de tous niveaux est encouragée.

TENA ARTIGAS (Joaquin). — **L'éducation générale de base en Espagne.** — In : Perspectives, vol. 4, n° 1, printemps 1974, pp. 125-133.

Historique de l'enseignement primaire et secondaire espagnol. Ses différentes étapes : la loi Moyano de 1857, la création du ministère de l'Instruction publique en 1900, les lois de 1945 et 1969 sur la prolongation de la scolarité, la loi de 1970 sur l'organisation de l'éducation générale de base (E.G.B.) : ses caractéristiques, les problèmes posés par son application. Organigramme de l'enseignement et de la formation des maîtres avant et après 1970 et statistiques des effectifs de 2 à 13 ans.

EUROPE **GEMINARD** (L.). — **L'éducation des jeunes de 16 à 19 ans.** — In : Education et Culture, n° 24, printemps 1974 (Strasbourg), pp. 28-32.

Présentation d'un « projet de société et de civilisation » en fonction de laquelle doit être conçue l'éducation des jeunes de 16 à 19 ans. Cette société sera pluraliste et non dirigée par le seul moteur du profit, mais permettra à chacun de s'épanouir pleinement. Caractéristiques des « tendances lourdes » qui existent actuellement dans la société européenne. Définition des besoins du groupe d'âge 16-19 ans. Esquisse de la mentalité de cette jeunesse. Conditions de son orientation. Nécessité d'une formation continue des maîtres et d'une refonte des méthodes d'enseignement en vue d'une éducation permanente.

EUROPE DE L'EST **NICA** (Iulian) et **BIRZEA** (Cesar). — **Educational innovation in European socialist countries : a comparative overview** (Innovations pédagogiques dans les pays socialistes européens). — In : Revue internationale de Pédagogie, n° 4, 1973, pp. 447-459.

Une analyse des innovations dans les systèmes éducatifs de sept pays socialistes européens (Bulgarie, Tchécoslovaquie, République démocratique allemande, Hongrie, Pologne, Roumanie, Union soviétique) pendant une même période de développement (de 1968 à 1973) accuse les tendances suivantes : 1) une prolongation de l'éducation formelle, réalisée par l'extension de l'éducation pré-scolaire, et de l'éducation secondaire ; 2) un accroissement des dispositions nécessaires pour assurer l'éducation professionnelle par rapport à l'éducation générale, en différenciant éducation secondaire spécialisée et éducation secondaire générale, en assurant l'intégration horizontale, en augmentant le nombre des options, et en introduisant la formation professionnelle au cours de l'éducation obligatoire ; 3) l'intégration de la recherche, de l'éducation universitaire et de la production ; 4) l'assimilation de l'éducation civique et de l'éducation professionnelle.

FRANCE

LE BOUEDEC (G.) — Structures scolaires et projet éducatif. — In : Revue de psychologie et des sciences de l'éducation (belge), n° 3, 1973, pp. 251-269.

Recherche, par une double approche, de quelques causes de l'échec de la participation dans les écoles secondaires françaises à la suite de la réforme de E. Faure (novembre 1968). Analyse de la contradiction interne du décret ministériel et de l'incohérence du projet de participation. Réactions indifférentes ou passives des élèves des classes terminales aux structures de participation. Etude, avec la pédagogie institutionnelle, de véritables réformes structurelles de l'école.

La rénovation pédagogique à l'école élémentaire, enquête auprès des enseignants du 1^{er} degré - Les problèmes posés par la rénovation - Les besoins d'information et de formation - Année scolaire 1972-1973. — Paris, INRDP, Service de l'information, de l'animation et du perfectionnement pédagogiques, 1974, 125 p.

Il s'agit d'une enquête par questionnaire, appliquée à un échantillon représentatif sur le plan national d'enseignants du 1^{er} degré au début de l'année scolaire 1972-1973. Deux points y sont particulièrement développés. Le premier concerne l'information et la formation complémentaire des maîtres : la demande est massivement exprimée et les moyens d'appréhension les plus souvent cités mettent incontestablement l'accent sur le désir de contacts et d'échanges entre les enseignants eux-mêmes. Le second point aborde, sous forme de questions d'opinions ou de descriptions de comportements, les aspects essentiels de la rénovation : l'enseignement de la mathématique, du français, des activités d'éveil et tente de saisir l'attitude des instituteurs vis-à-vis des changements en cours à l'école élémentaire.

Si le caractère restrictif inhérent aux questionnaires à questions fermées est maintes fois dénoncé par les enquêtes, le pourcentage de réponses prouve l'intérêt que l'enquête a soulevé auprès des enseignants sollicités et les commentaires spontanés témoignent clairement de l'état de malaise et d'insécurité ressenti par un grand nombre d'entre eux.

MEXIQUE

DEL CAMINO (Isidoro), MUNOZ (Jorge). — **La alfabetización y la enseñanza primaria en Mexico en 1971** (L'alphabétisation et l'enseignement primaire au Mexique en 1971). — In : Revista del Centro de estudios educativos, n° 1, vol. III, 1973, pp. 137-166.

La situation de l'alphabétisation et de l'enseignement au Mexique est clairement exposée à l'aide de tableaux statistiques accompagnés d'un commentaire qui explique les modalités de l'enquête et les conclusions que l'on peut tirer de la lecture de ses données. Les chiffres portent sur les années 1966 à 1971. Ils concernent l'alphabétisation simple, l'évolution de l'alphabétisation et de l'alphabétisme pour la population de 6 ans, de 7 ans, de 9 ans et plus. Pour l'enseignement primaire, en milieu urbain et milieu rural, les tableaux s'intéressent aux inscriptions générales, aux nouveaux inscrits et aux redoublants, à la répartition par âge et cycle scolaire, au nombre d'élèves se présentant à un examen et au pourcentage de réussite ou d'abandon, à la fréquentation et à l'absentéisme scolaire, au nombre de maîtres et à leur répartition par sexe, niveau, au nombre des établissements scolaires du 1^{er} degré. L'organisation de l'enseignement primaire dans le cadre de chacun des 32 Etats fédéraux du Mexique, fait l'objet de tableaux statistiques distincts.

Loi fédérale sur l'Education. — In : Lettre du Mexique, n° 34, 31 déc. 1973, pp. 25-28.

Après un projet présenté le 18 septembre 1973, la loi fédérale de l'Education était promulguée le 27 novembre 1973. Elle résulte d'une consultation populaire organisée par le ministère de l'Education auprès d'organisations et de groupes des secteurs publics et privés. Sa rédaction fut assurée par des professeurs, des étudiants, des spécialistes de diverses disciplines et des pédagogues, en accord avec les tendances *novatrices mondiales en matière d'éducation*. Elle comprend sept chapitres précisant la réglementation générale, l'organisation, les buts et les structures de l'enseignement et ses différents niveaux. Elle définit le recrutement et le rôle du corps enseignant et le rôle primordial de l'Etat dans l'action éducative. L'accent est mis sur l'utilisation intensive des mass media, sur l'intégration des minorités linguistiques par l'*alphabétisation en langue espagnole*, sur la *généralisation de la gratuité*, la *démocratisation*, la *revalorisation* (financière et morale) de la fonction enseignante, l'organisation et le rôle des associations de parents d'élèves.

PEROU **LALLEZ (R.).** — **La réforme de l'éducation au Pérou.** — In : Dialogues, n° 5, avril 1974, pp. 43-48.

L'importance des innovations que le gouvernement est en train d'introduire dans le domaine éducatif est en rapport avec celle de la remise en cause des fins du système antérieur. Trois buts sont fixés à l'éducation nouvelle : contribuer à changer les structures sociales et économiques et à consolider l'indépendance nationale. Importance de l'éducation préscolaire ; mise en place de l'éducation de base (formelle et professionnelle) et d'une éducation supérieure en trois cycles ; développement des cours professionnels, des activités éducatives spécifiques, des émissions de radio et télévision et des établissements d'éducation spéciale. Nucléarisation administrative et régionale pour faire participer efficacement les communautés aux activités éducatives et rationaliser toutes les ressources locales en vue du développement national.

PORTUGAL **GOMES FERREIRA (Joaquim).** — **A reforma do sistema educativo** (La réforme du système éducatif). — In : Revista portuguesa de pedagogia, 1973, pp. 227-233.

Présentée en 1971, la loi de réforme générale de l'éducation nationale au Portugal fut promulguée en janvier 1973 et elle est actuellement en cours d'application. Rien n'avait été réalisé dans ce sens depuis 1911. Les innovations sont importantes sur tous les plans : structure, administration, contenu, orientation et tendent à une égalisation des chances et à la démocratisation. L'enseignement de base (obligatoire) dure 8 ans, il comprend 4 ans d'enseignement primaire et 4 ans de préparatoire. La scolarité débute à l'âge de 6 ans. La première année de ce cycle est consacrée à l'observation globale des élèves pour les orienter selon les cas vers le cycle normal, le cycle de transition, ou d'éducation spéciale. L'enseignement secondaire de 4 ans est divisé en un cours général dispensé durant 2 ans dans des « écoles secondaires polyvalentes » et en un cours complémentaire de 2 ans également suivi dans les mêmes établissements ou dans des centres plus spécifiques d'une formation professionnelle. L'enseignement supérieur peut être entrepris à la fin du cours complémentaire à condition d'avoir un niveau satisfaisant dans les disciplines obligatoires. Il est également accessible aux adultes de plus de 25 ans justifiant d'un niveau culturel

suffisant. L'enseignement supérieur long est assuré par les universités et prépare surtout à la spécialisation dans une matière précise, pour l'enseignement ou la recherche scientifique. Les titres sont : bachelier, au bout de 3 ans d'études ; licencié, 2 ans après ; docteur, sur présentation de travaux et recherches personnelles menées au cours d'études spéciales. L'enseignement supérieur court est donné par les Instituts polytechniques, par les écoles normales supérieures qui décernent essentiellement le titre de bachelier. La formation professionnelle fait partie de l'enseignement de base ou de l'enseignement secondaire selon la qualification recherchée. L'éducation permanente est facilitée et organisée par le ministère de l'enseignement ou d'autres organismes publics et privés. Le corps enseignant est formé dans des établissements spécialisés pour chaque cycle, une grande importance étant faite à la compétence pédagogique du futur enseignant. Le recyclage est obligatoire et permanent. L'orientation scolaire est prévue à tous les niveaux mais surtout pour le préparatoire et le secondaire.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
ALLEMANDE**

L'enseignement en République Fédérale d'Allemagne. — In : Bildung und Wissenschaft, numéro spécial 3, 1974, 10 p.

Description du système éducatif ouest-allemand : importance accrue de la planification de l'éducation en vue d'une égalité des chances, de la viabilité et de l'unification. Développement du domaine élémentaire ; le C.E.G., école-tremplin ; le lycée réformé. L'avenir des bacheliers. L'introduction du degré d'orientation et de l'école globale. La formation parallèle bientôt supplantée par la formation continue. Organigramme.

TCHÉCOSLOVAQUIE

BAKOS (Ludovít). — *Júlové zasadanie úv ksč o aktuálnych otázkach výchovy mládeže a školskej politiky a vzdelávanie učiteľov* (La session de juillet du Comité central du P.C. de Tchécoslovaquie, délibérant sur les questions concernant l'éducation de la jeunesse, la politique de l'enseignement et la formation des maîtres). — In : Jednotná škola, n° 9, nov. 1973, pp. 769-783.

Les problèmes de la formation des enseignants et de leur rôle social. La nécessité d'appliquer des méthodes universitaires visant à développer l'initiative, la créativité et une pensée indépendante. On déplore actuellement un manque de liens entre les aspects théoriques de la formation des enseignants et les aspects proprement pédagogiques et pratiques.

UNION SOVIÉTIQUE

IVANOVIC (K.A.). — *Problemy teorii, soderžanija i organizacii politehničeskogo obučenija* (Problèmes de théorie, de contenu et d'organisation de l'Enseignement polytechnique). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 3, 1974, pp. 13-20.

Le principe du polytechnisme, renforcé et développé, préside toujours à l'élaboration du contenu de l'enseignement secondaire, celui-ci devant être nécessairement lié aux fondements et aux besoins de l'économie. La tâche de la science pédagogique est de déterminer les méthodes les plus efficaces d'enseignement polytechnique, de

formation au travail et d'orientation professionnelle. Dans un effort pour amener le contenu de l'enseignement au niveau actuel de la science et de la technique, de nouveaux cours sont introduits (par exemple dans la 6^e classe, la familiarisation avec les ordinateurs fait partie de l'enseignement des mathématiques); des cours facultatifs sont proposés : programmation, informatique, programmation linéaire. Dans les classes supérieures, des cours de chimie analytique, de technologie chimique, d'agrichimie ont été créés. De la même façon l'étude de la physique est liée de plus en plus étroitement à ses différentes applications techniques. Dans l'école soviétique, en effet, l'enseignement des sciences fondamentales doit être organiquement lié à leurs applications, et à travers elles, à la production. Au sein de l'enseignement secondaire, l'éducation au travail qui a toujours été une part importante de la tâche pédagogique, est encore renforcée. De nombreux centres « de production » scolaires, liés aux entreprises, ont été construits. Ils doivent être un moyen de résoudre le problème de la relation enseignement-travail productif. Ce problème étant particulièrement important dans les établissements ruraux, sur lesquels reposent à plus ou moins long terme l'économie agricole, les activités extra-scolaires y sont développées de façon prioritaire.

KRASNOV (N.I.). — Učebnomu procesu - naučnuju organizaciju (Donner une organisation scientifique au processus de scolarisation). — In : Srednee special'noe obrazovanie, n° 2, 1974, pp. 4-9.

Le contrôle continu des connaissances vient au premier rang des méthodes d'organisation scientifique de la scolarisation. Il existe de nombreuses formes et modalités de contrôle continu (par exemple : contrôle par tirage au sort, contrôle conçu comme un algorithme du matériel scolaire...), mais, quel qu'il soit, il doit fournir une sorte de photographie des capacités de l'élève : indépendance de la réflexion, solidité des connaissances acquises, capacité de mémorisation, clarté et précision de l'expression des pensées. D'autre part l'efficacité du contrôle continu dépend de la structure dans le temps. Quel que soit le mode de contrôle appliqué, il faudra auparavant avoir déterminé la longueur des délais nécessaires à la maturation des connaissances. L'enseignement programmé se présente comme un nouveau moyen d'améliorer les méthodes d'enseignement. Mais l'auteur met en garde contre la fétichisation de l'enseignement programmé. La cybernétique scolaire doit laisser le premier rôle à l'enseignant, étant donné l'importance des facteurs psychologiques et l'absence jusqu'à présent d'une théorie infaillible sur les mécanismes psychologiques de l'élève. Le cinéma et la télévision scolaires, tous les dispositifs de l'audio-visuel, vidéo-cassettes, etc., sont maintenant des techniques de plus en plus usuelles à la disposition du pédagogue. Encore faut-il que celui-ci sache les utiliser toutes, et parfaitement. Dans ce domaine, on projette la construction d'auditorium entièrement automatisés — pour 25 à 30 personnes — possédant outre les dispositifs techniques déjà cités, un réseau de télévision permettant aux laboratoires et aux salles d'échanger des informations au fur et à mesure que le cours se fait. L'organisation scientifique de la scolarisation sous-entend aussi l'organisation scientifique du travail de l'élève. Sa créativité, et en particulier la créativité technique des futurs spécialistes, doit être encouragée par tous les moyens. Pour que l'élève soit en mesure d'organiser scientifiquement son travail, il doit posséder « la technologie » de l'activité intellectuelle ; mais il faut d'autre part que les professeurs des différentes disciplines se réunissent pour organiser conjointement leur propre travail en fonction les uns des autres et du travail indépendant de l'élève, et pour déterminer quel rapport temps il doit y avoir entre le travail scolaire et extra-scolaire. Une fois de plus et en conclusion,

beaucoup, si ce n'est tout, dépend des professeurs, et le problème de l'organisation scientifique de la scolarisation est indissolublement lié au problème de la formation de cadres pédagogiques compétents.

Disciplines

1. MATHÉMATIQUES ET SCIENCES.

AFRIQUE

DYASI (Hubert M.). — L'enseignement intégré des sciences dans les écoles primaires africaines. — In : Perspectives, vol. IV, n° 1, printemps 1974, pp. 65-74.

Dès l'indépendance les Etats africains ont eu le souci de mettre au point des programmes d'enseignement permettant d'inculquer aux jeunes des connaissances pratiques et directement utilisables dans un monde de plus en plus dominé par la technologie ; c'est ainsi que furent créés des écoles techniques et des instituts de technologie.

Toutefois, comme beaucoup d'enfants ne dépassent pas le stade de l'école primaire, certains pays ont décidé d'introduire une composante technique dans l'enseignement primaire. En 1970, les pays de l'Afrique anglophone ont mis au point le programme d'enseignement des sciences pour l'Afrique, destiné à « amorcer l'introduction d'un enseignement scientifique intégré tenant compte de l'évolution des priorités nationales et des exigences du monde futur orienté vers la technologie. Cet article donne une analyse de la composante technique de ces projets en ce qui concerne l'enseignement primaire, en prenant comme exemples ceux du Ghana, du Kenya, de la Sierra Leone et de la Tanzanie.

ARGENTINE

Enseñanza (la) de la mathematica moderna (L'enseignement de la mathématique moderne). — In : La Obra, n° 695, année 54, 1^{er} avril 1974, pp. 81-82.

Après avoir connu il y a quelques années en Argentine un très grand essor, l'enseignement de la mathématique moderne est actuellement en défaveur, comme dans d'autres pays d'ailleurs. Quelles sont les raisons du déclin progressif d'un des aspects de la rénovation générale de la pédagogie ? Les enseignants, non recyclés, mal préparés craignent leur inadaptation totale à cette nouvelle méthode, et redoutent pour leurs élèves l'abandon de l'apprentissage, au niveau primaire, des opérations fondamentales et des bases mathématiques classiques. Malgré une tentative de recyclage intensif beaucoup d'entre eux ne purent parvenir à s'adapter. Du côté des élèves, il a été remarqué, par exemple, que les exercices d'inclusion ou d'intersection d'ensembles sont inaccessibles à de trop jeunes enfants, que les dessins de diagrammes, par leur difficulté d'exécution, ralentissent le progrès du raisonnement logique. Il faut donc reposer le problème de la didactique mathématique, sur le plan des contenus et des méthodes, pour sa parfaite adaptation à la psychologie de l'enfant.

FRANCE

MORDELET (Y.). — Mathématique à l'école élémentaire. — Brest, C.D.D.P., 1974, 123 p.

Ce document constitue la synthèse des travaux effectués pendant quatre ans dans deux circonscriptions d'enseignement. Il se présente d'abord comme une réflexion sur la relation toujours délicate qu'il appartient au maître d'établir entre la théorie, c'est-à-dire le contenu conceptuel relatif à la discipline, et le terrain, c'est-à-dire la classe. A la lumière des difficultés, des réussites et des échecs rencontrés dans la pratique quotidienne, il se propose ensuite de montrer comment, à partir d'informations théoriques relativement simples, il est possible d'imaginer des formules d'approche qui permettent à l'enfant de donner libre cours à ses capacités de création et d'invention et d'accéder par ses propres moyens aux notions fondamentales. Ce document réalisé avec et pour des maîtres de l'enseignement élémentaire, doit être considéré comme une proposition qu'il convient d'utiliser dans un esprit de recherche pédagogique afin d'aboutir à une amélioration de l'action éducative.

VENEZUELA

Nivel de aprendizaje de los estudiantes venezolanos de 6° grado en adición, sustracción, multiplicación y división (Niveau d'apprentissage des élèves du 6° degré en addition, soustraction, multiplication, division). — In : Revista del Centro de estudios Educativos, vol. III, n° 4, 4° trimestre 1973, pp. 11-27.

Réalisée dans le cadre du programme national de recherches pédagogiques du Venezuela cette étude présente une enquête réalisée sur un ensemble d'environ 15 000 élèves du 6° niveau de l'enseignement primaire. Leur choix est très représentatif des différents milieux scolaires du pays (enseignement public et privé, urbain et rural, milieux sociaux très divers). La recherche, fondée sur le programme officiel de mathématique, portait sur l'apprentissage des quatre opérations fondamentales, et le rendement des élèves. Les questions posées, la méthodologie utilisée, les graphiques obtenus sont clairement exposés. Les résultats sont ensuite analysés. Ils permettent un examen critique du programme, de la méthodologie appliquée à la mathématique, de la formation pédagogique des enseignants dans cette discipline, et la révision des objectifs du système éducatif vénézuélien.

ZAIRE

VAN DER HORST (Gérard). — Pour une réforme des sciences exactes à l'école secondaire. — In : Revue zaïroise de psychologie et de pédagogie, vol. II, n° 2, pp. 93-100.

Les causes de la désaffection des étudiants zaïrois pour les sciences exactes doivent être cherchées non dans l'inaptitude des Africains à l'apprentissage de la science moderne dans laquelle le raisonnement logique occupe une importance capitale, mais plutôt dans l'inadaptation et la médiocrité de l'enseignement dispensé ; la réforme des méthodes et des programmes est un impératif de première nécessité.

DANEMARK

CLOUD POULSEN (Sten). — *Studieteknik - hvad blev der af den ?* (Qu'est-ce qui s'est passé avec la technique de lecture ?). — In : *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, n° 3, mars 1974, pp. 89-95.

De nombreuses expériences de technique de lecture ont été menées dans le cadre du système éducatif danois dans les années 60. Depuis lors cette recherche a connu une certaine stagnation en raison de la contestation de ses bases mêmes qu'a amené le mouvement de révoite en 1968 : l'efficacité, la réussite individuelle, la compétition cèdent la place au travail en groupe. En conclusion, les méthodes d'étude doivent être en harmonie avec les méthodes d'enseignement pour assurer les meilleurs résultats d'études et des propositions sont faites dans ce sens.

ESPAGNE

ASENSI DIAZ (Jesus). — *El Club de prensa juvenil* (Le Club de presse pour les jeunes). — In : *Educadores*, n° 101, janv.-fév. 1974, pp. 19-41.

La presse et l'information jouent un rôle essentiel dans la formation et la communication sociales. La jeunesse doit apprendre à en évaluer les aspects positifs et négatifs et à exercer son esprit critique sur la masse documentaire qui lui est proposée quotidiennement. Elle doit faire la part de la publicité, de la propagande et sauvegarder sa liberté de pensée. Dans le cadre des associations culturelles, des foyers de jeunes, des établissements d'enseignement, il paraît nécessaire de créer un « Club de la Presse ». Ses objectifs sont : informer, orienter et former, distraire. L'organisation avec présentoirs pour accès directe aux revues, archivage, fichier, tables pour travail individuel ou de groupe, constitution des collections par abonnement ou don des utilisateurs, choix et financement répondent aux normes bibliothéconomiques en vigueur et appliquées dans toute bibliothèque publique. Un règlement intérieur précise les normes d'inscription, de cotisation, de prêt. En milieu scolaire, il est souhaitable que le responsable soit un professeur et non un bibliothécaire traditionnel. Il faut insister sur ce rôle d'« animateur socio-culturel » qui saura s'adapter aux caractéristiques psychosociales des jeunes, orienter la dynamique des groupes, préparer les esprits à l'objectivité et à la critique raisonnée des documents.

L'utilisation de ces clubs de presse est un des éléments fondamentaux pour l'application, dans le cadre de la nouvelle loi sur l'enseignement espagnol, des nouvelles directives méthodologiques notamment au niveau de l'éducation générale de base. Cette utilisation de la presse a une valeur éducative réelle par des objectifs tels que : la connaissance pratique et effective du milieu (politique, social, économique), la participation à la vie collective (locale, nationale, internationale), la préparation de la jeunesse à la communication et à la responsabilité, l'interprétation de la réalité à travers la documentation mutuelle, de l'esprit critique et de la lucidité. Cette pratique est répandue dans le monde et expérimentée avec succès tant aux Etats-Unis qu'en Europe. D'autre part ce Club de Presse peut être à l'origine de travaux personnels, d'enquêtes, de conférences de spécialistes sur l'histoire du journalisme, la rédaction et la confection matérielle d'un journal, les métiers du journalisme (du reporter au photographe), les types de revues et leur public, la déontologie de la presse. La recherche personnelle et la technique documentaire sont des activités essentielles dans l'enseignement contemporain. Bibliographie de base.

Ce numéro constitue un instrument de travail précieux pour le professeur de français soucieux de mettre en pratique les principes de pédagogie moderne, relatifs à l'enseignement du français, à savoir : le développement des aptitudes à la communication et à l'expression, ainsi que la formation du jugement et du sens critique.

Exposé de pédagogie appliquée plus qu'analyse spéculative, un article sur « l'attitude du maître et la communication dans le groupe-classe », recense les principaux obstacles à la communication orale au sein d'une classe, et présente à l'enseignant une technique — analyse, au moyen de la « grille » de Flanders, d'une séquence de cours enregistrée — qui lui permet d'apprécier de façon objective le caractère directif de l'attitude qu'il adopte à l'égard de ses élèves. Si Jean Piacère, dans le premier article d'une suite sur le fonctionnement psychologique et linguistique de l'orthographe française fait œuvre de linguiste, en exposant les caractéristiques différentielles du langage écrit et du langage parlé, ainsi que le « fonctionnement actuel de l'écriture du français », il n'en fait pas moins œuvre de pédagogue par l'exposé clair et concis des applications pédagogiques qui suivent tout développement théorique. La présentation matérielle sous forme de courts paragraphes et le recours à des tableaux font de cet article une véritable fiche pédagogique. Enfin, une étude sur le « résumé et l'analyse de texte », et un article sur « l'étude comparée de la presse » montrent que le développement du jugement et du sens critique doivent faire aussi l'objet de techniques appropriées. La différence entre le résumé et l'analyse du texte est explicitée par des exemples concrets d'extraits de textes soumis à ces deux techniques d'examen. Il en est de même pour l'étude comparée de la presse où les textes à comparer sont présentés et analysés.

Parce qu'elle montre comment la réflexion pédagogique se concrétise en techniques pédagogiques, cette revue se présente comme un véritable guide pratique à l'usage des professeurs de français.

GAUTHIER (Guy). — L'Actualité, le Journal et l'Education. — In : Tema-éditions, 1974, 159 p.

Comment analyser la presse, comment la prendre pour objet d'étude, sans se laisser déborder par la masse des informations ? Comment en tirer d'utiles renseignements en se donnant les moyens d'une critique efficace ? C'est à ces interrogations que l'auteur, responsable des problèmes d'information à la Ligue française de l'Enseignement, auteur d'ouvrages ou études relatifs aux mass media et enseignant au département audiovisuel de l'université Paris VII, tente de répondre. Refusant l'analyse quantitative, jugée insuffisante, ainsi que l'analyse de contenu et l'analyse structurale, riches mais impossibles à manier dans le cadre pédagogique habituel, l'auteur nous propose à la place une « pédagogie diagonale », à partir d'une initiation à l'actualité aboutissant à une approche stimulante de mécanismes historiques, qui peut également s'exercer avec profit en matière de géographie ou d'économie. Non point une méthode savante, mais des points de repère, un canevas que chacun peut adapter à sa guise (en particulier les enseignants du secondaire) tirés de la propre expérience de l'auteur qui se présente ici autour de trois thèmes : les vedettes de Cherbourg, la conquête de la lune et l'incendie de Saint-Laurent-du-Pont.

La Presse et les Jeunes. — In : L'Education, n° 212, 16 mai 1974, pp. 9-27.

L'Education a consacré un numéro à « La presse et les jeunes », quelques semaines avant les journées d'études organisées sur ce thème au Centre régional de documen-

tation pédagogique de Lille par le Centre de perfectionnement des journalistes et l'Association Presse-Information-Jeunesse. La première partie qui traite de l'attitude des jeunes à l'égard de la presse et notamment de la presse régionale reproduit de nombreux témoignages qui expriment souvent l'indifférence, la méfiance et la lassitude des jeunes mais aussi leur désir d'une presse plus adaptée au monde actuel. Dans la seconde partie, des représentants de la presse énumèrent les difficultés qu'ils rencontrent dans leur effort pour intéresser les jeunes et recherchent des solutions. « L'information-jeunesse » n'a pas toujours droit de cité et quand elle l'a, elle doit défendre àprement son rôle et sa place.

Ce dossier n'apporte pas de réponses aux questions qu'il pose. Il ouvre un débat et propose aux lecteurs de la revue d'y prendre part.

Stage « Ecole parallèle » sur Invitation à la lecture, 8-12 avril 1974, Sèvres.

En avril 1974, le Centre international d'Etudes pédagogiques de Sèvres réunissait des inspecteurs, des enseignants, des bibliothécaires et des documentalistes sur le thème : « Ecole parallèle », « Invitation à la lecture ». Le stage ouvert par un exposé du recteur Antoine sur les problèmes généraux de la lecture, s'est poursuivi par une alternance d'exposés et de travaux en commissions, sur le livre lui-même (création - édition - vente), sur la lecture des livres et sur les différents moyens capables d'inciter à la lecture (clubs de lecture - lecture guidée - bibliothèques - émissions littéraires de radio et de télévision).

Le point de vue des écrivains fut donné par deux auteurs de livres pour les jeunes, qui répondirent aux questions des participants sur le métier d'écrivain, les relations de l'écrivain avec le public adolescent, le problème de la « sacralisation » du livre considéré comme un obstacle à la lecture. Des éditeurs et des libraires apportèrent ensuite leur propre vision du livre, évoquant le problème du choix des livres des enfants et des jeunes, regrettant l'absence d'une critique littéraire suffisamment développée, exposant le problème du prix des livres pour les enfants — un livre pour enfant et adolescent étant de réalisation plus onéreuse qu'un livre pour adulte — et déplorant de ce fait que bien souvent les manuels et les morceaux choisis soient achetés de préférence aux œuvres littéraires intégrales.

Des questions plus précises ont été ensuite posées : les jeunes lisent-ils encore ? Que lisent-ils ? De quelle façon pourrait-on les amener à une lecture plus intelligente ? Un exemple d'invitation à la lecture a été donné par la présentation de la méthode pratique d'approche de l'œuvre, utilisée dans les clubs de lecture de Peuple et Culture. Dans le cadre des institutions susceptibles d'amener les jeunes à la lecture, un exposé présenta les différents types de bibliothèques existantes (bibliothèques de classes, universitaires, municipales, centrales de prêt, centres de documentation des établissements scolaires, bibliobus...), et aborda le problème de la formation des bibliothécaires documentalistes ainsi que celui de l'ouverture des centres et bibliothèques scolaires au grand public, en dehors des heures scolaires. Enfin, les participants de ce stage assistèrent à des projections de différents types d'émissions de télévision présentant des œuvres littéraires : « Lecture pour tous », « Les Cent Livres », « Entre guillemets », ainsi que des adaptations dramatiques. Au cours du débat qui suivit, les participants examinèrent le type d'émission qui, à leur avis, respectait le mieux le sens de l'œuvre littéraire et incitait le plus à la lecture de l'œuvre originale, la télévision jouant alors le rôle d'incitateur à la lecture et non celui de concurrent, comme on l'a souvent craint.

ITALIE **PENATI** (Giancarlo). — **Metodo e linguaggio : il problema della nuova antropologia** (Méthode et langage : le problème d'une nouvelle anthropologie). — In : *Pedagogia e vita*, janvier 1974, p. 117.

Une des raisons et non des moindres de la crise que traverse l'homme contemporain est la difficulté ou l'incapacité qu'il éprouve à s'identifier, à se penser, à se définir. De là découle la nécessité de l'élaboration d'une nouvelle anthropologie, tâche difficile à cause des différents niveaux de la recherche et des nombreux « langages » qui revendiquent tous le droit et la capacité de décrire l'homme, de lui donner conscience de son « ego » et d'en définir la réalité essentielle. Le langage entendu en tant qu'expression de la pensée donne et instaure un sens au monde de la vie, il humanise la réalité et en premier lieu l'homme. La nouvelle culture philosophique et scientifique constate la nécessité d'une nouvelle recherche linguistique. Linguistique phénoménologique, structure et ontologie du langage sont les lignes de forces qui aideront notre siècle à trouver les assises d'une vie nouvelle de la pensée.

PAYS-BAS **THIJSEN** (M.). — **Het rollenspel : een mogelijkheid bij het talenonderwijs** (Le « jeu des rôles » : une possibilité pour l'enseignement des langues). — In : *Levende talen*, n° 305, avril 1974, pp. 129-133.

A partir de 20 à 30 élèves dans un cours de langues, il est difficile de faire participer et même intéresser la totalité des élèves. Le « jeu des rôles » pourrait, de temps à autre, faciliter la tâche de l'enseignant. Il répartirait des papiers contenant des rôles dans une situation définie et d'autres papiers renfermant des « informations secondaires » toujours dans la langue enseignée. (Il peut s'agir d'un problème d'administration de l'école ou d'autres questions « actuelles »). Pendant quinze minutes les 8 élèves qui doivent mener la discussion se préparent et les autres réfléchissent aux arguments pouvant découler de leur « source de connaissance » particulière. Le débat occupera à peu près autant de temps, suivi de près par les autres, les « surveillants » qui, à la fin, en discuteront la méthode avant qu'on inverse les rôles. L'actualisation du vocabulaire étudié ainsi pratiqué engage même les élèves plutôt passifs à s'exprimer dans la langue étrangère de façon personnelle.

SUISSE **PIRON** (Claude). — **L'espéranto — un joyau éducatif méconnu**. — In : *Educateur*, n° 15, 10 mai 1974, pp. 328-331.

A cause de ses valeurs communicatives et éducatives, l'espéranto mériterait d'être inscrit au programme scolaire. L'espéranto, en effet, stimule, par une analyse grammaticale rigoureuse, le développement intellectuel de l'enfant et lui apporte, en plus, des satisfactions affectives en répondant à son désir de jeux symboliques (amour des codes, des alphabets secrets, etc.). Cet apprentissage, où les progrès sont particulièrement perceptibles, donne une impression d'accomplissement et de réussite. Il ne charge pas trop la mémoire par des difficultés uniquement formelles et sans contrepartie au niveau conceptuel qui caractérisent les langues nationales. Pour aborder des textes littéraires en espéranto et pour entreprendre une correspondance avec des enfants de toutes sortes de pays sans le moindre problème de communication, un enfant n'a pas besoin de plus de six mois d'étude, car le lexique de cette langue est totalement fondé sur le principe de la dérivation. Il suffit donc d'apprendre

sès règles et ses racines pour pouvoir ensuite, dans n'importe quel pays du monde se mettre en rapport direct avec un habitant sans obstacle linguistique. En conséquence, si l'on ne considère que les rapports réels entre les efforts demandés aux enfants et le bénéfice qu'ils en retireront une fois leur scolarité terminée, on pourrait réserver une place à l'enseignement de l'espéranto dans tous les programmes scolaires du monde.

3. ÉDUCATION SEXUELLE.

COLOMBIE **TABBUSH** (Yvonne). — **Ecole-pilotes en Colombie.** — In : Information Unesco, n° 649, 1973, pp. 9-11.

Compte rendu des résultats d'une expérience menée en partie grâce à l'Unesco et au Fonds des Nations Unies, par le ministère de l'Éducation colombienne, le conseil national de la population, l'Église catholique et l'association nationale des parents d'élèves auprès de la population scolaire de Cali (Vallée du Cauca à 100 kilomètres du Pacifique). Depuis 1971, un nouveau système éducatif associant l'éducation sexuelle et l'écologie aux disciplines traditionnelles est appliqué dans 24 écoles primaires et secondaires dans une région urbaine et rurale, industrielle et agricole, peuplée en parties égales de noirs, de blancs, d'indiens. Environ 3 100 enfants (sur les 10 millions de moins de 15 ans) ont déjà bénéficié de cette formation donnée par 123 enseignants spécialisés. La méthodologie fait largement appel à l'observation personnelle, à la réflexion, à l'esprit d'analyse des élèves plutôt qu'à l'enseignement livresque et magistral. Les rapports entre maîtres et élèves ont amplement bénéficié de cette nouvelle orientation pédagogique qui fait disparaître préjugés, tabous et ignorances. De nombreuses familles apprécient les nouveaux programmes et les progrès réalisés par leurs enfants dans des domaines qu'ils n'auraient pu aborder en famille. Après deux ou trois ans d'expérience il est envisagé d'élaborer une réforme à l'échelon national.

FRANCE **Information et éducation sexuelles.** — Annales du C.R.D.P. de Lyon, 15 mai 1974, 81 p.

Ce dossier vise à la fois l'information et l'éducation sexuelles. Il répond aux nécessités, d'une part, de l'information sexuelle prévue dans les programmes et enseignée dans la classe, d'autre part, de l'éducation sexuelle dont l'utilité est reconnue, mais qui est donnée en dehors de la classe et avec l'accord des parents. Il rassemble les textes administratifs, les documents livresques (ouvrages et revues), les documents audio-visuels, iconographiques et objets. Mais la plupart de ces documents ont été conçus pour une éducation sexuelle d'adultes, il a donc été rédigé pour les enseignants et son contenu ne peut être mis tel quel entre les mains des élèves. Il doit être périodiquement réédité et mis à jour.

4. ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES.

ESPAGNE

HERANS (Carlos). — **Area de expresión dinámica. Música y dramatización. Teatro en el bachillerato** (L'aire d'expression dynamique. Musique et dramatisation. Le théâtre dans l'enseignement secondaire). — In : *Didascalía*, n° 41, avril 1974, pp. 37-52.

L'expression théâtrale est une des formes de la créativité et l'un des moyens de développer la communication et les rapports sociaux, en milieu scolaire. La formation dramatique au niveau de l'enseignement secondaire repose sur la maîtrise de l'espace scénique, l'improvisation libre, le travail en groupe, le rôle dynamique du professeur, l'épanouissement individuel. Dans le cadre scolaire peuvent être pratiquées ces diverses activités : la pantomime, la dramatisation de thèmes choisis dans la vie courante, l'actualité, la littérature..., l'expression corporelle libre intermédiaire entre le ballet, la pantomime, la danse. Certains exercices peuvent être proposés aux élèves : l'interprétation gestuelle de sentiments, d'états d'âme, de sensations, ou de situations familiales, sociales, d'attitudes humaines ou de comportements animaux, l'adaptation du mouvement au rythme d'un chant, d'une musique orchestrale, l'improvisation. Ces expressions scéniques seront accompagnées d'études sur le théâtre, son histoire, son influence en littérature, son rôle social, ses techniques, l'évolution de ses règles. Bibliographie.

ITALIE

PIANTONI (Carlo). — **Valore terapeutico e diagnostico dell'espressione plastica e figurativa** (Valeur thérapeutique et diagnostique de l'expression plastique et figurative). — In : *Pedagogia e vita*, janv. 1974, p. 196.

Les chercheurs et les pédagogues s'accordent à reconnaître l'importance assumée par les moyens d'expression non verbaux dans le contexte de la pédagogie des cas spéciaux et dans des perspectives de récupération et de thérapie des insuffisances mentales et inversement sur les facilités que ces activités d'expression apportent au diagnostic des insuffisances motrices ou mentales de l'enfant. Et si le dessin et le modelage peuvent avoir cette fonction de diagnostic, ils contribuent également dans les écoles spéciales, par le travail et les exercices de gymnastique manuelle qu'ils comportent à aider l'éducation de la main et des mouvements. En outre afin de surmonter les difficultés purement motrices et au fur et à mesure qu'elles demanderont davantage d'attention, elles obligeront l'enfant à suppléer à l'insuffisance de ses moyens par un effort intellectuel de représentation et d'organisation qui finira par être fructueux pour ses facultés mentales. Quant aux enfants souffrant de troubles caractériels ou du comportement l'expression artistique sera pour eux d'une valeur thérapeutique énorme. Mais l'utilisation du dessin et du modelage comme preuve diagnostique demande compétence et prudence, aussi la tâche de lire les produits graphiques et plastiques doit-elle être uniquement confiée à des spécialistes, et un minimum d'information sur ce sujet doit faire partie de la formation des enseignants qui jusqu'ici se limitait à juger ces activités sur un plan uniquement représentatif.

NORVÈGE **ESPELUND (Arne).** — **Utnytrer vi folkedansens pedagogiske muligheder i skolen ?** (Utilisons-nous les possibilités pédagogiques de la danse folklorique à l'école ?). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 3, 1974, pp. 107-114.

L'auteur qui est instructeur de danse regrette que la danse folklorique n'ait pas encore fait son entrée à l'école. Les qualités sociales de la danse en groupe pourraient exercer une influence bénéfique à l'école où la compétition crée beaucoup d'échecs individuels. Il s'agit de la danse folklorique en tant que possibilité pédagogique en liaison avec des matières telles que la musique, l'éducation physique et l'athlétisme. Pour illustrer ses intentions, l'auteur cite en exemple la création du club international de danse folklorique à Trondheim. Commencé sans moyens, avec douze intéressés et deux instructeurs, ce club s'est élargi en recrutant même des étudiants étrangers dont les traditions propres ont enrichi la créativité chorégraphique du groupe.

SUÈDE **IONSSON (Charlotte).** — **Stubbar, torn, vattenlek, skall vi ha det på skolgården ?** (Des bûches, des tours et des jeux d'eau est-ce bon pour les préaux scolaires ?). — In : Pedagogisk Meddelanden, n° 2, 1974, pp. 14-16.

Les préaux scolaires peuvent jouer un rôle pédagogique à condition que l'on donne libre jeu à l'imagination et que les élèves participent à des projets de décoration. Des plantes, des fleurs et des arbres fruitiers pourraient animer ces cours et servir de thèmes pédagogiques. Des concours ont été organisés à Stockholm afin de permettre aux enfants de faire des plans d'aménagement et de rendre compte de leurs points de vue.

5. SPORTS.

CANADA **Le sport scolaire au Québec.** — In : La revue scolaire, n° 6, fév. 1974.

Le présent numéro, consacré en partie au sport en milieu scolaire, comporte des comptes rendus : 1) du III^e congrès de la fédération du sport scolaire au Québec, au cours duquel les participants ont discuté de l'enfant et la compétition, de l'activité sportive de l'inadapté ; du sport scolaire et des ressources du milieu ; du sport féminin, et de la perspective des Olympiques de 1976 ; 2) du V^e anniversaire de la confédération des sports du Québec qui expose les grandes réalisations de la C.S.Q., ses besoins, les réformes en cours, et le projet d'une étatisation du secteur des sports et des loisirs au Québec.

GRÈCE **ARAVANIS (Georges).** — **To paidiko paiguldi** (Le jeu d'enfant. Etude comparative). — In : Paidagogiki, n° 21, janv.-mars 1974, pp. 941-956.

Cet article composé de deux parties : 1) opinions de pédagogues et psychologues sur l'interprétation de la nature et du son profond du jeu ; 2) recherche comparée

sur les jeux des écoliers en Ecosse et en Grèce. Quels sont les jeux d'enfants à l'école et ailleurs, sont-ils les mêmes dans les deux pays ? En conclusion, il apparaît que le jeu est un facteur important du développement normal de l'enfant ; les élèves des écoles rurales jouent plus que ceux des villes, d'où la nécessité de prévoir des terrains de jeux dans ces dernières ; les petits Grecs préfèrent les jeux individuels, tandis que les petits Ecossais préfèrent les jeux collectifs. Aussi faut-il aider les premiers à développer leur sociabilité.

SUISSE **BURGENER** (Louis). — **L'éducation physique en Suisse : histoire et situation actuelle.** — Ed. Habegger, coll. Le sport et l'éducation, Documents et recherches, vol. 1, 64 p.

Cette étude présente les aspects majeurs de l'évolution historique et de la situation actuelle de cette discipline en Suisse : 1) de l'Antiquité à l'ancien Régime dominé par l'influence de l'Emile ; 2) de la Révolution à l'Etat fédéral (1798-1874) et l'expérience de Pestalozzi ; 3) les débuts de l'intervention de l'Etat (1874-1907) ; 4) les structures nouvelles (1907-1940) et la loi sur l'organisation militaire ; 5) l'époque contemporaine ; 6) la situation actuelle où l'éducation physique qui est inscrite à l'article 27 de la Constitution fédérale et organisée par la loi fédérale du 17 mars 1972, invite les hommes à se réaliser dans une ambiance d'équilibre et d'harmonie.

Technologies

ESPAGNE **Técnicas (las) audiovisuales en E.G.B.** (Les techniques audiovisuelles dans l'Education Générale de Base). — In : *Vida escolar*, n° 156-157, fév.-mars 1974, 89 pp.

L'utilisation du matériel didactique audiovisuel s'est répandue en Espagne. Un très vaste effort est entrepris au niveau de l'enseignement primaire et surtout de l'E.G.B. Le personnel enseignant s'est adapté au maniement des divers appareils mis à sa disposition pour toutes les disciplines. Un numéro spécial précédent de « *Vida escolar* » (n° 103-104, novembre-décembre 1968) était entièrement consacré à l'aspect technique de ces nouveaux moyens didactiques. La série d'articles présentée dans ce nouveau numéro spécial, fait état des progrès réalisés dans ce domaine, présente les techniques récemment apparues : video-cassettes, video-disques, télé-écrans, projecteurs spéciaux..., et dresse le bilan de cinq années d'expériences pédagogiques dans le cycle de l'E.G.B. Les différents auteurs de la revue traitent particulièrement des incidences pratiques de l'introduction des systèmes multimedia dans les établissements scolaires (Pr. Robert Lefranc). Il est fait part de l'expérience française de Marly-le-Roi, comme modèle d'aménagement de l'espace scolaire, et d'utilisation maximale des media, et des différents progrès espagnols accompagnés de plans et schémas. Une liste des établissements culturels étrangers, sis en Espagne, qui prêtent aux établissements scolaires du matériel audio-visuel et une bibliographie commentée, générale et par type de media terminent cette livraison.

ÉTATS-UNIS

GUBACK (Thomas). — **Les moyens de communication de masse et leur utilisation dans l'enseignement** (situation aux U.S.A.). — In : Français 2000 (Société belge des professeurs de français), n° 76, 1974, pp. 8-17.

Texte de l'allocution prononcée par ce professeur de mass media à l'Université de l'Illinois, au cours d'une journée pédagogique organisée le 28 mars 1973, par la société belge des professeurs de français, sur les moyens de communication de masse, et dont ce numéro spécial publie toutes les interventions. L'auteur analyse l'importance accordée aux mass media dans son université, puis leur influence et leurs effets sur la culture et le langage.

FRANCE

L'enseignement du cinéma dans le monde. I. — Lyon : C.E.R.T., 1974, 91 p.

Recensement des différentes expériences actuellement en cours en matière d'enseignement cinématographique dans les pays européens et en Amérique du Nord. Etablissements. Programmes. Méthodes.

NORVÈGE

ENGVOLL (Frode). — **En gymnaslast om kommunikasjon og massemedia** (Un élève du secondaire parle de la communication et des mass media). — In : Den Høgre Skolen, n° 10, 26 avril 1974, pp. 6-8.

Etant donné l'évolution vertigineuse des techniques de communications, il faut s'attendre et se préparer à une adaptation au niveau de l'enseignement. Des cours de « communication » sont désormais prévus à l'Université d'Oslo et dans des écoles spécialisées. Le grand problème à l'avenir sera de tirer l'abondance des informations qui nous envahit de toute part. La recherche et l'éducation nous rendront plus aptes à cette tâche difficile.

FLIFLET ATTRAMADAL (Ingrid). — **Kurset « Filmen i noisfaget i det nye gymnas »** (Le stage concernant « le Cinéma dans l'enseignement du norvégien dans la nouvelle école secondaire »). — In : Den Høgre Skolen, n° 10, 26 avril 1974, pp. 4-6.

Compte rendu d'un stage sur le cinéma et son intégration dans le norvégien en tant que discipline qui s'est tenu à Oslo en février 1974. Les 25 professeurs agrégés participants ont acquis des notions sur la « compréhension du message cinématographique, l'utilisation du cinéma dans l'enseignement, le cinéma par rapport à la littérature, la société et la télévision et au roman ». Le film est jugé comme un média privilégié — de par son pouvoir de suggestion — (salle noire, vues prolongées) quand il s'agit d'influencer les spectateurs. Ceci à condition toujours que le spectateur soit réceptif au message diffusé.

TCHÉCOSLOVAQUIE

BRODNAN (Ignác). — **Príprava pracovníkov v školách II cyklu pre automatizované systémy riadenia** (La préparation des spécialistes de l'informatique dans l'enseignement secondaire). — In : Jednotna škola, n° 9, nov. 1973, pp. 809-820.

La nécessité d'introduire des notions sur les ordinateurs dans l'enseignement secondaire, notamment en vue de la formation des opérateurs et aides-opérateurs, des

personnes capables d'élaborer un programme à partir de certaines données et de se servir des résultats des opérations.

BRODNAN (I.). — Celostátny seminár vypočtovej techniky (Le séminaire national sur la technique de l'informatique). — In : Jednotna škola, n° 10, déc. 1973, pp. 956-957.

L'introduction de l'enseignement sur les techniques de l'informatique dans les programmes de certains lycées techniques. La réforme de l'enseignement des mathématiques qui en résulte. La formation des enseignants, notamment par le système d'études post-graduées. La nécessité d'une planification centrale de l'équipement des écoles en ordinateurs.

Éducation des femmes

ARABIE SAOUDITE

BOTHOREL (Jean). — *Les femmes en Arabie Saoudite. Le développement rapide de l'enseignement féminin remet en question le statut traditionnel de la femme musulmane.* — In : La vie catholique, n° 1499, 1-7 mai 1974, pp. 28-30.

Cet article, qui comporte de larges extraits d'une interview de Mme Himan Oudi, directrice du collège Dar Al-Hanan à Jeddah, centre pilote de l'enseignement féminin du royaume, étudie le récent développement de l'enseignement féminin en Arabie Saoudite, lequel conditionne l'émancipation féminine.

En effet dans ce pays qui connaît actuellement une véritable mutation industrielle et sociale, le contraste est saisissant entre le niveau technologique et l'aliénation de la femme, et il semble que cette situation doive évoluer rapidement.

Mme Himan Oudi rappelle d'abord ce qui a été fait depuis 1960, date d'ouverture des premières écoles pour l'instruction des filles : une quinzaine de centres primaires et un institut pour former des enseignantes ; en 1963, fut ouverte la première école « intermédiaire » qui correspondait un peu à nos C.E.G., puis en 1965 des centres techniques, enfin en 1968 le premier lycée, le collège Dar Al-Hanan qui est privé donc payant.

Bien que la scolarisation féminine se poursuive à un rythme très rapide pour le Tiers-Monde, bien des problèmes restent à résoudre : des problèmes quantitatifs : guère plus d'une élève sur dix accède au cycle « intermédiaire », le secondaire représente une minorité et peu de branches de l'université sont accessibles aux filles (pour l'instant seulement la médecine, la biologie et la sociologie) ; des problèmes sociologiques aussi : il semble qu'il faille avancer prudemment pour « respecter l'Islam et ne pas heurter les mentalités ». Celles-ci devraient pourtant évoluer rapidement. La directrice projette de lancer des clubs de jeunes filles où celles-ci se retrouveraient et sortiraient de leur isolement. « Il faut, dit-elle, que les femmes prennent conscience de leur statut et de leur personnalité. »

BELGIQUE HENRY (G.). — **Un aspect de l'inégalité socio-culturelle entre sexes.** Etude différentielle des résultats de l'I.E.A. en sciences. — In : Revue de la Direction générale de l'organisation des études, n° 3, mars 1974, pp. 3-11, graph.

Différences de performance entre garçons et filles pour les cours à caractère scientifique. Résultats de l'enquête I.E.A. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) sur les sciences dans 19 pays. 2 000 élèves de Belgique francophone ont été testés. Les différences sont observées en faveur des garçons. En ce qui concerne la Belgique, une meilleure exploitation du potentiel intellectuel scientifique permettrait l'élévation du niveau moyen des résultats en sciences et éviterait le gaspillage d'une partie de ce potentiel. Elle permettrait également la diminution des orientations vers des sections purement féminines et éviterait ainsi le chômage féminin.

ESPAGNE OLMO (Susana). — **La educación femenina, un lento proceso** (L'éducation féminine, une lente évolution). — In : Servicio, n° 1292, 6 fév. 1974, p. 17.

L'éducation féminine, en raison des conditions même de la vie familiale, fut très longue à s'organiser en Espagne. Malgré l'intégration de la femme dans la vie active et le monde du travail depuis ces dernières années, les dernières études statistiques montrent combien l'accès à des études et à des fonctions de niveau supérieur est encore réservé à la population étudiante masculine. Au niveau de l'enseignement primaire l'élément féminin prédomine (le taux de natalité étant supérieur), il y a 2 113 000 filles inscrites pour 2 067 000 garçons. Ensuite l'abandon de la scolarité est favorisé par les familles qui préfèrent encourager les fils à poursuivre leurs études secondaires et supérieures. La fille se prépare à son rôle de mère de famille, se marie précocement ou s'oriente vers des tâches serviles ou inférieures, sans qualification. 7 000 jeunes filles atteignent le niveau du baccalauréat contre 17 000 jeunes gens. Il est évident que le nombre d'inscriptions féminines à l'Université est en progression mais l'évolution est lente. En effet, sur 8 280 licenciés des différentes facultés, il n'y eut que 2 603 jeunes filles contre 5 677 jeunes gens, pour les quatre dernières années. Les carrières traditionnellement choisies sont : l'enseignement, la pharmacie, la philosophie. La société espagnole actuelle doit nécessairement intégrer la femme dans ses structures et la faire participer davantage à la construction de l'avenir.

SUÈDE BJERSTEDT (Ake). — **Också elever har fördomar... om minoriteter, om uländer, om könsroller...** men skolan kan påverka och förändra attityder (Les élèves aussi ont des préjugés... sur les minorités, les pays sous-développés, le sexe... mais l'école peut influencer et changer ces attitudes). — In : Pedagogiska Meddelanden, n° 2, 1974, pp. 2-5.

Les élèves — tout comme les adultes — ont une conception du rôle des deux sexes assez traditionnelle. Ils ont souvent aussi des préjugés sur les minorités. Et une meilleure information n'améliore pas automatiquement ces attitudes. Les garçons connaissent en général mieux les problèmes politiques et sociaux que les filles vis-à-vis des pays sous-développés et des minorités en Suède. Si ces résultats de deux projets de recherche à Malmö peuvent paraître désolants, d'autres résultats

montrent qu'il est possible de changer ces attitudes par des mesures pédagogiques et d'organisation.

Könsrollerna och skolan (L'école et les rôles en fonction du sexe). — In : Skolvärlden, n° 11, 5 avril 1974, pp. 11-16.

Diverses enquêtes menées dernièrement pour éclaircir la situation de la femme à l'intérieur de l'école, dans l'éducation et la vie active montrent ; — que les filles sont moins conformistes que les garçons quand il s'agit d'envisager un métier qui ne soit pas typiquement « féminin » et qu'elles discutent ; — que l'intelligence en général a tendance à se développer chez les filles en particulier (d'après une thèse de 3^e cycle de Göteborg) ; — que l'intelligence verbale est davantage développée chez les filles que chez les garçons. Le niveau d'éducation de la mère joue un rôle important à cet égard ; — que la prédominance des filles demeure dans les facultés de lettres ; — que la moitié des étudiantes qui abandonnent leurs études choisissent des métiers d'infirmières ou de secrétaires. Elles choisissent leur métier indépendamment du statut social de celui-ci.

Enseignements spéciaux

BELGIQUE **LEFEVRE (Y.)**. — **Quelques données statistiques relatives à l'enseignement spécial.** — In : Revue de la Direction générale de l'organisation des études, n° 4, avril 1974, pp. 29-36.

Avant même la loi du 6 juillet 1970 sur l'enseignement spécial, cet enseignement s'est développé, en Belgique, de façon assez spectaculaire. Ce n'est qu'à partir de juillet 1972 que la loi précitée est entrée en vigueur. Elle comporte essentiellement une énumération par catégories de troubles, les retardés pédagogiques ne sont pas rangés parmi les arriérés mentaux légers et ne peuvent fréquenter l'enseignement spécial. Un « critère clinique de synthèse » permet d'orienter l'enfant vers l'enseignement spécial qui lui convient. Les données statistiques contenues dans cet article sont présentées sous formes de tableaux comparatifs du nombre d'élèves de l'enseignement spécial au niveau gardien, primaire et secondaire durant l'année 1972-1973. On peut constater, dans ces tableaux, des différences de répartition suivant le niveau mais aussi suivant les provinces.

CANADA **ROGOW (Sally)**. — **Preparing teachers to work with multi handicapped children** (Préparer les professeurs à s'occuper d'enfants handicapés multiples). — In : Education Canada, mars 1974, pp. 15-19.

Devant l'importance du nombre d'enfants handicapés, physiques ou mentaux, l'enseignement canadien doit s'efforcer de faire face à leurs besoins et de coopérer étroitement avec des professeurs qualifiés. Pour ce faire, en 1972, l'université de la

Colombie britannique a introduit dans le Diploma Programs in Learning and Behaviour Disorder, une partie pratique qui oblige les étudiants à donner déjà des cours à des enfants handicapés. Les futurs professeurs ne doivent pas se spécialiser, mais doivent être capables de s'occuper d'élèves, sourds, muets, attardés mentaux, ou atteints d'autres infirmités. Pendant leur stage, ils travaillent en équipe, avec l'infirmière, les assistantes sociales ou les physico-thérapeutes.

Leur programme aborde les questions suivantes : la façon dont un handicap ou la combinaison de plusieurs handicaps agit sur le développement normal ; la compréhension des processus d'apprentissage lui-même et du processus normal d'acquisition du langage, des aptitudes cognitives et sociales. La connaissance du rôle que doivent jouer les autres personnels qualifiés pour conseiller, orienter, et pour tout ce qui touche les aspects médicaux et thérapeutiques. Les étudiants doivent savoir évaluer l'efficacité des matériels d'enseignement aussi bien que les techniques pédagogiques. Enseigner les handicapés multiples nécessite une profonde compréhension du processus d'apprentissage et une grande sensibilité à la condition humaine. C'est ce que s'efforce de développer cette partie du programme du diplôme.

ÉTATS-UNIS

MOOREFIELD (Story). — **Opening a new door for the deaf** (Une nouvelle porte s'ouvre pour les sourds). — In : *American Education*, vol. 10, n° 3, avril 1974, pp. 30 à 32.

Description de la « Model Secondary School for the deaf » (Ecole secondaire modèle pour les sourds) de Washington. Jusqu'à présent seuls existaient des écoles élémentaires et des collèges pour élèves sourds. Mais il n'y avait pratiquement aucune « middle school » ou « high school » (14 à 19 ans). En 1966 a été créée sur le Campus Gellowdet à Washington, une « high school », unique exemple pour le reste du pays. L'enseignement est gratuit. Y sont expérimentés et mis en place des programmes et des techniques pédagogiques adaptés que l'Etat ou d'autres « high schools » peuvent choisir d'utiliser en partie ou en totalité. L'enseignement est nettement individualisé, les élèves travaillant seuls ou en groupe de 4 ou 5. Les disciplines sont les mêmes que dans l'enseignement traditionnel. Les professeurs combinent toutes les techniques de communication. Pendant les dernières années de leurs études à la M.S.S.D. les élèves reçoivent une initiation professionnelle et parfois ont un travail rémunéré de quelques heures par semaine. Ne peuvent s'inscrire que 120 élèves par an, et la priorité est donnée aux élèves de l'Etat de Columbia et des Etats voisins.

GRANDE-BRETAGNE

TOWNSEND (H.E.R.). — **Multiracial education : need and innovation** (Enseignement multiracial, besoins et innovations). — Londres, Evans/Methuen Educational, 1973, 104 p.

L'accroissement de la population scolaire, originaire des anciens pays du Commonwealth, tend à rendre nécessaire un enseignement plus ouvert ; cette enquête essaye de déterminer s'il entre dans les objectifs des programmes des établissements scolaires de préparer les élèves à la vie dans une société multiraciale. Il apparaît que dans la plupart des cas, la majorité des directeurs d'écoles, qu'ils appartiennent à des écoles multiraciales, ou au contraire à des écoles à faible proportion d'immigrants, sont favorables à l'insertion dans les programmes de matières d'enseignement (histoire, religion, humanités) qui entraîneraient une meilleure compréhension entre

gens de culture différente et prépareraient ainsi les élèves à vivre dans une société multiraciale.

ISRAEL **SINGER** (Peter). — **When the majority are disadvantaged** (Lorsque la majorité est défavorisée). — In : *The teacher*, n° 15, 12 avril 1974, pp. 7 à 9.

Jusqu'en 1950 la population d'Israël était composée en majorité de juifs occidentaux et la proportion de juifs orientaux ne dépassait pas 1/5°. Actuellement elle représente 60 %. Ces immigrants d'origine orientale ont généralement peu d'instruction, viennent principalement de communautés rurales et parlent une douzaine de langues différentes. Il s'agit donc de combler le fossé culturel et d'éviter que la société soit coupée en deux : ceci constitue un problème aigu pour les planificateurs de l'enseignement de ce pays. Malgré ces avantages qui sont offerts aux jeunes, les autorités se heurtent toujours à la réticence des parents. Le plan Hippy : « Home Intervention Program for pre-school Youngsters » qui consiste à visiter régulièrement des familles d'immigrants a été mis en place.

Malgré son succès, Israël ne peut s'en tenir là car il faut parvenir à l'intégration sociale des immigrants. Dans cette optique le Parlement a voté une réforme du système scolaire ; mais elle n'a pas donné les résultats attendus. Et c'est en quelque sorte l'armée qui prend le relais et qui peut devenir le creuset où vont se mêler ces diverses communautés, et où va s'accomplir leur éducation qui n'avait pu se faire avant. La durée du service militaire est de 3 ans pour les garçons (20 mois pour les filles) et commence à 18 ans. L'armée fait effectuer un stage pour apprendre l'hébreu aux recrues qui ne le connaissent pas et qui désirent élever leur niveau intellectuel. D'autre part, à l'université de Jérusalem a été créé un centre pré-académique où l'on prépare pendant 1 an quelques 1 000 jeunes qui veulent devenir étudiants. Le pourcentage de déchets chez ces pré-étudiants est très faible. Ce centre essaye de leur offrir toutes les notions essentielles dont ils auront besoin à l'université. Ils sont choisis par ordinateur, le principal critère retenu étant la provenance d'un milieu défavorisé. Plus de 90 % des étudiants reçoivent des allocations, mais pour ceux qui n'ont pas l'âge d'aller à l'université et qui travaillent déjà, le gouvernement a créé une université pour tous « Everyman's university » à l'instar de l'open university en Grande-Bretagne.

Ainsi, en Israël, on tente, à tous les niveaux d'élever le niveau intellectuel de la majorité, cela dût-il coûter des milliards.

SUÈDE **ALMGREN** (Eva). — **När treor och femmor läste och lärde om zigenare — då kände de Snart medansvar** (Lorsque les élèves des classes 3^e et 5^e ont étudié le problème tzigane — ils s'en sont sentis solidaires). — In : *Pedagogiska Meddelanden*, n° 2, 1974, pp. 6-9.

L'éducation sociale telle qu'elle est enseignée à l'Ecole supérieure de pédagogie de Malmö se divise en trois domaines spécialisés : — l'éducation pour collaborer ; — l'éducation pour résister à une influence non argumentée ; — l'éducation pour une responsabilité internationale. Dans ce cadre 35 classes de 3^e et 5^e choisies au hasard à Malmö ont participé à une expérience visant à supprimer les préjugés concernant les Tziganes. Les idées préconçues relatives aux caractéristiques raciales et vesti-

mentaires, par rapport à leur « prétendue » mentalité (« ils volent ») ont pu être éliminées dès que les enfants suédois ont pu s'identifier affectivement aux enfants d'une minorité ethnique discriminée par la lecture de livres ou par la connaissance personnelle d'un élève tsigane de la classe par exemple.

SUISSE **La pédagogie compensatoire.** — Dossier documentaire de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogique, D 73.09, 17 p.

Ce dossier comprend : a) une présentation du sujet : historique et définition de l'enseignement compensatoire (ou éducation compensatrice) ; ses principes à la lumière des expériences et des recherches ; b) une bibliographie d'études et de documents classés d'après la langue originale ; c) une liste de recherches classées par pays.

Enseignements supérieurs

COLOMBIE **A.S.C.U.M.** (Asociación Colombiana de Universidades), n° 16-17, janv.-fév. 1974, pp. 6-7.

Numéro spécial consacré au 25° anniversaire de la fondation de l'Université des Andes (16 novembre 1948). Cette création est due à une association de notabilités de différents milieux (banque, industrie, enseignement, politique, science). Ses principes fondamentaux consistent essentiellement dans la préparation aux techniques indispensables à la modernisation et à l'essor de la Colombie, dans le caractère humaniste, moral, civique et démocratique des enseignements dispensés, dans le respect de la personnalité de l'étudiant et l'encouragement à la recherche individuelle. Cette université siège à Bogota. Sa constante évolution depuis 1948 lui permet d'offrir sept facultés recouvrant toutes les disciplines : facultés d'Administration, d'Architecture, d'Arts et Sciences, de Droit, d'Economie, de Philosophie et Lettres, des Techniques. Elle prépare à la recherche et à l'enseignement. L'Université des Andes est dirigée par un Conseil de direction de quarante-quatre membres, un recteur, un vice-recteur. Elle comprend également un Conseil académique constitué par les doyens des facultés et des conseillers spéciaux.

ESPAGNE **VEIRA** (Carlos). — **Selectividad** (Sélection). — In : *Didascalía*, n° 41, avril 1974, pp. 11-23.

Etat actuel de la polémique ouverte depuis le projet de loi concernant la sélection ou l'accès aux facultés et écoles techniques supérieures, déposé en mars 1974 par le ministre de l'Education espagnole. Cet article énumère et classe les partisans et les opposants. Exposé des arguments des deux tendances. La position officielle, favorable, du ministre et du professeur Mayor Zaragoza de la Télévision scolaire

consiste à éviter l'asphyxie de l'enseignement supérieur, réaliser une sélection au niveau des connaissances du futur étudiant, maintenir un niveau de qualité, éviter l'abandon en cours d'étude par inaptitude, manque de travail, mauvaise orientation préalable, favoriser l'octroi de bourses, pallier l'insuffisance de l'évaluation continue, éviter la course au titre universitaire, à démocratiser et faciliter l'accès de l'université aux élèves issus de tous les milieux sociaux, augmenter le nombre des professeurs en titre. Malgré la nécessité généralement reconnue (par professeurs, élèves, familles) d'une sélection préalable, certaines réserves et critiques portent sur la crainte d'une application trop rapide des réformes. Il est regrettable qu'une telle décision ait été prise sans consultation préalable alors qu'elle remet totalement en cause le C.O.U. (année d'orientation universitaire). Ne serait-il pas préférable d'aménager et de mieux doter, sur le plan de l'orientation, cette année intermédiaire ? La démocratisation effective de l'accès à l'université ne pourra avoir lieu avant l'application réelle de la nouvelle loi et la formation des nouvelles générations d'élèves par l'Education Générale de Base. De ce bilan dépend l'orientation future de l'enseignement supérieur.

ÉTATS-UNIS

BURNETT (Collins W.). — The myth of change in Higher Education (Le mythe du changement dans l'enseignement supérieur). — In : *Intellect*, vol. 102, n° 2357, avril 1974, pp. 424-425.

Le changement, qui est peut-être un facteur constant de la vie, est devenu une panacée pour résoudre la plupart de nos problèmes. C'est particulièrement sensible dans l'enseignement supérieur. Dans cet article l'auteur dénonce les nombreux mythes qui s'attachent au changement dans l'éducation : s'imaginer que la mise en place d'une idée différente ou que la simple révision d'un processus apporteront les changements escomptés ; croire que l'utilisation de la technologie éducative, de l'instruction programmée, de la télévision, de la vidéo, de films, diapositives, etc., augmenteront obligatoirement la somme des connaissances ou qu'ils sont les meilleurs et les seuls moyens d'y parvenir ; supposer que la collaboration entre divers départements et la coopération entre collèges pour l'élaboration de cours sont des solutions idéales. Les planificateurs semblent ignorer plusieurs conditions et obligations. Tout d'abord la modification doit s'inscrire dans un cadre, dans un ensemble. L'idée de changement ne peut réussir par elle-même. Le système social — le collège — doit trouver les moyens de le soutenir d'une façon appropriée et continue.

Une révision doit être étudiée et critiquée en fonction de l'environnement global du collège ou de l'université afin de déterminer son réel pouvoir à modifier les comportements.

HETENYI (L.J.). — The American University: a functional approach (L'université américaine : approche fonctionnelle). — In : *The Educational Forum*, n° 3, mars 1974, pp. 337-345.

De l'Ouest à l'Est, du Nord au Sud, l'université américaine est en difficulté, après l'euphorie de la fin de la II^e Guerre mondiale aux troubles de Berkeley, et malgré les tentatives de rénovation. L'université remplit son rôle lorsqu'elle : a) élargit les frontières de la connaissance et de la compréhension humaines ; b) diffuse ses découvertes sans conditions restrictives ; c) assure une préparation d'un haut niveau à ceux qui ont la faculté de s'y engager. Bien qu'il soit nécessaire d'améliorer l'enseignement secondaire, la société américaine se doit de préserver un système

étendu et diversifié d'enseignement supérieur, sous peine d'encourir un appauvrissement général du pays.

FRANCE **CUENIN (Serge).** — **Les coûts unitaires dans l'enseignement supérieur.** Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, C.N.R.S., janv. 1973, 117 p.

Il s'agit d'un premier essai de mesure des coûts unitaires dans l'enseignement supérieur, à travers l'exemple de l'Université pluridisciplinaire de Dijon.

L'évaluation du coût des facteurs en cause y est d'abord examinée dans toute la complexité de ses composantes et selon des classifications diverses (personnel, fonctionnement, capital, transfert ; enseignement, recherche). Les calculs, portant sur une période de dix années, visent dans plusieurs approches successives — par établissement, par discipline (Droit, Sciences économiques, Physique, Chimie, Mathématiques, Sciences naturelles, Lettres) et à l'intérieur de chacune d'elles, par niveau d'études —, le coût de l'étudiant en cours de formation et celui de l'étudiant diplômé.

Les conclusions soulignent que « face à une rareté grandissante des ressources en regard des besoins considérables, on est conduit, de plus en plus, à s'interroger sur les problèmes de gestion au niveau de l'Education nationale en général et de l'enseignement supérieur en particulier ».

INDE **Students make participation breakthrough** (Vers la participation des étudiants à l'université). — In : The times educational supplement, 24 mai 1974, p. 16.

La plupart des universités indiennes sont administrées par trois organismes : le « sénat » comprenant des représentants universitaires, organe législatif ; l'Executive Council à qui est confié le pouvoir exécutif ; et l'Academic Council (conseil académique). Jusqu'à présent la représentation des étudiants était assurée et tolérée dans le « sénat » mais c'était une participation négligeable où ils étaient nettement minoritaires. Actuellement trois universités : Delhi, Kerala, Calicut ont admis des représentants étudiants dans le Conseil académique espérant ainsi que les étudiants participant aux tâches administratives et de décisions deviendraient plus responsables, contesteraient moins le système éducatif et faciliteraient le dialogue avec les organisations étudiantes.

JAPON **INO (Keigo) et NISHIBORI (Michio).** — **Opinion survey concerning student personality development in higher education** (Etude d'opinion sur le développement de la personnalité de l'étudiant dans l'enseignement supérieur). — In : Research bulletin of the National Institute for educational research, Tokyo, n° 12, oct. 1973, pp. 13-19.

Cette question est largement débattue chez les éducateurs surtout depuis le développement de la formation scientifique et technologique. La présente étude résulte d'une enquête menée depuis 1963 dans différentes catégories professionnelles : après les responsables des collèges japonais, elle rend compte ici des réponses données par les responsables d'entreprises ou employeurs.

MEXIQUE

SILVA HERZOG (Jesús). — **Los problemas de la Universidad nacional de Mexico** (Les problèmes de l'Université nationale de Mexico). — In : Cuadernos americanos, n° 1, Mexico, janv.-fév. 1974, pp. 60-93.

L'Université de Mexico fut créée le 22 septembre 1910 à l'initiative de Justo Sierra et parrainée par les Universités de Paris, Salamanque et de Californie. Son autonomie fut marquée par différentes étapes législatives (1923, 1929) et acquise définitivement grâce à la Loi organique de l'Université autonome de Mexico du 19 octobre 1933. Malgré certaines vicissitudes, mouvements étudiants, grèves, elle fut en vigueur jusqu'en 1944. Le 30 décembre 1944, une nouvelle loi fut approuvée. Elle est encore à la base de la vie universitaire actuelle. Cet article évoque les rapports de l'Université avec le gouvernement avant 1968, relate les causes de la révolte étudiante et le déroulement des événements violents qui eurent lieu à cette date, à Mexico. De cette époque une nouvelle Université est née, qui prépare une nouvelle société.

O.N.U.

BALBIR (J.K.). — **L'Université des Nations Unies.** — In : Chronique de l'Unesco, n° 4, avril 1974, pp. 147-152.

L'idée date de 1921 (Société des Nations), mais elle n'a été prise en considération qu'à partir de 1969, pour aboutir à un projet adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies le 6 décembre 1973. Cette université internationale doit mener des recherches sur les problèmes théoriques et pratiques que pose l'application des principes fondamentaux de la Charte des Nations Unies. Elle est composée d'un conseil de 24 membres nommés conjointement par l'O.N.U. et l'Unesco, dirigée par un recteur assisté d'un centre établi à Tokyo, et enfin de centres et programmes de recherches et de formation pour lesquels 21 pays ont déjà fait des propositions d'installations et de contributions.

**RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE
ALLEMANDE****Deux universités militaires en République Fédérale Allemande.**

Depuis le 1^{er} octobre 1973, deux universités de la Bundeswehr ont ouvert leurs portes à Hambourg et à Munich. Les études, exclusivement réservées aux hommes qui envisagent la carrière d'officier, dureront trois ans, pendant lesquels la solde intégrale leur sera versée. Chaque mois il y aura un contrôle des connaissances, la fin des études sera sanctionnée par un diplôme universitaire équivalent aux diplômes traditionnels. Les disciplines enseignées sont surtout techniques : aéronautique et navigation spatiale, génie civil, construction électrique, construction mécanique et informatique, mais aussi, une initiation aux sciences sociales et pédagogiques. Ces universités quelque peu spécialisées pourront s'ouvrir sur les autres facultés déjà existantes dans leurs villes et leur fournir un apport original de recherche.

Références :

- Frankfurter allgemeine Zeitung, n° 226, 28 septembre 1973, p. 7.
- Die Zeit, n° 40, 28 septembre 1973, p. 17.
- Cre-information, avril 1974, p. 36.

HOPF (Diether). — **Das Numerus-clausus Verfahren** (Le procédé du « numerus-clausus »). — In : Neue Sammlung, n° 2, mars-avril 1974, pp. 180-188.

Le « numerus-clausus » pratiqué en R.F.A. pour éviter l'engorgement de certaines facultés n'apporte peut-être pas la meilleure solution dans l'orientation des élèves et peut même influencer dangereusement le travail dans les établissements de l'enseignement secondaire en : opprimant toute créativité spontanée de la part de l'élève qui calcule ses efforts en vue de la note ; en brimant le goût de l'expérience chez les professeurs auxquels on demande des succès « sûrs » ; en accordant une valeur excessive à une note. Des procès de la part des parents, des tricheries accrues pendant les interrogations risquent de gâcher le climat du travail scolaire. Devrait-on s'orienter plutôt vers un système de tests d'entrée ? Ceux-ci mettent en effet à jour l'intelligence effective des candidats, mais comportent un risque d'effets secondaires inopportuns comme l'a démontré McClelland.

L'organisation la plus humaine de l'entrée en faculté consisterait sans doute à admettre tous les candidats à l'essai pour un nombre limité de semestres, pour leur donner l'occasion de révéler leurs aptitudes générales aux études supérieures et leurs capacités spécifiques de travail.

La Rhénanie du Nord-Westphalie crée une université de télé-enseignement. — In : Bildung und Wissenschaft, n° 4, avril 1974, pp. 60-61.

La première expérience du télé-enseignement supérieur, en R.F.A., débutera dès le semestre d'hiver 1975-76, à Hagen (Rhénanie du Nord-Westphalie) sous forme d'université globale intégrée. Les premières matières enseignées sont celles qui sont le plus menacées par le « numerus clausus » : les mathématiques, les sciences économiques et, plus tard, la pharmacie, la biologie, la psychologie. Cette université offre des méthodes d'enseignement modernes, encourage la recherche de l'étudiant et lui permet de passer des examens ayant la même valeur que les examens traditionnels. L'étudiant s'y prépare d'abord chez lui à l'aide de matériel écrit, de cassettes et de bandes magnétiques, puis il suit des séminaires courts et des cours de vacances dans 18 endroits différents du Land où auront lieu des interrogations écrites et orales.

Cette université, où pour commencer, 7 000 à 9 000 étudiants pourront s'inscrire offre l'avantage d'être gratuite et de ne coûter au ministère qu'à peu près le tiers de ce que lui demanderait le fonctionnement d'une université traditionnelle.

ZAIRE

Y'INGOMA (Sano). — **Evolution des effectifs au Campus de Kisangani 1963-1972.** — In : Revue zairoise de psychologie et de pédagogie, vol. II, n° 2, pp. 101-111.

L'évolution de l'effectif des étudiants, leur répartition par zone d'origine et par faculté — l'évolution de l'effectif du personnel académique et scientifique (montée progressive de l'effectif des professeurs zairois dans le campus de Kisangani).

Formation professionnelle et continue

AFRIQUE

ESPINASSE (Serge). — **Formation des cadres moyens de développement du secteur rural.** Quelques principes pour guider l'action. — In : Développement et civilisations, n° 52-53, avril-septembre 1973, pp. 147-152.

Les considérations qui ont déterminé le caractère assez spécifique de la formation des cadres moyens dans les pays récemment encore colonisés (Afrique et Madagascar en particulier). Nécessité d'une formation permanente ; quelques lignes directrices de la méthode proposée — la formation des formateurs.

Mass media et civilisation noire. — In : Présence africaine, n° 88, 4° trim. 1973, pp. 2-112.

Ce dossier consacré aux moyens de communication de masse essaie d'analyser quelques problèmes majeurs posés par leur usage massif en Afrique : en effet, l'intrusion de ces nouveaux moyens d'expression dans la vie quotidienne des peuples africains se traduit par une frustration et une aliénation-frustration de leurs possibilités de créativité elle-même ignorée et refoulée, aliénation dans la consommation massive et indistincte de sous-produits culturels européens. Il s'agit donc de restituer aux média leur qualité essentielle de moyens d'expression, par lesquels les civilisations noires pourront s'épanouir ; les intégrer aux différents projets éducatifs et les transformer en authentiques moyens de développement culturel. Différents articles analysent la situation au Nigeria, au Malawi, en R.C.A., au Cameroun, au Niger... De toutes ces études, il ressort que l'impact des média — la radio et plus encore la télévision — est considérable dans les pays en voie de développement, et que leur efficacité en tant que promotrices de progrès et instruments d'éducation et de libération culturelle, ou leur nocivité, en tant que facteurs de dépersonnalisation et d'aliénation, dépend d'abord des dirigeants gouvernementaux et de l'aéropage chargé de leur fonctionnement.

AMÉRIQUE CENTRALE

DEPIENNE (Albert). — **Réalisations et tendances de l'éducation des adultes en Amérique centrale.** — In : Convergence, n° 3-4, 1973, pp. 85-90.

Le contexte socio-économique de cette région se caractérise par une population qui va doubler en vingt ans, dont la majeure partie va être urbanisée, et plus de la moitié sera à l'école en 1980. L'éducation scolarisée des adultes ou parasystème est devenue une branche officiellement reconnue des systèmes nationaux d'éducation. Elle est dispensée dans des cours du soir, des écoles du samedi et surtout par la radio. Elle est impliquée dans des projets globaux ou des actions de développement. Grâce à l'assistance technique et financière de l'Unesco, les dirigeants nationaux de six pays se réunissent régulièrement pour discuter et établir les bases d'une coordination régionale. La Conférence de 1973 qui s'est tenue à Costa Rica a porté sur les problèmes de formation et de perfectionnement des éducateurs spécialisés.

BELGIQUE

Parents, écoles, face à l'éducation permanente. — In : Cahiers JEB (Jeunesse, éducation populaire, bibliothèques publiques), n° 4, 1973, pp. 327-447.

Cette revue a consacré en juin 1972 un numéro à l'éducation permanente et l'école, dont l'essentiel des réflexions et des recherches portait sur la restructuration de l'école : il fallait trouver des modes de gestion participative regroupant les enseignants, les étudiants et les parents. Le présent numéro apporte un ensemble de prises de position de parents et d'associations de parents devant leurs responsabilités dans l'éducation continue des jeunes. Il apparaît que l'apprentissage même du métier de parents est de l'éducation permanente.

CEYLAN

L'enseignement pré-professionnel à Sri Lanka (Ceylan). — In : Perspectives, n° 1, printemps 1974.

A Ceylan (Sri Lanka) le taux d'alphabétisation est élevé : 85 à 95 % des élèves de 5 à 9 ans sont scolarisés et la plupart poursuivent leurs études dans le secondaire ; environ 300 000 élèves par an se présentent au « general certificate of education ». Mais ici se pose un problème important : ceux qui ne peuvent se présenter à la partie supérieure de cet examen, environ 150 000 élèves, que vont-ils devenir ? Entrer dans le marché du travail ? Ils n'ont aucune qualification. A part les emplois de bureaux, leur choix est réduit. Ils ne peuvent rentrer à l'université. Ils risquent d'être coupés de la société et du monde du travail. Le problème étant aigu, le ministère décida de réorganiser la planification de l'enseignement et d'insérer dans les programmes des écoles secondaires des matières relevant de l'enseignement professionnel. Cet enseignement permet à l'élève de tirer parti de ce qu'il apprend à l'école et de combler le fossé qui sépare l'école et le monde réel. Donc 17 % de l'horaire est consacré à un enseignement pré-professionnel : connaissance sur l'agriculture, l'industrie, les matières premières locales, les méthodes et les procédés de production. Chaque établissement est libre du choix des matières à introduire dans les cours pré-professionnels. Cela se fait généralement en liaison avec les représentants de l'agriculture et des industries locales (taille de pierres précieuses, zootechnie, pisciculture, commerce de détail, imprimerie, mise en conserve de fruits, etc.).

Au départ les professeurs et les parents étaient un peu réticents. Mais une campagne d'opinion a été bien menée, avec le concours des mass media, des colloques, des séminaires. Il faut fournir au maître leur formation complémentaire, préparer des manuels. Ces programmes sont en liaison avec les écoles professionnelles et techniques.

Les nombreux élèves qui ne poursuivent pas leurs études au-delà de la 9^e année pourront donc avec un complément de formation professionnelle jouer un rôle utile dans l'économie du pays. Cette expérience date seulement de deux ans et il faut attendre quelque temps pour pouvoir la juger.

ESPAGNE

Orientaciones pedagogicas (Orientations pédagogiques). — In : Servicio, suplemento al n° 1297, 13 mars 1974, 23 p.

Texte officiel et complet du décret ministériel du 14 février 1974, concernant les orientations pédagogiques pour l'Education permanente des adultes au niveau de

l'Education Générale de Base. L'introduction définit les bases et les objectifs de la formation des adultes et le rôle des éducateurs de ce type d'enseignement. L'Education Générale de Base a pour principale finalité la formation intégrale, égale pour tous, adaptée aux aptitudes et aux capacités de chacun et il est prévu, dans les structures, son ouverture, aux adultes défavorisés, dépourvus de formation initiale ou désireux de se perfectionner. Les programmes doivent s'adapter aux exigences scientifiques et didactiques, à la réalité socio-culturelle, aux conditions personnelles (temps libre consacré à l'étude selon les exigences professionnelles, niveau intellectuel ou technique). Ils concernent sept grands domaines et leurs annexes : la communication, la sociologie, la formation morale et religieuse, les sciences de la nature, les mathématiques, l'expression artistique, la formation ou le perfectionnement professionnel. L'organisation et la structure des centres de formation permanente doivent être conçues de manière à favoriser la promotion sociale, à s'adapter au contexte socio-culturel. Le décret définit les principes de base, les types de centres, l'organisation interne : administrative et pédagogique, la formation et le recrutement du personnel enseignant, le calendrier scolaire, les services d'orientation, les organismes de contrôle, les modalités d'évaluation des connaissances.

FRANCE

L'accès à la vie professionnelle à la sortie des Instituts Universitaires de Technologie. Dossier n° 7 du Centre d'études et de recherches sur les qualifications. La Documentation française, juin 1973, 185 p., 23,5 cm.

Dans le cadre de sa mission de recherche sur l'emploi des élèves issus des diverses formations existantes, en particulier des nouvelles formations supérieures à finalité professionnelle, le C.E.R.Q. présente ici les résultats d'une enquête sur le devenir professionnel des jeunes sortis des I.U.T. en 1969.

Sont successivement étudiés, statistiques et graphiques à l'appui, l'origine scolaire (enseignements général et professionnel long, à égalité) et géographique (essentiellement régionale) des étudiants, leur comportement à la sortie (39 % poursuivent des études à l'université), leur situation dans la vie professionnelle — intermédiaire entre celle des ingénieurs ou cadres et celle du personnel d'exécution — avec les disparités entre les salariés masculins et féminins et entre les régions. D'importantes annexes portent à la connaissance du lecteur les principales données recueillies au cours de l'enquête.

Formation continue : chance ou alibi. — In : *Projet*, n° 82, fév. 1974, pp. 165 à 220.

Terrain nouveau de luttes sociales, le marché de la formation continue s'affirme comme un enjeu sévère entre ses différentes parties prenantes : entreprises, syndicats, organismes de formation, universités. Or si elle est rendue indispensable par la mutation de la société et l'obsolescence des savoirs, la formation continue risque de se heurter à l'inaptitude d'une clientèle mal préparée et de perpétuer les défauts du système éducatif en place si elle n'est l'objet, en l'état actuel de son développement, d'une réflexion en profondeur.

Ce sont les éléments de cette réflexion que proposent successivement ici J. Delors (« stratégie pour le progrès »), J.M. Belorgey (« bilan critique »), J.L. Donnadiu (« l'expérience des grandes entreprises »), J.M. Gouault (« le point de vue C.G.T.-F.O. »), R. Rémond (« Une Chance pour l'Université »).

KENYA

NGAYWA (J.O.). — On educating the chiefs (L'éducation des chefs). — In : Kenya Journal of adult education, n° 3, avril 1973, pp. 13-17.

L'éducation des chefs de tribus est devenue un objectif essentiel de l'éducation des adultes dans ce pays. Le chef, en effet, est investi d'énormes pouvoirs et devoirs dans sa région et il est susceptible de diffuser efficacement l'information nécessaire à l'éducation et la formation de ses sujets.

**RÉPUBLIQUE
DÉMOCRATIQUE
ALLEMANDE**

Associer l'école à la vie. — In : R.D.A. réalités, n° 5, mai 1974, pp. 6-7.

Avant de terminer leur scolarité obligatoire, les élèves de la République Démocratique Allemande auront tous suivi une petite formation pré-professionnelle dans un centre polytechnique intégré à une grande entreprise. Ils reçoivent une formation pratique et technique de base, dispensée par des ouvriers spécialisés ayant passé l'examen de maîtrise professionnelle et reçu une formation pédagogique. Le ministre de l'Éducation fixe un programme annuel assez précis, mais la planification détaillée de l'année scolaire incombe aux instructeurs qui s'assurent d'ailleurs souvent la collaboration des professeurs de sciences.

Ce n'est qu'au bout de deux ou trois ans que les élèves participent vraiment à la production de l'usine, sans d'ailleurs jamais couvrir, par leur travail, les frais de leur initiation.

Les avantages de cette formation sont néanmoins multiples : elle permet de réduire à deux ans et demi la formation professionnelle post-scolaire ; elle pallie la ségrégation des classes entre le monde du travail manuel et intellectuel ; entre ouvriers et élèves se noue un contact enrichissant de part et d'autre.

SUÈDE

Praktisk linge allt populärare (La filière pratique devient de plus en plus populaire). — In : Pedagogiska Meddelanden, n° 2, 1974, pp. 23-27.

Davantage d'élèves s'orientent vers la formation pratique dans l'école secondaire alors que l'intérêt pour les deux filières théoriques est en baisse. C'est une analyse entreprise par la direction de l'Éducation nationale et portant sur l'évolution de l'école de base depuis le 1^{er} juillet 1971 qui rend compte de cet état des faits. Le recrutement des filles est prédominant toujours dans les filières humanistes et sociales. Les garçons prédominent dans les filières techniques et scientifiques.

UNESCO

ROVERA (William McLeod). — **Entrepreneurial achievement or social action ? Differing rationales of adult education programs for value and attitudinal change** (Motivation entrepreneuriale ou action sociale ? Différents exposés de programmes d'éducation des adultes en vue de changements de valeurs et d'attitudes). — In : Revue internationale de pédagogie, n° 4, 1973, pp. 419-432.

Trois programmes socio-psychologiques sont mis en lumière dans cet article : l'alphabétisation culturelle (Paolo Freire), l'achievement motivation (D. McClelland)

et la dynamique de groupes. L'introduction examine leur but commun : provoquer des changements importants et radicaux chez les adultes, c'est-à-dire des changements qui affectent en un bref laps de temps la valeur et les orientations d'attitude de l'individu. Puis sont étudiés les objectifs et les techniques de ces programmes. Des commentaires, par J. Ardoino, T. Brocher, M.S. Knowles, A. de Peretti et une réponse de l'auteur, concernant les définitions de développement, d'accroissement et de changements totaux et partiels, et les réalités de la politique éducative face aux objectifs politiques de ces programmes, terminent cet article.

Statut et perfectionnement des maîtres

BELGIQUE **RAUCH** (Sœur Valentine). — **Omnipraticien ou spécialiste ?** — In : La nouvelle revue pédagogique, n° 7, mars 1974, pp. 391-393.

Le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire ou moyen pose, pour l'élève, le problème du passage du maître unique à celui de plusieurs enseignants spécialistes. Sentiment d'insécurité ressenti par l'élève. Qui, de l'omnipraticien ou du spécialiste, est capable du meilleur service dans la formation totale des jeunes ? L'auteur pense que le maître omnipraticien est de nécessité vitale pour les enfants entre 6 et 10 ans. Le problème, très complexe, est fonction également du milieu familial et scolaire, du milieu social et économique, de l'intelligence et du caractère, etc.

WARDAVOIR (M.). — **Les techniques d'expression corporelle dans l'enseignement supérieur pédagogique.** Pourquoi?... Comment?... — In : Revue de la Direction générale de l'organisation des Etudes, n° 2, fév. 1974, pp. 19-30.

L'auteur définit les techniques d'expression corporelle comme « une école de stimulation de la personnalité où l'épanouissement de l'individu est le but qu'on ne peut pas manquer ». A ce titre il pense qu'elles sont un moyen éducatif à utiliser dès que les enfants ont atteint l'âge scolaire. Ces techniques doivent donc figurer au programme de la formation professionnelle des enseignants.

DANEMARK **DE JUSTI.** — **Lærertilvæl og skolestørrelse** (Le bien-être professoral et la taille de l'école). — In : Dansk Pædagogisk Tidsskrift, n° 4, avril 1974, pp. 151-155.

Compte rendu d'une enquête menée dans des écoles ayant une influence locale certaine : il s'agit des relations qui peuvent être établies entre la taille de l'école et le bien-être du professeur. Il apparaît que la satisfaction des professeurs est plus grande dans les établissements scolaires de petite taille.

ESPAGNE **MURO de ISCAR** (Francisco). — **No se puede dar marcha atras** (Il est impossible de faire marche arrière). — In : Servicio, n° 1296, 6 mars 1974, pp. 13-14.

José Maria Mendoza Guinea, responsable de l'association des maîtres (S.E.M.), qui groupe 70 000 enseignants du cycle de l'Education Générale de Base, fait part de son inquiétude devant une réforme, actuellement envisagée, de la Loi Générale de l'Education de 1971, qui réduirait de deux années la durée de cette période scolaire et serait tout à fait contraire aux exigences éducatives de la société espagnole actuelle. Il faut rappeler que cela concerne les enfants de 6 à 13 ans et les prépare soit à la formation professionnelle, soit à la poursuite des études, vers le baccalauréat et d'éventuelles études supérieures.

La situation des professeurs de l'Education Générale de Base (tous anciens maîtres de l'enseignement primaire) devient alarmante car il y a une très nette discrimination sur le plan salarial et professionnel, entre cette catégorie et les autres professeurs. Les directeurs des centres d'Education Générale de Base n'ont également pas eu la revalorisation de carrière ou salariale, malgré un accroissement considérable de responsabilités et de tâches administratives.

A l'avenir, le recrutement des professeurs de l'E.G.B. sera effectué selon deux filières : les Ecoles Universitaires de Formation du Professorat de l'E.G.B., et les Instituts de Sciences de l'Education ouverts aux licenciés ou diplômés de diverses origines ou aux anciens maîtres de l'enseignement primaire. Mais actuellement rien n'a encore été mis sur pied et aucun diplômé n'a encore été formé dans ces Instituts de Sciences de l'Education. Ces problèmes budgétaires et de recrutement sont essentiels pour une mise en application efficace de la réforme éducative.

FINLANDE **STORMBOM** (Iarl). — **Den nya och ändå ständigt gamla lärarrollen** (Le rôle du professeur est à la fois nouveau et pareil à lui-même malgré tout). — In : Skolnytt, n° 6, 28 mars 1974, pp. 103-106.

Avec l'évolution de la société le rôle du professeur prend une nouvelle dimension. Au lieu de distribuer des connaissances toutes faites le professeur de nos jours devient un moniteur, un guide qui indique aux élèves les sources d'information et des connaissances. Plus le professeur a des notions et un contact avec la société et la vie réelle et plus il sera apte à guider la formation de ses élèves. Le professeur devient responsable de l'évolution personnelle de ceux-ci. Il doit établir les contacts école-foyer-vie. *L'introduction d'auxiliaires techniques dans l'enseignement n'a fait qu'accroître le rôle et la position des professeurs par rapport aux élèves.*

FRANCE **HONORE** (S.). — **Les parents et l'école, comment collaborer.** — Paris, Le Centurion, 1974, 149 p.

Dès qu'ils envoient leurs enfants à l'école, les parents se posent de multiples questions : comment leur enfant se comporte-t-il en classe ? comment sont les maîtres ? quelles sont leur compétence, leur formation ? leurs méthodes et leurs attitudes avec les enfants ?

Ce petit livre tente de montrer aux parents comment ils peuvent rencontrer les maîtres et les professeurs et rendre efficace et durable leur collaboration avec les enseignants.

Il étudie les trois niveaux de participation des parents : les rapports quotidiens, les conseils scolaires et les organismes administratifs, les associations de parents d'élèves.

Ce livre en fournissant des informations aux parents qui le plus souvent ignorent les dispositions légales, les textes réglementaires et les usages de l'école, espère rendre plus lucide et plus franc le dialogue entre parents et enseignants.

ITALIE **PORCHEDDU** (Alba). — **Per una qualificazione dell'insegnante** (En vue d'une qualification de l'enseignant). — In : *Scuola e città*, fév. 1974, p. 60.

La société contemporaine doit affronter les problèmes complexes dus aux poussées d'un système économique toujours plus compliqué sur les institutions éducatives. Le développement de l'école de masse, la prédominance des fonctions productives de la science et de la technique, le séparatisme toujours plus accentué entre les différentes formes d'enseignement, ont nécessité des modifications importantes de l'enseignement dans les pays surdéveloppés. Dans ces perspectives sociologiques nouvelles la formation des enseignants doit être basée sur quatre principaux axes : 1) la perception des attentes de la société vis-à-vis de l'enseignement ; 2) l'étude du processus par lequel on devient enseignant ; 3) le curriculum et les nouvelles méthodes d'enseignement ; 4) l'organisation de la fonction pédagogique. L'enseignant devra être une sorte d'opérateur social, prêt à recueillir les idées, les hypothèses, les élaborations nouvelles et en circulation pour les faire connaître aux masses, conscient de sa fonction d'animateur, de promoteur des idées nouvelles, des exigences de la nouvelle société, des ferments culturels et sociaux.

NORVÈGE **SEIDENFADEN** (Fritz). — **Probleme der Lehrerbildung im Spiegel norwegischer Erfahrungen** (Problèmes de la formation des maîtres à la lumière des expériences norvégiennes). — In : *Pädagogische Rundschau*, n° 2, fév. 1974, pp. 89-117.

Depuis 1969, les écoles globales obligatoires de neuf ans ont été généralisées en Norvège. Celui qui se destine à l'enseignement dans ces écoles ajoute à la fin de la scolarité obligatoire un cours supplémentaire, ou bien poursuit ses études jusqu'au baccalauréat (au bout de douze ans). Les études pédagogiques ensuite s'élèvent dans le premier cas à quatre ans, à trois ans dans le second. Ces « instituts pédagogiques » sont très diversifiés, publics ou privés, généraux ou spécialisés (commerce, musique, etc.) et il est difficile d'y être admis (55 % des candidats refoulés en 1973). Trois matières de base sont communes à tous : l'étude de la langue maternelle, de la doctrine du christianisme et d'un art appliqué. Tous ces établissements s'efforcent de spécialiser les étudiants dans deux matières principales au choix, et de les ouvrir en même temps à une grande diversification d'expériences pédagogiques. Quelques-uns organisent des stages sociaux parallèles, où les futurs enseignants acquièrent une compétence technique en liaison avec une organisation scolaire : photographie, imprimerie, danse, bibliothèque, rééducation psychomotrice, etc. Tous les jeunes, les étudiants assistent à des cours dispensés dans plusieurs écoles de groupes d'âge différents (on accorde par exemple beaucoup d'importance à l'ensei-

gnement pré-scolaire). Les étudiants, au cours de cette formation pratique, changent beaucoup de classes au début, mais au fur et à mesure qu'on leur confie des responsabilités, ils se stabilisent et se mettent finalement à exercer au sein des groupes d'élèves qu'ils connaissent bien. Ces initiatives et ces expériences très variées ont amené une discussion très vivante sur la formation des maîtres qui a abouti à une loi-cadre, soumise au Parlement en automne 1973 et révisée depuis, qui sera sans doute appliquée à la rentrée 1974 ou à la suivante. Cette réforme vise à renforcer, chez l'enseignant, l'éthique professionnelle et à l'encourager à concevoir ses tâches éducatives de façon globale, à savoir qu'il ne se borne pas à l'enseignement de certaines matières. Il est en effet d'usage en Norvège qu'un maître se perfectionne également en pédagogie spéciale et qu'il acquiert aussi les compétences pratiques des animateurs. Le texte de la réforme se veut plutôt stimulant et évolutif que directif. Il veut surtout créer des dispositions encourageantes pour des expériences ultérieures.

SUÈDE

Fakta om den nya praktiska lärutbildningen (Informations concernant la nouvelle formation pratique des professeurs). — In : Skolvärlden, n° 11, 5 avril 1974, p. 5.

A partir du 1^{er} juillet 1974 la formation pratique des maîtres se fait selon le modèle suivant dans les écoles supérieures de pédagogie : le premier trimestre comporte une pratique d'introduction de deux semaines, une semaine après la rentrée, et une pratique d'exercice de six semaines étalée sur deux périodes de trois semaines. Cette dernière fait l'objet d'un enseignement de méthodologie à la fin du trimestre ; pendant le deuxième trimestre a lieu un stage pratique de 16 semaines suivi d'un enseignement théorique abordant entre autres les aspects sociaux de l'enseignement. L'ensemble des pratiques et le stage doivent avoir lieu dans la même ville où se trouve l'école supérieure afin de permettre aux « moniteurs » de suivre les futurs professeurs.

Ny lärutbildning ger handledare ny roll (La nouvelle formation des maîtres confère au moniteur un nouveau rôle). — In : Skolvärlden, n° 1, 5 avril 1974, p. 4.

Compte rendu des réponses données lors d'une entrevue entre deux futurs professeurs et un conseiller auprès du ministère de l'Éducation nationale : la nouveauté des dispositions en vigueur à partir du 1^{er} juillet 1974 est sensible pour le stage du deuxième trimestre pendant lequel le futur professeur et le moniteur s'occupent ensemble d'une classe pendant seize semaines. Le moniteur travaille à plein temps et cède la responsabilité de la classe au fur et à mesure que le professeur stagiaire fait des progrès ; la pratique sociale est une autre nouveauté. Les professeurs doivent connaître les institutions extra-scolaires (type MJC et associations sportives et culturelles) susceptibles d'avoir une influence sur les élèves. Le professeur doit également connaître le milieu social de ses élèves.

UNION SOVIÉTIQUE

KOSTOMAROV (V.G.), VLADIMIRSKIJ (E.JU.). — **Gotovjatsja prepodavateli russkogo jazyka dlja inostrancev** (La formation de professeurs de russe, langue étrangère). — In : Vestnik vysšej školy, n° 12, 1973, pp. 9-13.

Au cours de l'année 1970-71, le russe a été enseigné à presque 15 millions de personnes dans le monde entier. Chaque année, 40 000 étrangers de 8 pays différents

viennent apprendre le russe en U.R.S.S. Il existe actuellement plus de 120 000 professeurs de russe dans le monde. Et en U.R.S.S. même, plus de 3 000 professeurs se spécialisent dans l'enseignement du russe - langue étrangère. Cependant ce nombre reste insuffisant, dans 10 à 15 ans le nombre des étudiants aura doublé. Vers la fin des années 80, le nombre des professeurs de russe devra s'être accru de 30 à 40 %. L'enseignement supérieur soviétique se doit de jouer le premier rôle dans ce travail scientifique et pédagogique. L'Institut Pouchkine de langue russe est aujourd'hui le centre de toutes les activités dans ce domaine : on y élabore des méthodes d'enseignement destinées aux étrangers ; les travaux de recherches et de préparation des manuels scolaires y sont concentrés ; l'Institut se préoccupe d'autre part d'améliorer la qualification des professeurs spécialistes, qu'ils soient russes ou étrangers. Il existe en U.R.S.S. tout un système de formation et d'amélioration des professeurs de russe, étrangers et soviétiques. Ce système est formé de quatre secteurs : 1) formation des professeurs étrangers ; 2) amélioration des professeurs étrangers ; 3) formation de professeurs soviétiques spécialisés dans l'enseignement du russe - langue étrangère ; 4) amélioration de ces cadres pédagogiques soviétiques. La formation et l'amélioration des professeurs étrangers ont lieu en U.R.S.S. même et dans des établissements étrangers avec la collaboration de spécialistes soviétiques. En ce qui concerne l'amélioration, les stages en U.R.S.S. semblent être la meilleure méthode : les professeurs étrangers dans des établissements scolaires et scientifiques soviétiques sont associés aux travaux de recherche et de rédaction des manuels scolaires qu'ils utiliseront. L'Association internationale des Professeurs de Langue et Littérature russe, créée en 1967, et la revue « Russkij jazyk za rubežom » (La langue russe à l'étranger) sont à cet égard d'utiles collaborateurs. Mais toutes ces organisations sont encore très jeunes. La méthodologie de l'enseignement du russe - langue étrangère est en train de devenir une nouvelle branche des sciences méthodologiques soviétiques. Au cours des années 60, un secteur spécialisé réservé aux professeurs soviétiques enseignant la langue russe à des étrangers a été créé au sein des Facultés de Philosophie de Moscou et Léninegrad. Dans l'ensemble, formation et amélioration ont déjà donné de bons résultats. Mais le problème de la formation de spécialistes hautement qualifiés est dès à présent posé.

VEZUELA

LA BELLE (Thomas). — **Actitudes y valores del futuro personal docente de la escuela secundaria en Venezuela** (*Attitudes et valeurs du futur personnel enseignant du second degré au Venezuela*). — In : *Revista del Centro de estudios educativos*, vol. III, n° 4, 4° trimestre 1973, pp. 29-42.

Cette enquête menée auprès d'un échantillonnage de 638 étudiants, hommes et femmes, futurs professeurs, choisis dans tous les milieux sociaux géographiques du Venezuela, portait sur leurs attentes, leur formation et leur orientation professionnelle, leurs priorités en matière éducative, les besoins de l'enseignement secondaire vénézuélien, leurs conceptions pédagogiques, administratives, disciplinaires. Les réponses à ce sondage montrent que ces futurs enseignants ont une très haute idée de leur rôle éducatif auquel ils accordent beaucoup de prestige. Malgré leur insatisfaction envers le système scolaire vénézuélien actuel, ils considèrent que l'école est un instrument primordial pour la transformation de la société.

ZAIRE

SCHINDFESSEL (H.G.). — Recherche de dimensions prédictives du rendement d'enseignants zaïrois. — In : Revue zaïroise de psychologie et de pédagogie, vol. II, n° 2, déc. 1973, pp. 63-91.

Etude de l'évaluation de la compétence et de la prédiction du rendement des enseignants zaïrois du degré primaire, à partir d'échelles d'estimation et d'analyse objective du comportement en classe de ces enseignants. Importante bibliographie.

Psycho-pédagogie, recherche pédagogique

AFRIQUE

L'enfant en Afrique. Education et socialisation. II. — In : Dossiers pédagogiques, n° 10, mars-avril 1974, pp. 2-39.

Ce deuxième dossier consacré à « l'enfant en Afrique : éducation et socialisation » (cf. : Dossiers pédagogiques, n° 9, janvier-février 1974) comprend cinq articles : — « Rôle de la parole dans l'adaptation au milieu » par G. Calame-Griaule ; — « Pour un portrait-robot de l'initiation en Afrique noire » par L.V. Thomas ; — « Danse et éducation dans la vie sociale - les Fangs du Gabon » par J. Binet ; — « Musique en Afrique », interview de Francis Bebey ; — « Recherche interculturelle et théorie de Piaget » par P. Marks Greenfield.

La première étude envisage le problème de l'insertion au milieu par l'apprentissage même de la langue et de la parole ; cette adaptation au milieu se caractérise par trois nécessités fondamentales : la définition du moi par rapport à autrui, à la société et au monde, la langue « maternelle » (au sens de première langue apprise) jouant, semble-t-il, un rôle irremplaçable dans cette adaptation.

L'une des étapes fondamentales dans la formation de la personnalité du Négro-africain est marquée par l'accomplissement des rites d'initiation, lesquels visent à « humaniser » (culturaliser et socialiser) l'être humain par le biais de la connaissance libératrice et des épreuves salutaires afin de l'orienter vers ses responsabilités d'adulte. L'initiation permet à l'homme d'atteindre la plénitude physique (théoriquement accès à la vie sexuelle et au mariage), sociale (confirmation des rôles, connaissance des lois du groupe) et religieuse (révélation des mystères, sacralisation de l'homme).

Le rôle de la danse, méconnu dans la pédagogie occidentale, est éminent dans la psychologie et l'éducation africaine à la fois comme moyen d'expression et de communication, comme un moyen de se percevoir soi-même et de vivre dans un groupe. Quant à la musique, elle n'est pas du tout, comme en Europe, une organisation harmonieuse de sons, mais elle est l'utilisation de ceux-ci pour ponctuer les gestes de la vie quotidienne ; elle est très étroitement liée à l'art de la parole et parfaitement intégrée à la vie sociale.

Le dernier article concerne la recherche interculturelle. P. Marks Greenfield se réfère à la théorie de Piaget selon laquelle le passage d'un stade à un autre ne peut s'effectuer que grâce à une maturation qui suppose un certain nombre d'acquisitions intellectuelles. Or on constate chez des enfants issus d'autres cultures que le processus d'élaboration conceptuelle n'est pas rigoureusement identique à celui observé chez des enfants occidentaux. L'auteur relève trois paradoxes qui semblent exister

dans la méthode de Piaget entre la théorie et les méthodes empiriques employées, qu'il va ensuite démentir à l'aide de la description d'expériences de conservation de quantité (invariance de la quantité de matière, lors des altérations de forme) effectuées au Sénégal et en Algérie.

ALGÉRIE

Les problèmes de l'évaluation. Spécial séminaire. Septembre 1973. — In : L.I.O.S., n° 21 et 21 bis, nov. 1973, 117 p. + 14 p. + 80 p. + 8 p.

Ces deux numéros spéciaux de la revue « L.I.O.S. » (Liaisons information orientation scolaires) sont consacrés aux travaux d'un séminaire tenu à Oran en septembre 1973 sur les problèmes de l'évaluation scolaire. Ce séminaire se situe dans le prolongement des travaux entamés en novembre 1972 à Alger, lesquels portaient essentiellement sur les techniques de construction des épreuves de connaissances (cf. L.I.O.S., n° 18).

Le travail dont il est ici rendu compte a consisté essentiellement : — « en l'étude de la qualité statistique des résultats enregistrés et de leur interprétation ; — en la critique des items quant à leur valeur spécifique ; — en la composition d'épreuves adaptées de manière plus précise à l'objectif visé ; — en la mise au courant des enseignants des techniques de construction de questions ainsi que des démarches *docimologiques actuelles* ».

Ce séminaire qui regroupait enseignants et conseillers d'O.S.P., s'est déroulé cependant sous le signe de la ségrégation, car si tous travaillent sur les mêmes supports, ils utilisent des outils statistiques différents. C'est pourquoi il a paru opportun de séparer le contenu destiné aux conseillers d'O.S.P. (n° 21) de celui destiné aux enseignants (n° 21 bis). Toutefois le programme d'activité était sensiblement le même, seuls étant adaptés les traitements de l'information et le langage utilisé.

CHILI

SCHIEFELBEIN (Ernesto). — *Investigación educativa en Chile en la década del 60* (Recherche pédagogique au Chili de 1960 à 1971). — In : Revista del Centro de estudios educativos, vol. III, n° 4, 4° trimestre 1973, pp. 72-90.

La recherche pédagogique est actuellement en plein essor en Amérique hispanique. Les rencontres internationales (depuis 1960 environ) se sont multipliées et ont contribué à l'essor de la recherche au Chili. Dans le cadre du programme de réforme entrepris en 1965 ont été créés deux organismes spécialisés : le service national d'évaluation et le centre de perfectionnement, d'expérimentation et de recherches pédagogiques. En 1969 et 1971 deux rencontres nationales permirent de dresser le tableau des travaux réalisés. Les caractéristiques de 108 d'entre eux sont rapportées dans cette étude : choix des thèmes, niveaux, zones géographiques. La préférence paraît donnée au niveau scolaire du premier degré ; un tiers des recherches est mené dans la capitale : Santiago du Chili ; les techniques statistiques employées sont simples lorsque les chercheurs sont des éducateurs, elles sont plus diversifiées et complexes (corrélations, multidimensions, tests...) lorsque les enquêtes sont menées par des psychologues, des économistes, des anthropologues, des démographes, etc. Le financement de telles recherches diffère donc selon la technique employée. Le coût varie et se trouve à la charge de l'Institut de recherche seul, ou complété par des contrats privés ou des donations. La plus grande partie des centres et des

chercheurs travaille isolément, il n'y a actuellement que de rares travaux en équipe. La multiplication des rencontres nationales et internationales permettra sans doute l'évolution de ces méthodes vers plus d'efficacité et de rendement. En annexe est donnée la liste de 75 recherches terminées avec indication de l'auteur, du sujet, de la date. Une codification clairement définie permet d'en connaître les caractéristiques : technique utilisée, autorité dont dépend le chercheur, sa spécialité, financement. Les 37 recherches en cours sont décrites de façon identique.

DANEMARK

NIELSEN (Lytte). — *Hvad forstår man ved Inderekte undervisningsadfaerd ? (Qu'est-ce qu'on entend par attitude d'enseignement indirecte ?).* — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 3, mars 1974, pp. 114-122.

L'article présente au départ une brève définition des termes : autorité, démocratie, laissez-faire, domination, enseignement direct. Puis sont discutés certains résultats importants des investigations de N. Flanders. La souplesse semble être d'une importance considérable pour l'attitude d'enseignement indirect. Lundgren a souligné qu'il y a des rapports entre le niveau du groupe de contrôle, l'attitude pédagogique du professeur et l'idée qu'il se fait de son rôle de professeur.

ROTHER (Wenja), KYNG (Birthe). — *Samspil mellem mødre og børn (L'interaction mères-enfants).* — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 3, mars 1974, pp. 96-108.

L'enquête porte sur 70 mères et enfants à Copenhague, depuis la période de grossesse jusqu'à l'âge de 6 ans. Il y avait en tout 8 interviews : 3 pendant la première année de vie des enfants, puis une chaque année. Les enfants ont été l'objet de tests d'intelligence et de développement, ils ont été observés dans leurs relations avec la mère, en clinique, etc. La situation socio-économique des parents influence de façon notable le développement ultérieur de l'enfant. L'attitude des mères semble plus rigide quand il s'agit d'un premier enfant que d'un second. Les situations de conflit mère-enfant se produisent à propos du sommeil, de la nourriture, de la propreté.

SANDER KRISTENSEN (Preben). — *Tvaerfaglighed og problemorientering (La pluridisciplinarité et l'orientation autour d'un problème).* — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 3, mars 1974, pp. 109-113.

Partant de l'idée de ce qu'est la délimitation d'un sujet, l'auteur discute les différentes possibilités qui existent pour découper un sujet. Il souligne que l'on a souvent tendance à croire qu'on réalise la pluridisciplinarité alors qu'en réalité une seule barrière est franchie. Pour bien faire, il faut combiner l'étude d'un problème et la pluridisciplinarité en envisageant celui-ci sous divers angles que fournissent les différentes matières et en axant l'étude de ces dernières sur un problème.

VILLADSEN (Birgit). — *Vandret eller lodret ? (Horizontal ou vertical ?).* — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 4, avril 1974, pp. 150-151.

Selon quel principe diviser les écoles de grande taille ? L'auteur examine les deux possibilités imaginables : — séparation des enfants selon leur classe d'âge (solution

classique) ; — création de filières dans lesquelles sont réunis les enfants de divers groupes d'âge. L'auteur conclut que c'est la deuxième solution qui est la plus avantageuse du point de vue du milieu ambiant.

ESPAGNE

CHAMORO (Emilio). — **Un centre piloto de E.G.B. : « Font d'Argas »** (Un centre pilote d'E.G.B. : Font d'Argas). — In : *Escuela española*, n° 2165, 25 janv. 1974, pp. 10, 11, 17.

La Loi Générale de l'Education a prévu des dispositions spéciales réglementant la création et le fonctionnement de centres expérimentaux. Les centres pilotes dépendent directement des Instituts des Sciences de l'Education (I.C.E.) qui sont donc responsables de leur création et de leur organisation administrative et pédagogique, mais il leur est donné la possibilité de revenir, à leur gré, aux systèmes traditionnels d'enseignement. Leur vocation est de permettre l'expérimentation de plans éducatifs, de programmes, de structures administratives, de méthodes pédagogiques, de matériels didactiques. Le premier centre pilote, créé le 13 août 1971, est Font d'en Fargas, qui relève de l'I.C.E. de Barcelone. Il y a 545 élèves pour 13 unités de l'Education Générale de Base et 3 unités de niveau pré-scolaire. L'organisation intérieure comprend 20 salles, dont 16 consacrées aux activités d'enseignement, 1 pour la bibliothèque, et 3 pour le circuit fermé de télévision, les moyens audio-visuels et le laboratoire de langues. Les cours de pré-technologie (activités manuelles) et d'art ont lieu dans un hall. Il manque une zone consacrée au travail indépendant, ou par petits groupes, des locaux pour l'orientation familiale, les rencontres avec les professeurs, un laboratoire et un gymnase. Le corps enseignant est constitué de 18 professeurs d'E.G.B., dont certains sont licenciés ès pédagogie et ès psychologie. Un organigramme et sa description précisent l'organisation administrative depuis la haute responsabilité de l'I.C.E., avec les différentes fonctions et rapports des personnels administratifs et pédagogiques. Une série d'expériences est actuellement entreprise sur : probabilité et statistique, la connaissance de la ville, l'orientation scolaire, l'initiation cinématographique, la pédagogie institutionnelle, la sensibilité musicale, l'éducation du jeune enfant.

ÉTATS-UNIS

PULLIAS (Earl V.). — **The school of Education : Problems and prospects** (Ecole d'enseignement : problèmes et perspectives). — In : *Intellect*, vol. 102, n° 2357, avril 1974, pp. 434-435.

L'éducation est à la fois un art et une science et doit donc faire l'objet d'études appropriées et attentives. Comment doit s'effectuer cette éducation afin d'aider les êtres humains à se réaliser pleinement ? Les enseignants jouent un rôle fondamental et leur formation dans les écoles d'enseignement est capitale. Quelles sont les tâches auxquelles sont confrontées ces écoles ? Réaliser un équilibre entre la théorie et la pratique, s'intégrer à l'université. Réaliser et maintenir des liens étroits avec la communauté. Etablir un contrôle sévère sur la qualité des examens. Accroître la qualité de l'enseignement, mais pas la taille des établissements. Enfin il faut encourager un processus de renouveau continu ou d'innovation qui rendront les éducateurs capables de stimuler ce changement et de le promouvoir.

FRANCE

Programme de recherche. Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire. — Paris, I.N.R.D.P., numéro spécial 1974, 78 p. - 30 cm.

Ce numéro spécial fait le point sur l'ensemble des travaux partiellement ou entièrement terminés et présente les différentes recherches en cours dont le but est de répondre à la question « pourquoi les échecs scolaires au niveau de l'enseignement élémentaire » ont-ils abouti aux conclusions suivantes : — il est actuellement impossible de repérer dès l'école maternelle les enfants qui auront des difficultés scolaires à l'école élémentaire si l'on se fonde sur la recherche des caractéristiques psychologiques individuelles des enfants ; — l'origine sociale des enfants joue un rôle plus important que les caractéristiques psychologiques dans le devenir scolaire. Les résultats des enquêtes confirment ainsi les données des statistiques officielles. Un autre volet de recherches a apporté des éléments de connaissance sur le développement de l'enfant entre 2 et 7 ans à travers le langage, la cognition, la psychomotricité. Le constat des précédents travaux orientent les recherches actuelles dans trois directions : — analyse de l'institution scolaire, des normes, qu'elle impose et de la culture qu'elle véhicule ; — étude des différents milieux sociaux auxquels appartiennent les enfants. *Etude des relations des familles avec l'école* ; — étude de l'évolution de l'enfant. L'ensemble des résultats devraient contribuer à la mise au point de mesures de prévention.

MALI

LOMBARD (Chantal). — *Jeux d'écoliers à Bamako.* — In : *Cahiers d'études africaines*, vol. XIII, n° 52, 1973, pp. 732-743.

Résultats d'une enquête ayant été lancée pour tenter d'approcher la réalité ludique et l'analyser en relation avec le changement du cadre de vie ; en effet les jeux qui sont l'expression originale d'un groupe, suivent les lois d'acculturation et évoluent différemment des institutions. L'auteur veut ici, à partir de la description des jeux et des représentations des joueurs, déterminer les fonctions qui sont assignées au jeu dans la société.

PAYS-BAS

REUS (J. de). — *Socialistische versus burgerlijke pedagogiek (Pédagogie socialiste à l'opposé de la pédagogie bourgeoise).* — In : *Pedagogische Studiën*, n° 3, mars 1974, pp. 135-143.

Chaque ouvrage pédagogique révèle les valeurs culturelles du monde d'où il est sorti et de la société à laquelle il est destiné. C'est pourquoi l'incompréhension entre pédagogues marxistes et non marxistes est totale. Les pédagogues marxistes estiment en effet que l'opposition entre « science » et « idéologie » est artificielle et trompeuse. Pourrait-on conclure, avec le groupe de travail de l'Académie des Sciences Pédagogiques de Moscou sous la direction du professeur Chvostov que la pédagogie pragmatique, par exemple, apparemment attachée exclusivement aux résultats scolaires immédiats et pratiques rejoint, au fond, par son goût exclusif de l'efficacité, la mentalité des entrepreneurs capitalistes ?

Le néopositivisme actuellement en vogue aux Etats-Unis et représenté par exemple en France par Louis Legrand, accentue fortement l'opposition entre l'individu et la société. Tout en réduisant l'élément philosophique à une analyse logico-sémantique

des situations pédagogiques, cette conception se rattache en fait à l'existentialisme. Par exemple, l'attitude civique ne relèverait, selon elle, que d'un certain instinct grégaire.

De même, les pédagogues « néothomistes » qui dénoncent la « crise totale de la jeunesse actuelle » et qui prônent plusieurs variétés de « comprehensive schools » n'arrivent pas, en réalité, à trouver un remède contre la déchirure sociale qui sépare les « académiciens » des « penseurs pratiques » dans nos sociétés occidentales.

En somme, il manque aux chercheurs non marxistes pour provoquer des changements vraiment utiles, à définir nettement leur idéologie sous-jacente à leurs idées pédagogiques et à se baser sur une conception politique de la société. Cependant, un échange de méthodes et d'idées entre pédagogues marxistes et non marxistes ne serait sans doute pas exclusivement bénéfique pour les premiers.

SUÈDE **Skolledan beror till stor del på hemmiljön** (L'ennui à l'école est principalement une séquelle de l'ambiance familiale de l'élève). — In : Skolvärlden, n° 11, 5 avril 1974, p. 4.

456 professeurs du cycle supérieur de l'école de base de Stockholm considèrent que l'école est moins responsable que le milieu familial de l'inadaptation des élèves à l'école. Les élèves qui s'ennuient à l'école ne sont pas forcément faibles intellectuellement mais mal adaptés à la situation scolaire (d'où chahut, manque de concentration). Les professeurs sont favorables à des mesures permettant de résoudre ces problèmes (soit en abrégeant les devoirs scolaires, soit en trouvant des formes d'enseignement adaptées).

TCHÉCOSLOVAQUIE **BALAZ (O.). — Integrácia pedagogickeho vyskumu v rámci rvhp** (L'intégration de la recherche pédagogique dans le cadre du C.O.M.E.C.O.M.). — In : Jednotna škola, n° 10, déc. 1973, pp. 953-954.

La planification de l'enseignement secondaire. La préparation de séminaires de jeunes scientifiques et universitaires des pays membres du C.O.M.E.C.O.M. L'échange d'expériences sur l'automatisation du traitement d'informations. Le projet d'un bulletin de recherche pédagogique dans les pays socialistes. La coopération entre les instituts de recherches pédagogiques des différents pays membres du C.O.M.E.C.O.M.

HRABAL (V.), LUKS (J.). — Studijní motivace a aktivita jako podmínka školní úspěšnosti stredoškolačka (Les motivations et l'attitude active, conditions de la réussite de l'élève du secondaire). — In : Pedagogika, n° 1, 1974, pp. 97-108.

Résultat d'une expérience visant à étayer l'observation empirique des rapports entre les motivations, le Q.I. et les résultats scolaires. L'élaboration d'un questionnaire et d'une technique d'investigation. La conduite de telles recherches. La relation entre celles-ci et l'orientation professionnelle.

KLINDOVA (Luboslava). — **Pokus o charakteristiku žiaka s nadpriemernými rozumnými schopnosťami** (Les caractéristiques d'un élève surdoué). — In : Jednotna škola, nov. 1973, n° 9, pp. 822-835.

Essai de définition à partir d'expériences, des caractéristiques des enfants particulièrement doués. Etude des rapports entre leur Q.I. et leurs aptitudes extra-intellectuelles. Cette recherche prouve la possibilité d'identifier les capacités particulières des surdoués dès le début de la scolarité.

KUJAL (Bohumír). — **Další pokrok v rozvíjení spolupráce socialistických zemí v pedagogickém výzkumu** (Progrès de la coopération entre les pays socialistes dans le domaine de la recherche pédagogique). — In : Pedagogika, n° 1, 1974, pp. 109-112.

La coordination des activités des chercheurs des différents pays socialistes, concernant notamment la théorie et la pratique de l'éducation critique systématique et approfondie de la pédagogie bourgeoise ; le traitement de l'information par ordinateurs.

MILEC (Andrej). — **Porovnávací pedagogika v systéme pedagogických vied a jej súčasný stav u nás** (La pédagogie comparée dans le système de sciences et son état actuel). — In : Jednotna škola, n° 10, déc. 1973, pp. 910-916.

Les débuts tardifs de la pédagogie comparée en Tchécoslovaquie. Comparaison des systèmes d'enseignement et d'éducation dans les pays ayant des cadres sociaux différents. Le rapport entre la forme de la société et le système d'enseignement. Le rôle de la pédagogie dans le Tiers Monde.

UNION SOVIÉTIQUE

BONDAREVA (M.A.). — **Beseda kak metod soobščeniya novyh znanij** (La discussion, méthode de transmission des connaissances). — In : Srednee special'noe obrazovanie, n° 4, 1974, pp. 13-16.

La discussion peut être une méthode euristique (ou socratique) d'enseignement. Le professeur, au lieu d'apporter aux élèves des connaissances toutes faites, les amène par des questions à découvrir eux-mêmes la bonne solution, le nouveau concept. C'est une méthode particulièrement apte à développer la créativité, les facultés logiques et le jugement autonome des participants, et par là même toute désignée pour l'enseignement secondaire spécialisé. Rares sont les professeurs, cependant, qui possèdent cette technique pédagogique et l'utilisent à bon escient. La discussion se déroule en trois étapes : introduction, au cours de laquelle le professeur peut exposer le thème et l'objectif de la discussion, et même annoncer son plan ; discussion proprement dite ; conclusion. Il va de soi que cette méthode ne sera efficace que si le professeur en maîtrise la technique. Il doit savoir intéresser ses interlocuteurs mais surtout diriger la discussion de façon à ce qu'elle ne s'éloigne pas du plan. Les résultats sont meilleurs si une situation problématique a été créée auparavant. Les participants ont ainsi une démarche intellectuelle semblable à celle de l'inventeur ou du savant qui fait une découverte. Enfin, au cours de la discussion, le professeur peut contrôler les connaissances des élèves.

ROZOV (V.K.). — Pedagogičeskie instituty : problemy issledovatel'skogo polska (Instituts pédagogiques : les problèmes de la recherche). — In : Vestnik vysšej školy, n° 1, 1974, pp. 37-41.

Le problème majeur qui confronte l'éducation secondaire en U.R.S.S. est celui de la liaison du contenu des études aux exigences scientifiques actuelles. La résolution de ce problème dépend de l'activité des Instituts pédagogiques et en particulier du département de la recherche. L'interférence croissante des sciences dans toutes les sphères de la vie impose de toute évidence une réorganisation du travail accompli par les Instituts pédagogiques, et un certain nombre de mesures qui développaient leur potentiel scientifique. Il existe actuellement 200 instituts pédagogiques, regroupant environ 800 000 étudiants répartis en 72 spécialités, avec un corps enseignant de plus de 45 000 professeurs dont une très petite minorité de docteurs ès sciences. Ces instituts pédagogiques travaillent en collaboration avec l'Académie des Sciences, les différents ministères de l'Union et les établissements et associations scientifiques soviétiques et étrangers. Le Programme général des recherches pédagogiques pour 1971-1975 est coordonné par l'Académie des Sciences. Plus de 68 % du travail de recherche est mené dans les Instituts pédagogiques. Sur une grande échelle, ces recherches sont centrées sur des problèmes psycho-pédagogiques. Par exemple, la nécessité de hausser le niveau d'efficacité de l'enseignement secondaire ayant été posée, les Instituts ont engagé un programme de travaux que l'on pourrait intituler « stop à l'échec et au redoublement scolaires ». Toujours dans ce même domaine d'amélioration du contenu de l'enseignement, les Instituts ont déjà mis au point 47 manuels et autres matériels scolaires, sur les 90 prévus par le plan. Pédagogues et scientifiques de toutes disciplines collaborent dans des travaux de recherches sur les problèmes actuels : élaboration de modèles d'enseignement avec objectifs ; sélection des instruments et méthodes d'enseignement les plus efficaces ; prospective... A la suite du décret du Comité central du PCUS et du Conseil des ministres de l'U.R.S.S. sur « Les mesures pour améliorer les conditions de travail dans les établissements ruraux », les Instituts pédagogiques ont engagé leurs recherches dans une nouvelle grande direction. Cependant la majeure partie des travaux est consacrée à la pédagogie de l'enseignement supérieur (efficacité de l'enseignement - qualification des spécialistes). Une tendance à noter au sujet des Instituts pédagogiques est la participation croissante des étudiants aux activités de recherches : sociétés scientifiques étudiantes, cercles scientifiques, expériences pédagogiques, travaux de recherches scolaires se multiplient. En 1971, 34 % des étudiants participaient aux recherches scientifiques ; en 1972, 50 % et parfois jusqu'à 70 % et 90 %. Il reste cependant de nombreux aspects insatisfaisants. De nombreux Instituts pédagogiques n'entreprennent pas ou peu de recherches spontanément ; ou bien poursuivent des recherches sur des thèmes périmés. Le manque de liaisons entre les instituts entraîne l'éparpillement, le gaspillage, la redondance et la marginalité des travaux. La base matérielle de l'organisation des recherches scientifiques est encore insuffisante. L'incompétence de certains cadres scientifiques gênent les activités de la recherche. Enfin, le délai est trop long entre les conclusions de la recherche et l'application des décisions dans les établissements scolaires.

ZAIRE **Création d'un bureau des Sciences de l'éducation.**

A la suite du Congrès international des Sciences de l'éducation (septembre 1973 à l'Université Paris-Dauphine) a été créé un bureau africain des Sciences de l'éducation dont le siège est à l'Université nationale du Zaïre (UNAZA) à Kinshasa. Des recherches sont poursuivies sur l'enseignement anglophone et francophone. Un bulletin mensuel « Recherche en éducation en Afrique et dans le monde » doit paraître en octobre 1974 dont quatre livraisons par an sont prévues.

Les centres de documentation pour l'éducation

Au cours de sa 4^e session, qui s'est tenue à Genève, du 4 au 7 juin dernier, le Comité de la documentation pédagogique et des services de résumés analytiques du B.I.E. a pu examiner la situation des centres de documentation pour l'éducation, qui fonctionnent dans un certain nombre de pays, soit à l'initiative de l'Unesco, soit à celle des gouvernements nationaux.

AFRIQUE

Le Bureau régional pour l'éducation en Afrique.

Domicilié à Dakar, cet organisme comporte une bibliothèque qui s'est enrichie de 1 200 ouvrages en 1973-74 et de 2 000 titres catalogués. Il dispose d'une liste régulièrement tenue à jour des adresses de toutes les bibliothèques africaines et des périodiques pédagogiques africains. Conformément aux recommandations de la réunion d'experts qui s'est tenue à Genève en mai 1973, il a publié un répertoire des centres de l'éducation des adultes en Afrique qui comporte des renseignements sur 91 institutions, et il entreprend une étude sur les moyens de formation en Afrique. Un bulletin de documentation est en cours de publication, la sortie du n° 1 consacré à l'éducation pour le développement rural est prévue pour l'été 1974, le n° 2 sur l'administration et la gestion scolaires est attendu pour la fin de l'année. Il dispose en outre de nombreuses monographies et bibliographies sur les programmes de l'éducation en Afrique.

B.I.E. UNESCO

Le Centre de documentation pour l'éducation.

Installé à Genève, ce centre rassemble les documents récents relatifs à la situation générale des pays en voie de développement, leurs systèmes éducatifs, leur législation, les réformes en cours, les relations formation-emplois, les statistiques, la planification et les tendances de la recherche, les documents de la Banque mondiale, les rapports des missions, ainsi que les périodiques spécialisés, des bibliographies et catalogues d'ouvrages pédagogiques. Pour chaque pays existent : un rapport sur la position de l'Unesco à son égard, une documentation de base, un exemplaire du programme national d'éducation, un document sur le programme envisagé par le B.I.E., une note de l'administration et des commentaires des représentants des Nations Unies dans chaque pays, et les documents préparés pour les conférences ministérielles régionales de l'éducation. Tous ces documents sont à la disposition des visiteurs sous forme de fiches, dossiers et petites bibliothèques.

Le Centre d'orientation et d'appui (Département des programmes, structures et méthodes d'éducation).

Ce service a pour fonction principale d'aider les experts affectés à divers types de projets opérationnels dans leur tâche, en sélectionnant et en mettant à leur disposition une documentation publiée et, si possible, inédite, en utilisant les conseils techniques de spécialistes compétents du programme, ainsi que l'expérience acquise dans le cadre d'autres projets.

Le fonds documentaire du Centre comprend, outre les ouvrages usuels de références, quelque 2 000 titres d'ouvrages, de nombreux documents, des bibliographies, tous les rapports des conférences, séminaires et réunions d'experts organisés par l'Unesco, des rapports sélectifs des conférences organisées par des institutions internationales ou intergouvernementales. Outre les travaux liés à la sélection, l'acquisition et au classement des ouvrages, le personnel du Centre est, en priorité, au service des experts hors siège. Ces experts du secteur de l'éducation viennent au Centre pour « briefing » avant de rejoindre leur poste et lors de leur passage au siège en cours d'année.

The Science and technology education information centre (STEIC).

Installé au siège de l'Unesco, ce centre fonctionne dans le cadre de la Division de l'enseignement pré-universitaire et technologique et en étroite coopération avec les autres secteurs de l'éducation et de la science, avec les Bureaux régionaux de l'éducation et de la science et de la technologie et tous les groupements et associations d'experts, spécialistes et professeurs de sciences. Il dispose d'une documentation très à jour imprimée et audio-visuelle sur tous les aspects et les projets de l'enseignement scientifique à tous les niveaux scolaires et extra-scolaires.

Le Centre finance la publication des périodiques des Bureaux régionaux de l'éducation en Asie (Bangkok), en Arrique (Nairobi), dans les pays arabes (Le Caire), et en Amérique du Sud (Montevideo).

B.I.T.

Le Centre international d'information et de recherche sur la formation professionnelle (C.I.R.F.).

Cet organisme a été créé au sein du Bureau International du Travail à Genève pour offrir un courant permanent d'informations, effectuer des recherches sur l'évolution des normes, moyens et méthodes de formation dans toutes les branches d'activité, à tous les niveaux et dans le monde entier. La documentation CIRF, comme le système ERIC, utilise un ordinateur ; le système de classification est très perfectionné.

Plus de 300 documents sont sélectionnés chaque année par le CIRF et font l'objet de résumés expédiés tous les deux mois aux abonnés du monde entier. Ils sont une source d'information indispensable aux administrateurs, planificateurs, personnel de formation et conseillers d'orientation des services publics ou privés ainsi qu'à ceux qui ont à résoudre les problèmes de personnel dans les entreprises.

Le Centre publie en outre un bulletin trimestriel « Formation professionnelle » qui contient soit une série d'articles, soit une étude sur un thème présentant un intérêt particulier pour les responsables de programmes de formation professionnelle, ainsi que les monographies sur l'apprentissage européen qui analyse et compare les régimes d'apprentissage et leur évolution dans huit pays européens. Chaque étude se termine par une discussion relative aux besoins de transformation des systèmes actuels du fait de l'évolution accélérée des techniques et de l'explosion des structures scolaires que l'on observe aujourd'hui.

EUROPE

Le Centre de documentation pour l'éducation en Europe.

Créé en 1964 par le Conseil de l'Europe, ce centre est installé à Strasbourg et est chargé de rassembler et diffuser des documents pédagogiques aux gouvernements membres du Conseil de l'Europe et aux différents organismes européens. Il publie deux périodiques, l'un, bimestriel, intitulé « News letter / Faits nouveaux » qui depuis 1968 annonce les événements scolaires ponctuels des Etats membres ; l'autre, bimestriel, « Information Bulletin », qui rend compte des activités du Conseil de l'Europe dans le domaine éducatif, culturel et scientifique. Depuis 1967, le Centre est intégré à la Division pour la documentation et la recherche pédagogiques qui fait fonction de secrétariat des comités pour la documentation et l'information pédagogique et pour la recherche pédagogique, ainsi que pour la Conférence régulière des ministres européens de l'Education. Les activités du Comité pour la documentation et l'information pédagogiques se concentrent actuellement sur le développement du projet EUDISED (Système d'information et de documentation européennes pour l'éducation). Il a publié plusieurs rapports à ce sujet.

EGYPTE

Le Centre de documentation pour l'éducation du Caire.

C'est un centre national qui vient d'être rattaché au centre national pour la recherche pédagogique. Il comprend deux départements : le département des statistiques et le département de l'information et des publications. Son personnel est en grande partie prêté par la ligue arabe. Il organise des cours de formation à la demande des pays arabes, ou de l'Unesco. En 1974, il en a organisé un pour le compte du gouvernement lybien, bien que ce pays dispose d'un centre de documentation. Il élabore des bibliographies en particulier dans les domaines de la technologie et de la documentation automatique. Il vient d'envoyer à la Syrie une version arabe de la C.D.U. accompagnée d'un projet de système de classification arabe. Il envisage de mettre au point un thésaurus et des descripteurs arabes et de participer au cours de formation sur ordinateurs organisé par l'Unesco. Il a préparé un répertoire des centres arabes de documentation pour l'éducation des adultes et un répertoire des pédagogues égyptiens, ainsi qu'un annuaire des périodiques pédagogiques arabes. Il a publié différentes études comparatives sur l'enseignement dans les pays arabes.

ÉTATS-UNIS

L'Institut National d'Education (N.I.E.).

Cet organisme est surtout connu par les activités du Centre d'information sur les ressources en Education (ERIC) qu'il administre et qui est un organisme à vocation nationale créé en 1965 par les autorités fédérales américaines pour fonctionner comme système central de renseignements sur tous les problèmes touchant l'éducation.

Le bureau central de l'ERIC est installé à Washington, mais il coordonne l'activité de 18 centres répartis sur l'ensemble du territoire, spécialisés chacun dans un domaine particulier de l'éducation, et qui ont pour charge de collectionner, analyser et indexer les documents qui relèvent de leur compétence respective. Les techniques documentaires sont l'élaboration de bandes perforées, les systèmes à coïncidence optique, ainsi qu'un lexique-thésaurus. Ce système comprend également un service

de reproduction qui vend des copies (photocopies, ou microfiches), des documents dont les analyses assurées par des sociétés privées sous contrat, paraissent dans la revue « Research in education ». 10 000 documents sont ainsi analysés chaque année et conservés sous forme de microfilms 35 mm qui intéressent plus de 4 millions de personnes.

Mais l'Institut a naturellement d'autres activités : il conduit des recherches sur des sujets tels que la formation des maîtres et les attitudes des enseignants, le développement cognitif et social des enfants, l'enseignement individualisé. Il entreprend des enquêtes à la demande du gouvernement notamment sur la diffusion de l'information et de la documentation pédagogique. Il contrôle un certain nombre de laboratoires pédagogiques qui produisent des programmes de formation et du matériel d'évaluation des systèmes éducatifs.

GRANDE-BRETAGNE

L'Association des bibliothécaires d'Instituts et d'Ecoles d'éducation (L.I.S.E.).

Cette association s'est développée depuis la II^e Guerre mondiale avec la multiplication des instituts d'éducation et de leurs bibliothèques. C'est un groupement qui élabore le British Education Index et la liste des périodiques d'éducation des bibliothèques de l'Institut britannique.

La bibliothèque de l'Institut de Londres dispose d'une bibliothèque spécialisée en éducation comparée dont l'intérêt s'accroît depuis l'entrée de la Grande-Bretagne dans le Marché commun, mais elle comprend également une section sur l'éducation en Afrique et en Amérique latine. Elle publie trois fois par an un bulletin des bibliothèques d'éducation.

Dans ce pays n'existe pas de centre national de documentation ; la Fondation nationale pour la recherche pédagogique (N.F.E.R.) entreprend de mettre un catalogue des recherches en cours sur ordinateur et les bibliothèques de l'université de Londres vont engager un spécialiste des systèmes d'information, ce qui permettra de rationaliser la documentation de Londres sur le modèle de la documentation étrangère.

FICHES ANALYTIQUES

373.553 (430.I)
KNA

KNAUP (Gisela). — *Le cycle d'orientation en Allemagne Fédérale.*
— In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 29, oct.-nov.-déc. 1974,
p. 7.

Les bases du cycle d'orientation. Sa genèse et les expériences préliminaires. Ses objectifs. Son introduction dans les systèmes scolaires de chaque Land et les difficultés qu'il soulève.

373.6 (430.I)
HEI

HEIN (Roland). — *L'intégration de l'enseignement général et professionnel au niveau du second cycle : l'exemple du cycle collégial en Rhénanie du Nord Westphalie.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 29, oct.-nov.-déc. 1974, p. 19.

Situation des enseignements généraux, techniques et professionnels au niveau du second cycle. Genèse de l'expérience-pilote du Land de Rhénanie du Nord Westphalie : ses bases théoriques, son organisation et ses structures, le plan de sa mise en œuvre. Les critiques qu'elle soulève.

37.035.4 (430.I)

SCH

SCHUMACHER (Alois). — *L'évolution des conceptions de l'enseignement du civisme en République Fédérale Allemande.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 29, oct.-nov.-déc. 1974, p. 27.

Définitions du civisme et de l'enseignement politique. Développement et évolution de la théorie pédagogique (1890-1973), sous l'Empire, la République de Weimar, le III^e Reich, la République de Bonn. L'organisation de l'enseignement politique depuis 1949 aux différents niveaux scolaires et la formation des maîtres. Les tendances actuelles libérales et progressistes.

37.058 (44)

BAL

BALLION (Robert). — *Enseignement privé, enseignement refuge ?* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 29, oct.-nov.-déc. 1974, p. 39.

Importante proportion d'échecs scolaires dans l'enseignement public chez les enfants de milieux favorisés. Le recours aux établissements privés de réadaptation et de rattrapage scolaires. Statistiques de l'enseignement privé. Le cursus scolaire d'une population d'inadaptés scolaires. Les indicateurs de l'échec scolaire : âge, redoublements, établissements fréquentés, diplômes obtenus. La fonction sociale de l'enseignement privé.

373.553 (430.I)
KNA

KNAUP (Gisela). — *The guidance cycle in Western Germany.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 29, oct.-nov.-déc. 1974, p. 7.

Principles of the guidance cycle. Its origin and preliminary experiences. Its goals. Its insertion in each Land school system and the difficulties it raises.

373.6 (430.I)
HEI

HEIN (Roland). — *The insertion of general and vocational education at the second level : the example of the collegial cycle in Northern Rhenany-Westphaly.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 29, oct.-nov.-déc. 1974, p. 19.

The state of general, vocational and training education in the second cycle. History of the pilot experience of Northern Rhenany-Westphaly : its theoretical principles, its organisation and structures ; its application planning, the criticism it raises.

37.035.4 (430.I)
SCH

SCHUMACHER (Alois). — *The evolution of civics education in Federal Germany.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 29, oct.-nov.-déc. 1974, p. 27.

Definitions of civics and politics teaching. Development and evolution of the pedagogical theory (1890-1973) during the Empire, the Weimar Republic, the IIIrd Reich, and the Bonn Republic. Organisation of politics teaching since 1949 at the different school levels and the teachers training. Liberal and progressist present trends.

37.058 (44)
BAL

BALLION (Robert). — *The private education as a refuge?* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 29, oct.-nov.-déc. 1974, p. 39.

Important rate of public school dropouts among the socially advantaged children. The recourse to readaptation and compensatory private schools. Private school statistics. Inadapted pupils school cursus. The signs of school dropouts : age, class redoubling, attended schools, diplomas. The social function of private education.

373.553 (430.I)
KNA

KNAUP (Gisela). — *El ciclo de orientación en Alemania Federal.*
— In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 29, oct.-nov.-déc. 1974,
p. 7.

Bases del ciclo de orientación. Su génesis y las experiencias preliminares. Sus objetivos. Su introducción en los sistemas escolares de cada Land y las dificultades que suscita.

373.6 (430.I)
HEI

HEIN (Roland). — *La integración de la enseñanza general y profesional al nivel del segundo ciclo : el ejemplo del ciclo colegial en Renania de Norte Westfalia.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 29, oct.-nov.-déc. 1974, p. 19.

Situación de las enseñanzas generales, técnicas y profesionales al nivel del segundo ciclo. Génesis de la experiencia piloto del Land de Renania de Norte Westfalia : sus bases teóricas, su organización y sus estructuras, la planificación de su ejecución. Las críticas que suscita.

37.035.4 (430.I)

SCH

SCHUMACHER (Alois). — *La evolución de las concepciones de la enseñanza del civismo en la República Federal Alemana.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 29, oct.-nov.-déc. 1974, p. 27.

Definiciones del civismo y de la enseñanza política. Desarrollo y evolución de la teoría pedagógica (1890-1973), bajo el Imperio, la República de Weimar, el III° Reich, la República de Bonn. Organización de la enseñanza política desde 1949 en los diferentes niveles escolares y la formación de los educadores. Tendencias actuales liberales y progresistas.

37.058 (44)

BAL

BALLION (Robert). — *Enseñanza privada, enseñanza « refugio » ?* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 29, oct.-nov.-déc. 1974, p. 39.

Importante proporción de fracasos escolares en la enseñanza pública para los niños de un medio social privilegiado. El recurso a los establecimientos privados, de readaptación y de recuperación escolares. Estadísticas de la enseñanza privada. El cursus escolar de un grupo de inadaptados escolares. Los indicadores del fracaso escolar : edad, repetición de clase, establecimientos frecuentados, diplomas obtenidos. El papel social del establecimiento privado.

373.553 (430.1)

КНА

КНАУП (Жиззла). — Цикл ориентации в Западной Германии. — Из: Ревю франсэз де Педагожи, № 29, окт. - ноя. - дек. - 1974, стр. 7.

Основы цикла ориентации. Процесс его образования и предварительные опыты. Его цели, его введение в учебные системы каждой области и соответственные трудности.

373.6 (430.1)

ГЕИ

ГЕИН (Роланд). — Общеобразовательное и профессиональное обучение в средней школе: Опыт в При-Рейнской области Северной Вестфалии. — Из: Ревю франсэз де Педагожи № 29, окт. - ноя. - дек. - 1974, стр. 19.

Положение общеобразовательного, технического и профессионального обучений в средней школе. Выработка показательного опыта в При-рейнской области Северной Вестфалии. Теорические основания; организация и структуры; план выполнения опыта и критические отклики.

37.035.4 (430.1)

III

ШУМАШЕР (Алойс). — Развитие теорий об гражданском воспитании в Ф.Р.Г. — Из : Ревю франсэз де Педагожи, № 29, окт. - ноя. - дек. - 1974, стр. 27

Определение сознания гражданского долга и политического воспитания. Развитие и усиление педагогической Теории (1890-1973) в течение Империи, Веймарской Республики, Третьего Рейха и Боннской Республики. Организация политического воспитания с 1949 на различных учебных уровнях и подготовка учителей. Современные, либеральные и передовые тенденции.

37.058 (44)

БАЛ

БАЛЛНОН (Роберт). — Частное обучение — убежище ? — Из : Ревю франсэз де Педагожи № 29, окт. - ноя. - дек. - 1974, стр. 39

Значительный объём в государственном обучении неудачных школьников из благоприятствуемых кругов. Прибежище к частным училищам как способ возвращения к уровню. Статистические данные частного обучения, учебный процесс группы неудачников. Показатели школьной неудачи : возраст, удвоение того же класса, посещенные училища, полученные дипломы. Социальная роль частного обучения.

**Les numéros de la Revue Française de Pédagogie
sont en vente dans les centres régionaux de recherche
et de documentation pédagogiques et les
centres départementaux de documentation pédagogique à**

AJACCIO - C.D.D.P. : avenue Pugliesi-Conti - 20000 Ajaccio
ALBI - C.D.D.P. : Centre administratif, rue du Général-Giraud - 81010 Albi Cedex
ALENÇON - C.D.D.P. : Cite administrative, place Bonet - 61013 Alençon
AMIENS - C.R.D.P. 33, rue des Minimes - B.P. 348 G - 80026 Amiens Cedex
ANGERS - C.D.D.P. : 9, rue Grandet - 49000 Angers
ANGOULEME - C.D.D.P. : 1, rue Vauban - 16017 Angoulême
ARRAS - C.D.D.P. : 39, rue aux Ours - 62022 Arras
AUCH - C.D.D.P. : rue Boissy-d'Anglas - 32007 Auch
AVIGNON - C.D.D.P. : 8, rue Frederic-Mistral - 84000 Avignon
BEAUVAIS - C.D.D.P. : 22, avenue Victor-Hugo - B.P. 321 - 60030 Beauvais Cedex
BESANÇON - C.R.D.P. : 16 et 17, rue Ernest-Renan - B.P. 1153 - 25003 Besançon Cedex
BORDEAUX - C.R.D.P. : 75, cours d'Alsace-Lorraine - 33075 Bordeaux Cedex
BOURG-EN-BRESSE - C.D.D.P. : 6, rue Jules-Ferry - 01000 Bourg-en-Bresse
BOURGES - Antenne du C.R.D.P. : 9, rue Edouard-Branly - 18000 Bourges
BREST - C.D.D.P. : 108, rue Jean-Jaures - 29200 Brest
CAEN - C.R.D.P. : 21, rue du Moulin-au-Roy - 14034 Caen Cedex
CAHORS - Antenne du C.R.D.P. : Cite Administrative - quai Cavaignac - 46000 Cahors
CARCASSONNE - C.D.D.P. 56, avenue du Docteur-Henri-Gouit - 11012 Carcassonne
CHALONS-SUR-MARNE - Section du C.R.D.P. : Cite administrative - 51036 Châlons-sur-Marne Cedex
CHAUMONT - C.D.D.P. : 20, rue Haeusler - 52000 Chaumont
CHARLEVILLE/MEZIERES - C.D.D.P. : 18, rue Voltaire - 08100 Charleville Mezières
CLERMONT-FERRAND - C.R.D.P. : 15, rue d'Amboise - 63037 Clermont-Ferrand
DIGNE - C.D.D.P. : Ancien lycée de jeunes filles - place des Cordeliers - 04000 Digne
DIJON - C.R.D.P. : Campus universitaire de Montmuzart, boulevard Gabriel - B.P. 490 - 21013 Dijon Cedex
FOIX - C.D.D.P. : 31 bis, avenue du Général-de-Gaulle - 09008 Foix
FORT-DE-FRANCE (Martinique) - C.D.D.P. : 49, rue Victor-Severo - 97200 Fort-de-France
GAP - Antenne du C.R.D.P. : 4, avenue du Maréchal-Foch - 05000 Gap
GRENOBLE - C.R.D.P. : 11, rue du Général-Champon - 38031 Grenoble Cedex
LAON - C.D.D.P. : 27, rue Ferdinand-Thuillard - impasse de l'Eglise - 02000 Laon
LA ROCHELLE - C.D.D.P. : rue de Jericho - 17000 La Rochelle
LE MANS - C.D.D.P. : 31, rue des Maillets - 72000 Le Mans
LILLE - C.R.D.P. : 3, rue Jean-Bart - 59046 Lille Cedex
LIMOGES - C.R.D.P. : 44, rue Gay-Lussac - 87031 Limoges Cedex
LYON - C.R.D.P. : 47-49, rue Philippe-de-Lassalle - 69316 Lyon Cedex 1
MARSEILLE - C.R.D.P. : 55, rue Sylvabelle - 13291 Marseille Cedex 2
MENDE - C.D.D.P. : 12, avenue du Père Coudrin - 48000 Mende
MONTAUBAN - C.D.D.P. : 9, rue du Fort - 82000 Montauban
MONT-DE-MARSAN - C.D.D.P. : Cité Galliane, avenue Cronstadt - 40000 Mont-de-Marsan
MONTPELLIER - C.R.D.P. : allée de la Citadelle - 34064 Montpellier Cedex
NANCY - C.R.D.P. : 99, rue de Metz - 54000 Nancy
NANTES - C.R.D.P. : 17, rue Gambetta - B.P. 1001 - 44036 Nantes Cedex
NEVERS - C.D.D.P. : Ecole du Château - 58000 Nevers
NICE - C.R.D.P. : 117, rue de France - 06000 Nice
NIMES - C.D.D.P. : 10, Grand'Rue - 30000 Nîmes
NIORT - C.D.D.P. : 1, rue Jules Ferry - 79000 Niort
ORLEANS - C.R.D.P. : 55, rue Notre-Dame-de-Recouvrance - 45012 Orleans Cedex
PARIS - C.R.D.P. : 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Librairie : 13, rue du Four - 75270 Paris Cedex 06
PAU - C.D.D.P. : Villa Nitot - avenue Nitot - B.P. 299 - 64016 Pau
PERPIGNAN - C.D.D.P. : 24, rue Emile-Zola - 66020 Perpignan Cedex
POINTE-A-PITRE (Guadeloupe) - C.D.D.P. : rue du Gouverneur-Félix-Eboué - 97154 Pointe-à-Pitre
POITIERS - C.R.D.P. : 6, rue Sainte-Catherine - 86034 Poitiers Cedex
REIMS - C.R.D.P. : 47, rue Simon - B.P. 387 - 51063 Reims Cedex
RENNES - C.R.D.P. : 92, rue d'Antrain - B.P. 158 - 35003 Rennes Cedex
RODEZ - C.D.D.P. : ENI - 12, rue Sarrus - 12000 Rodez
ROUEN - C.R.D.P. : 2, rue du Docteur Fleury - 76130 Mt-St-Aignan
 Adresse postale : Cedex 3038 - 76041 Rouen Cedex
SAINT-DENIS (La Reunion) - C.D.D.P. : 97489 Saint-Denis
SAINT-ETIENNE - C.D.D.P. : 16, rue Marcellin-Allard - 42000, Saint-Etienne Cedex
STRASBOURG - C.R.D.P. : 5, quai Zorn - B.P. 279 R7 - 67007 Strasbourg Cedex
TARBES - C.D.D.P. : rue Georges-Magnoac - B.P. 205 - 65013 Tarbes
TOULOUSE - C.R.D.P. : 3, rue Roquelaine - 31069 Toulouse Cedex
TOURS - C.D.D.P. : 1, rue Gutenberg - 37000 Tours
TROYES - C.D.D.P. : 1, rue Bégand - 10014 Troyes Cedex
VALENCE - C.D.D.P. : "Ancienne Préfecture", place Le Cardonnat - B.P. 498 - 26010 Valence

773

