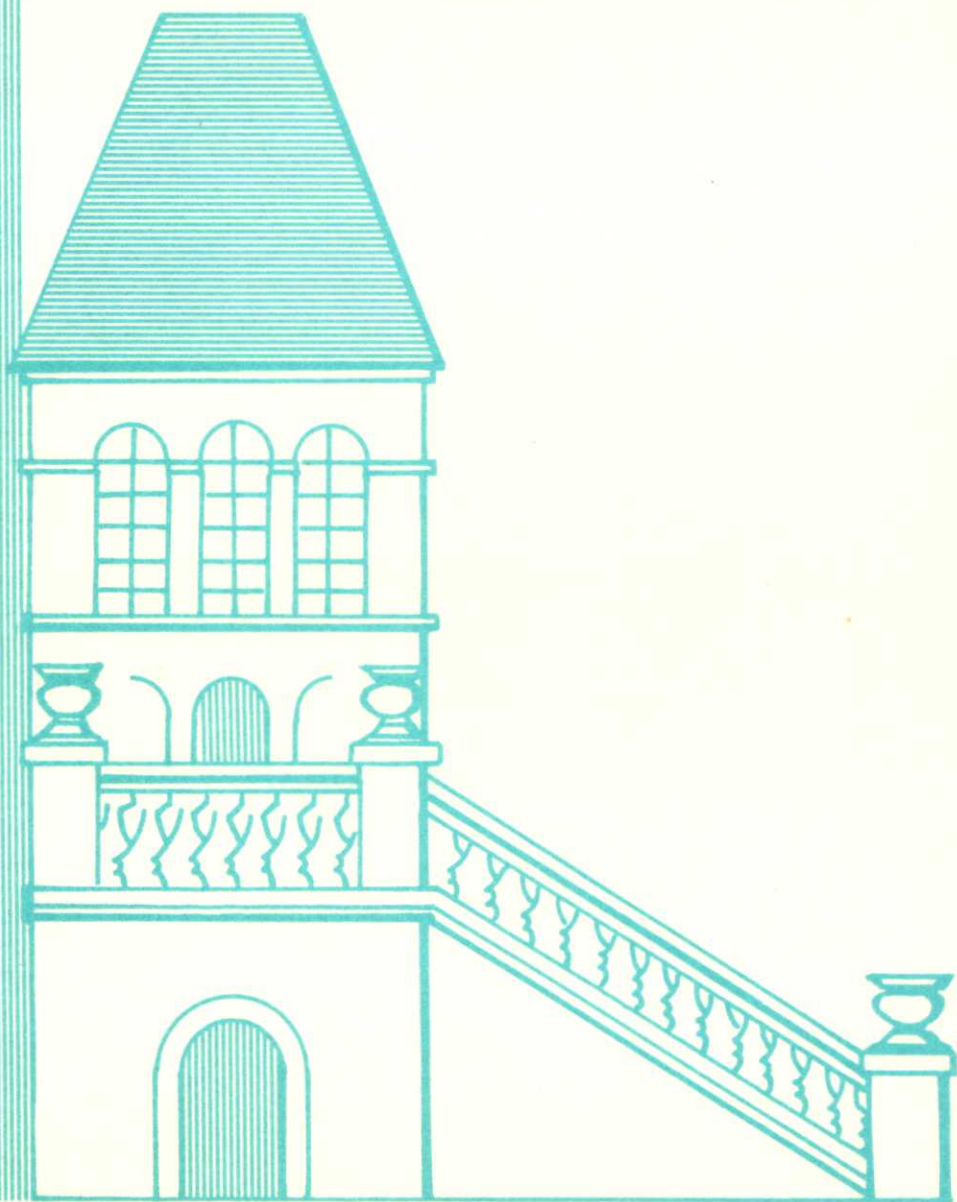


L' ENSEIGNEMENT AUJOURD' HUI :
BILAN ET PERSPECTIVES.



LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.*

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L' ASSOCIATION

PRÉSIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRÉSIDENT : **Pierre ALEXANDRE**

SECRÉTAIRES : **Paule ARMIER**
Marcel HIGNETTE

TRÉSORIER : **Jacques POUJOL**

TRESORIÈRE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**
Micheline DUCRAY - Françoise MUSY
Renée LESCALIE - René FERMONT

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534. 75. 27

MEMBRES BIENFAITEURS 60 F MEMBRES ADHÉRENTS 40 F C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

LA PÉDAGOGIE AUJOURD' HUI, BILAN ET PERSPECTIVES

* * * *

- S o m m a i r e

Avant-propos, par Jean AUBA, directeur du C.I.É.P.	3
Les Amis de Sèvres de 1949 à 1980, par Paule ARMIER, professeur au C.I.É.P.	4
*	
Les futurs de l'éducation, par Michel DEBEAUVAIS, directeur de l'Institut international de planification de l'UNESCO	11
École et culture technique en matière de technologie des communications, par Jacques PERRIAULT, directeur de département à l'INRP	14
Les espaces de l'éducation, par Pierre FURTER, professeur à l'Université de Genève.	35
Pédagogie de l'autonomie : textes et réalités, par Nelly LESEL-BAUM, chargée de recherche à l'INRP.	55
*	
- FRANCE Dix ans de pédagogie, 1970-1980, par Louis LEGRAND, professeur de Sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg.	61
- ALLEMAGNE Réforme en question, tendances actuelles dans l'enseignement en Allemagne Fédérale, par Rita SÜSSMÜTH, professeur à l'université de Bochum (RFA)	70
- ANGLETERRE La politique de l'éducation en Angleterre : bilan, actualité et prospective, par W.D. Halls, département des Sciences de l'éducation de l'Université d'Oxford.	78

- BELGIQUE	La pédagogie aujourd'hui, par Pierre VANBERGEN, Secrétaire Général au Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Bruxelles.	84
- BRÉSIL	Une éducation pour le travail, par Roberto BALLALAI, assesseur pour la coopération technique au Centre expérimental de Niteroi.	91
- CHINE	L'éducation préscolaire en Chine, par ZHONG NINC (dépêche spéciale de «China features», transmise par l'agence Chine Nouvelle)	98
- ESPAGNE	L'innovation dans l'enseignement du 1er cycle en Espagne, d'après un document du ministère espagnol de l'éducation.	103
- ITALIE	Le cas italien, par ETTORE GELPI, département avancement de l'éducation de l'UNESCO	106
- JAPON	La recherche pédagogique au Japon, par Takechiko TESUKA, directeur du 1er département, Institut national de la recherche pédagogique, Tokio	120
- POLOGNE	L'avenir de l'éducation, réflexions d'un polonais, par Bogdan SUCHODOLSKI, membre de l'Académie des Sciences de Pologne.	125
- PORTUGAL	La politique de formation d'enseignants du secondaire au Portugal, par Joao Evangelista LOUREIRO, professeur à l'Université d'Aveiro.	130
- QUÉBEC	L'école québécoise, nouvelles perspectives, par Norman RYAN, directeur du service de la recherche au ministère de l'éducation, Québec.	143
- SUÈDE	L'école d'aujourd'hui et l'école de demain en Suède, par Rune BERGENTOFT, conseiller pédagogique, direction nationale de l'enseignement public, Stockholm.	151
- U.R.S.S	A propos de la pédagogie soviétique, par Pierre CÔL-LOMBERT, conseiller pédagogique au service culturel de l'ambassade de France, Moscou.	163
- U.S.A.	L'esprit de la pédagogie américaine en 1980 aux Etats-Unis, par Edouard MOROT - SIR, professeur à l'Université de Caroline du Nord	169

AVANT - PROPOS

*

Les «Amis de Sèvres» viennent de passer le cap du 100ème numéro. C'est un évènement que nous avons voulu marquer en saisissant l'occasion de faire le point sur

«LA PÉDAGOGIE AUJOURD'HUI»

Après avoir retracé l'histoire de la revue - car les étapes de son développement sont à la fois chères à notre cœur et utiles à l'histoire de la pédagogie - nous avons confié à quelques spécialistes le soin de faire le point sur quelques courants pédagogiques de ce temps. La vocation internationale du Centre se manifeste ensuite dans une série d'études concernant un certain nombre de pays qui donnent aux problèmes éducatifs une place prééminente. Chaque collaborateur a choisi l'angle qui lui a paru le plus significatif, que ce soit la description des structures locales, un aperçu des recherches en cours, ou un aspect plus particulier comme la formation des maîtres ou l'éducation infantine.

Ce chatoyant panorama est sans doute incomplet, mais il est riche en enseignements et très actuel. Nous savons qu'il n'était pas facile à établir et nous tenons à dire toute notre gratitude à ceux qui, avec toute leur science et tout leur cœur, ont bien voulu y contribuer.

Comment ne pas avoir, d'ailleurs, une pensée reconnaissante pour tous ceux qui, depuis sa fondation, ont fait de notre revue ce qu'elle est. Le fichier «auteurs» des Amis de Sèvres rassemble beaucoup des meilleurs artisans du renouveau pédagogique. Il est pour nous un véritable «tableau d'honneur».

Nous voulons aussi remercier nos lecteurs, ceux qui nous ont fidèlement soutenus, ceux que nous rencontrons souvent à Sèvres et ceux du bout du monde, tous ces serviteurs ardents de la pédagogie qui nous confient le soin de traduire leurs réflexions et leurs espoirs.

Grâce à eux tous, cette étape est pleine de promesses et c'est avec un nouvel élan que nous leur donnons rendez-vous... aux prochains numéros.

Jean Auba

LES AMIS DE SÈVRES

de 1949 à 1980

*

*«Et les chevaux trempaient leur cou dans l'avenir
«Pour demeurer vivants et toujours avancer».
Jules Supervielle*

Créée en 1949, la revue «Les Amis de Sèvres» est le principal moyen d'expression du C. I. E. P., la «voix» qui lui permet de se faire entendre dans le monde entier, de dire ce qu'il est, quelles actions il mène, quelles lignes pédagogiques il défend.

Plus qu'un anniversaire - simple prétexte à rappeler avec une légitime émotion les travaux partagés et à célébrer l'estimable mérite d'avoir duré - ce numéro marque une occasion de faire le point et d'esquisser une histoire, d'autant plus intéressante à nos yeux qu'elle reflète celle des idées pédagogiques depuis le milieu de ce siècle.

★

Dès le premier numéro, les objectifs de l'Association des Amis de Sèvres sont ainsi posés :

- «aider au rayonnement d'idées pédagogiques présentées et discutées au cours de nombreux stages et rencontres entre éducateurs français et étrangers,
- maintenir et développer entre ses membres des rapports d'amitié et d'aide professionnelle mutuelle, conformément au rôle joué par le Centre International de Sèvres depuis 1945».

C'est Gustave Monod, créateur des Classe Nouvelles, qui présente ce premier bulletin, «manifestation concrète d'amitié internationale et universitaire». Il salue en Sèvres «le point de concentration où nous découvrons que nous ne sommes pas seuls à lutter, où nous échangeons nos expériences, où nous percevons nos communes responsabilités et notre commune solidarité». Car ce qui lie les éducateurs de tous pays, c'est : «sous tous les climats, à toutes les lati-

tudes, la certitude que seule une éducation rénovée, renouvelée, peut sauver les hommes des horreurs de la guerre et de la barbarie, et que si l'effort de rénovation n'est pas mené partout avec la même bonne volonté et les mêmes ambitions, toutes nos réformes locales seront vouées à l'échec». Immense responsabilité des enseignants, que les rencontres de Sèvres peuvent les aider à porter car «il se noue entre ceux qui se rencontrent à Sèvres une amitié d'une exceptionnelle qualité». «Je souhaite, ajoute Gustave Monod, que ce Bulletin parvienne à l'évoquer et à la lier solidement par-delà toutes les frontières».

Ainsi prend tout son poids ce nom d'«Amis de Sèvres», ainsi s'explique qu'il ait été gardé, au cours des années, non par un pieux conservatisme, mais pour ce qu'il signifie de profond et de durable. Marcel Abraham, dans le même numéro 1, lui donne son véritable sens quand il proclame : «Pédagogues de tous les pays, unissez-vous: tel pourrait être le mot d'ordre d'une lutte à mener en commun contre l'incompréhension et l'ignorance. Que des maîtres venus de tous les horizons s'entendent pour servir la même cause ; qu'ils prennent conscience, en dépit des diversités apparentes, de l'unité profonde de leur tâche ! Cette confrontation des problèmes, cette comparaison des méthodes, cette conjonction des efforts seront d'autant plus fécondes qu'elles seront toutes ensemble une amitié».

Si l'«internationale des enseignants» n'a peut-être pas été totalement réalisée, les «Amis de Sèvres» sont restés marqués par cet esprit de généreuse ouverture. Le mot «amitié» est resté notre maître-mot. Dans son message de présentation de la revue, Mme Hatinguais disait : «Éducateurs de tous les pays, sans distinction d'origine, vous vous êtes rencontrés ici dans un coude à coude de travail. Cette fraternité de métier, cette entente favorisée par un accueil cordial, nous voulons que vous les retrouviez dans ce bulletin. Il vous appartient et réclame votre concours :

- exprimez-nous en toute franchise et simplicité ce que vous pensez de notre effort, nous vous saurons gré de vos critiques qui éclaireront la route suivie,
- n'hésitez jamais à nous confier ce que vous aimeriez trouver dans ces pages, les sujets qu'il vous plairait de voir aborder, indiquez-nous l'ordre de renseignements dont vous avez besoin,
- envoyez-nous des articles sur votre école, sur votre travail, sur les questions générales qui vous préoccupent.

Aidez-nous. Toute amitié se nourrit d'échange. Adhérez à notre société et travaillez avec nous. Nous comptons sur vous».



Dès lors, chaque livraison de la revue fera une très large part à ces échanges. Les lecteurs seront informés des activités du Centre, non seulement par un calendrier complet, mais par des «échos et nouvelles», venus d'anciens stagiaires, des récits de «séjours et visites» de visiteurs importants. Les conférences les plus significatives sont publiées in extenso, comme celles de Wallon, Zazzo, Gal, sur «*Éducation et recherche scientifique*».

Peu à peu, la revue se structure en rubriques :

- elle s'ouvre sur un «message» de Mme Hatinguais qui renforce les liens personnels entre les stagiaires et Sèvres, et qui peut prendre pour thème aussi bien le souvenir de Proust que «le portrait d'enfant» ou le film «Louisiana story» ;
- la rubrique «Activités du Centre» occupe toujours une place centrale, mais elle s'accompagne de «Regards sur le monde» qui relatent des expériences vécues dans des pays étrangers, des voyages, des lectures ;
- une «Chronique», confiée d'abord à Georges Gougenheim, traite des hommes, des livres, des rencontres. Elle rend compte des événements et des publications sous l'angle de la pédagogie ;
- une autre partie est consacrée à des textes plus «littéraires», que ce soit l'évocation du 150^e anniversaire de Balzac, un échange de vues sur Maupassant, la présentation de Rabindranath Tagore, ou une série de critiques du théâtre d'Anouilh. Les autres arts sont aussi à l'honneur : visites d'expositions, présentation d'une chorale, réflexions sur les arts plastiques. On trouve même des essais d'expression artistique très personnelle, comme la vision du «jardin japonais de Sèvres» par J. Hatinguais, ou les poèmes de Mme Moderne-Monod.

Ce dernier aspect d'ordre largement culturel, qui rend sensible aux lecteurs de la revue une certaine couleur de la vie au Centre, a pourtant tendance à s'estomper, car les activités purement pédagogiques se développent très vite au cours des années et prennent de plus en plus de place. Dans chaque numéro, on voit s'affirmer un thème, qui en occupe le quart et bientôt le tiers ou la moitié : «*L'enseignement des mathématiques*» - «*Médecins et professeurs*» - «*Compréhension internationale*», etc. Il s'agit, à chaque fois, de recueillir le plus possible des travaux de colloques, réunions, congrès, tenus à Sèvres. La qualité de ces travaux, leur nombre sans cesse accru, justifient la part de plus en plus grande que les «Amis de Sèvres» se sentent tenus de leur faire.

Parfois, cependant, l'importance d'un thème d'intérêt général l'emporte provisoirement sur les critères strictement pédagogiques et lui vaut un traitement privilégié, ainsi «*Bouddha et le bouddhisme*», suivi de «*Connaissance de l'Inde*».

Par ailleurs, les rubriques «Vie du Centre», «Voyages», «Chroniques», équilibrent les rubriques «à thème» et gardent à la revue son éclectisme et son agréable souci du «plaisir de lire».



Est-ce le désir de reprendre souffle en tirant les leçons du chemin parcouru ? Un numéro de 1958 (n° 33) est entièrement consacré au Centre lui-même. Sans doute, le public des lecteurs s'est renouvelé depuis la fondation et il n'était pas inutile de renseigner les nouveaux venus sur ce qu'est Sèvres. L'occasion d'un séminaire de l'UNESCO s'est présentée à point pour donner prétexte à ce moment de réflexion, balise posée dans le cours d'une inéluctable évolution.

A ce «portrait du Centre», Gustave Monod apporte une nouvelle présentation de la revue. Il y redit sa certitude que seule une éducation renouée peut sauver le monde d'un nouvel assaut de la barbarie.



Les années passent et la physionomie des Amis de Sèvres continue d'évoluer. On voit apparaître les livraisons entièrement consacrées à un seul sujet, comme les deux numéros successifs consacrés, en 1959, aux «*Peurs de l'homme*», qui constituent sur ce thème une véritable somme. On y trouve des études aussi bien sur la physiologie de la peur que sur ses aspects psychologiques ou sociaux, sur sa traduction esthétique ou sur les enseignements que les éducateurs peuvent tirer de son étude. Plus directement liée à leurs problèmes personnels, «*L'hygiène du travailleur intellectuel*» fait aussi l'objet d'un numéro spécial.

Le numéro sur «*La réforme de l'enseignement*» marque un retour aux sujets proprement pédagogiques. Il traite de la préparation de la réforme, des textes officiels, des grands problèmes de l'enseignement français, des principes qui l'animent et de leurs applications dans toutes les disciplines et toutes les activités scolaires. On voit qu'il s'agit d'un document riche et utile, qui fut d'ailleurs très vite épuisé. Il est complété, dans les livraisons suivantes par des études sur chacun des lycées-pilotes, sur l'enseignement technique, sur les activités socio-éducatives, sur l'enseignement du français, sur les classes de transition et terminales pratiques. Bref, sur tous les «points chauds» d'une organisation éducative en pleine mutation.

Le nouveau visage de la revue «Amis de Sèvres» est maintenant dessiné. «Conçue pour apporter aux anciens stagiaires et aux amis du Centre un écho des activités de cette maison, elle a vu son rôle s'élargir pour devenir, par une évolution naturelle, un instrument de travail au service des éducateurs». («Dix ans de pédagogie», C.I.E.P., 1977)

L'extension des activités du Centre pose alors un problème aux rédacteurs. Il s'agit à la fois de rendre un compte exact de ce qui s'y fait et de ne pas accabler le lecteur sous le flot d'une matière trop diverse. L'abondance de l'information engendrée par les stages est telle qu'on ne saurait songer à publier des comptes rendus exhaustifs de toutes les rencontres. Il faut choisir et privilégier, dans chaque numéro, un sujet parmi ceux qui ont été traités. Ce choix est inspiré par le respect de l'actualité pédagogique, mais il n'est pas exempt non plus d'une certaine volonté d'affronter les problèmes et d'aborder, sans polémique et sans préjugé, les points sensibles où se noue la discussion.

Ce souci de ne pas esquiver les questions cruciales, tout en s'efforçant d'élever le débat, est illustré par le numéro sur «*L'action éducative*» qui suivit de peu les événements de mai 68. Tirant «à chaud» les leçons d'une expérience exceptionnelle, ses auteurs ont su la dominer avec assez de lucidité pour faire de ce texte un document de référence.

La recherche d'un équilibre entre la spontanéité créative des débats et le poids des compétences les plus sûres devait s'avérer plus que jamais nécessaire dans les années suivantes, époque difficile où la pédagogie recevait de plein fouet l'impact de techniques nouvelles. Pionniers dans ce domaine, nous affrontions très tôt le problème de *l'audio-visuel* (n° 3, 1969) en parcourant tout l'éventail des moyens techniques : cinéma, radio, télévision, et en donnant la parole aux enseignants qui, déjà, faisaient entendre «le point de vue de l'artisan» et mettaient l'accent sur «la production de l'école». Dans un numéro suivant («*Communication et lecture*», n°2, 1970) les «réflexions sur une lecture de Mac Luhan» abordaient dans son fond le problème de la communication. Plus tard encore, les points de vue sur l'audio-visuel ayant évolué, un nouveau numéro élargissait le panorama «*Du planétaire au quotidien*» (n° 3, 1973). Ce n'est sans doute pas fini et, si les choses vont vite dans ce domaine, «Les Amis de Sèvres», on le voit, ne craignent pas de reprendre un thème pour l'approfondir et «coller» à son évolution.

De même, l'introduction de l'informatique dans l'enseignement pouvait inquiéter les éducateurs : la révolution qu'elle représente n'allait-elle pas entraîner aussi une révolution dans la pédagogie ? C'est en 1971 que, déjà, un numéro *«Informatique et enseignement»* montrait les perspectives ouvertes par cette technologie d'avant-garde et la nécessité d'une orientation pédagogique qui en assure le bon emploi. Apprivoisant un instrument nouveau, les meilleurs spécialistes s'employaient à écarter les menaces qu'il apportait avec lui. Ils réfutaient les accusations d'automatisme obtus, pour jeter les bases d'une utilisation des modèles informatiques axée sur le développement des facultés intellectuelles.

Dans bien des domaines, les années 70 ont vu une remise en question des fondements même de la connaissance. Les sciences humaines ont été en permanence au cœur du débat. Nous rendions compte, dès 1967 (n° 3), de la discussion ouverte autour des *«Sciences économiques et sociales»*, constituées en nouvelles disciplines d'enseignement. La nouvelle orientation de *l'histoire* transparaissait, en 1969 (n° 2) dans un numéro qui mettait en regard la tradition de son enseignement, le changement en marche, les lignes d'avenir. L'évolution des Sciences humaines est à nouveau évoquée dans le n° 2 de 1974 consacré à *«L'initiation au monde moderne»*, puis dans le n° 1 de 1979 consacré aux *«Sciences humaines»*. D'autres disciplines en pleine mutation sont amenées à repenser leurs bases scientifiques et idéologiques. *«L'enseignement des langues vivantes»*, *«La grammaire»*, *«La philosophie»*, entre autres, trouvent dans les Amis de Sèvres l'occasion de mettre périodiquement au clair leurs objectifs et leurs techniques.

Liant méthodes et contenus, de nouvelles conceptions éducatives ont vu le jour et suscité bien des polémiques. La revue *«Les Amis de Sèvres»* s'est gardée de préconiser l'une ou l'autre, mais a voulu donner une information précise qui permette à chacun de fonder son opinion. Ainsi parurent un numéro spécial sur *«La non-directivité»*, d'autres sur *«La recherche pédagogique»*, *«L'éducation permanente»*, *«Les groupes de niveau»*, *«L'école dans la ville»*, *«Le travail indépendant»*, *«La communauté éducative»*, *«La rénovation pédagogique»*, *«La pédagogie de soutien»*, *«Les techniques de groupe»*. La liste de ces titres suffit à montrer le large éventail des sujets couverts.

Les *«Amis de Sèvres»* ne sont pas seulement lus par les praticiens de l'éducation, mais jouissent d'une diffusion étendue vers d'autres milieux. Les articles sont fréquemment repris dans des revues d'inspiration pédagogique (Revue de l'enfance inadaptée, Le conseiller d'éducation, etc.), mais ils sont également cités et largement commentés, en France et à l'étranger, dans des publications d'information plus générale. Des thèmes aussi divers que *«La littérature enfantine et juvénile»*, *«Documentation et information»*, *«Le*

temps scolaire», «*Freinet aujourd'hui*», «*L'école sans frontières*», «*La presse des adolescents*», «*Les patrimoines culturels et linguistiques locaux*», «*Francophonie et dialogue des cultures*», ont connu un succès qui va bien au-delà d'une rencontre heureuse avec l'actualité.

L'élargissement de l'audience des Amis de Sèvres va de pair avec une ouverture du Centre. Des associations, de plus en plus nombreuses, ont souhaité avoir leur siège au C.I.E.P. : l'Association Francophone d'Éducation Comparée, la Fédération Internationale des Professeurs de Français, la Fédération Internationale des Écoles de Parents. Par leurs publications, par les rencontres qu'ils suscitent, ces organismes créent une animation qui vient s'ajouter à celle du Centre et qui contribue à la vie de ses propres publications.

La dynamique de son développement a progressivement fait du Centre un organisme moderne d'information. Il s'est doté de services de documentation diversifiés et a créé les structures nécessaires pour répondre à la demande des éducateurs du temps présent. Aux «Amis de Sèvres» se sont ajoutés «*Les dossiers de Sèvres*», qui combinent, sous une forme différente, des besoins complémentaires : ils recueillent les relations d'expériences pédagogiques et les travaux des groupes de réflexion, pour les diffuser en particulier à l'étranger. D'autres publications visent des objectifs plus limités mais non moins utiles, comme «*Échos*» qui s'adresse aux enseignants de français à l'étranger, ou le «*Bulletin de liaison*» qui assure la coordination interne au C. I. E. P., ou le tout récent «*Doc-information*» qui fait connaître les ressources et les travaux des services de documentation. Jeunes et brillants satellites de la vieille revue, qui reste porteuse de «l'image de marque» de Sèvres, ces publications la soulagent d'une partie de la tâche informative, et l'aident à remplir sa mission.

Dans une époque où tant de nouveautés sollicitent sans cesse l'attention des éducateurs, Les Amis de Sèvres se veulent plus que jamais au centre du débat sur l'avenir de l'école. Point de rencontre de tous ceux qui tentent des expériences et de ceux qui peuvent, au plus haut niveau de la réflexion, les aider à en tirer les leçons, la revue peut avoir l'ambition de contribuer à éclairer les tendances actuelles de la pédagogie. C'est dans cet effort mené en commun par tous ses lecteurs et ses collaborateurs de tous pays que la revue «Les Amis de Sèvres» place aujourd'hui le véritable sens de «l'amitié internationale» souhaitée par ses fondateurs.

Paule Armier

LES FUTURS DE L'ÉDUCATION



Mes remarques n'ont pas pour prétention de traiter à l'avance ce qui sera l'objet du débat ; elles ne font que proposer quelques questions.

On peut se demander s'il y a lieu de faire des distinctions entre prévisions à long terme, planification à long terme, prospective, futurologie ? s'il y a une différence de degré ou de nature entre les prévisions à court, à moyen et à long terme ?

Pourquoi ces exercices de prospective se multiplient-ils au début des années 80, qu'on s'accorde à considérer comme le début d'une période nouvelle, profondément différente de la période d'après-guerre ? Est-ce l'approche de l'an 2 000 qui polarise l'attention ? Une prise de conscience des limites physiques et structurelles de la longue période d'expansion de l'après-guerre, ou des méfaits de la croissance ? L'ébranlement du modèle de développement (unique avec ses variantes) qui avait été progressivement élaboré, propagé et adopté, par les contestations idéologiques et par les changements dans les équilibres et les rapports de force internationaux ?

La vogue actuelle des futurologies invite donc à une réflexion historique sur l'évolution des idées et des faits.

A titre préliminaire, on peut s'exercer à délimiter le champ de discussion, à définir et à classer. Y a-t-il lieu d'établir des distinctions entre les appellations de « prospective », « futurologie », « prévision à long terme », « planification à long terme » ? correspondent-elles à des méthodologies différentes, voire opposées ? Peut-on faire une typologie ? Les regrouper selon leurs orientations ?

On peut aussi s'interroger sur la légitimité et la pertinence d'une exploration de l'avenir. Au nom de qui parle-t-on ? S'agit-il d'une démarche réflexive, d'une branche des sciences sociales, ou des « sciences de la décision », ou d'un discours utopique ? On peut douter que les sciences sociales puissent « s'élever au-dessus de l'expérience », selon les limites que Kant assignait à la philosophie. Les

sciences sociales ne peuvent observer que des phénomènes observables, le présent ou le passé, ce qui ne les qualifie pas pour explorer l'avenir. Même lorsqu'elles adoptent une démarche «prédictive» (formulation d'hypothèses qu'elles cherchent à vérifier ou à réfuter par l'expérience ou la «quasi-expérience»), il s'agit plutôt d'une méthode de recherche que d'une prédiction du futur.

Mais on peut aussi constater que les prévisions à long terme empruntent aux sciences sociales appliquées des techniques qui tendent à se développer de façon autonome. La planification économique a d'abord fourni à ces prévisions leur méthodologie, le «long terme» étant naturellement une extension du «moyen terme». Des méthodes spécifiques se sont ensuite développées, telles que les scénarios ; les modèles mathématiques utilisés dans les exercices récents sont désormais différents de ceux des planificateurs. Les prévisions à long terme semblent donc relever de l'ensemble des sciences sociales appliquées à la décision, qu'on peut caractériser comme le domaine de «l'ingénierie sociale» : ce terme caractérise l'ensemble des méthodes ayant pour objectif de mettre au service des «décideurs collectifs» les techniques fournies par les progrès des sciences sociales.

On peut alors présenter les prospectives et les futurologies comme un moyen de réduire l'incertitude en délimitant le champ des possibles ; ou comme un moyen de préciser les divers cheminements susceptibles de conduire à long terme à une situation souhaitable ; ou encore comme un moyen de tenir compte des tendances à long terme dans les décisions à prendre dans le présent.

Les exercices de prévision à long terme ne se présentent donc pas comme des prédictions, mais comme des guides par l'action. Ce qui renvoie aux questions que suscitent les sciences de la décision : au nom de qui parle le chercheur ? Quel est l'agent de décision collectif qu'il situe au centre de son modèle ? Quels sont ses postulats implicites ? Les conditions nationales auxquelles il se réfère, explicitement ou non ? Les positions et les intérêts de ses commanditaires ?

On peut relever certaines caractéristiques communes aux exercices récents de prévision à long terme : un souci de dépasser le cadre d'une seule discipline de l'économie, en prenant explicitement en compte les facteurs politiques et sociaux ; d'explorer une pluralité d'évolutions possibles ; d'admettre des contradictions, des oppositions et des conflits.

Sur le plan méthodologique, on pourrait distinguer les exercices prospectifs qui se situent au niveau de la réflexion, et les futurologies qui se réclament d'une démarche scientifique et utilisent les techniques des sciences sociales.

?
2
On peut aussi les classer selon les options politiques qui les inspirent ; mais les scénarios politiques utilisés par les futurologues ne se limitent pas au couple gauche-droite, ils comportent souvent trois pôles conservateur - autoritaire ; libéral - progressiste ; révolutionnaire - radical. Certains distinguent aussi un socialisme centralisé reposant sur l'État, et un socialisme libertaire se réclamant de l'auto-gestion, de l'écologie, de la contestation du modèle de consommation dominant et de son système de valeurs.

On peut s'exercer à préciser les futurs de l'éducation correspondant à ces trois ou quatre schémas d'évolution politique. On peut aussi noter quelques «tendances lourdes» de l'évolution de l'éducation : d'une part les progrès de la pédagogie scientifique et des technologies de l'apprentissage ; d'autre part, l'évolution des pédagogies non directives, centrées sur les interrelations personnelles, l'acceptation des tensions et des conflits, et le développement personnel.

Y a-t-il convergence à long terme ou divergences entre ces deux courants ? Chacun d'eux correspond-t-il à des modèles socio-politiques différents ? ou s'agit-il de deux «technologies éducatives» susceptibles d'être adaptées et utilisées par des systèmes politiques opposés ?

Sur le plan institutionnel, que préfigure le déclin (ou la fin) du monopole du système scolaire (et du corps enseignant) sur l'éducation ? Quels sont les domaines de l'extra-scolaire (y compris les médias, l'information, la communication) qui sont appelés à se développer, et dans quelles directions ? Est-ce le point de départ d'un renouveau pour les systèmes scolaires ? d'un nouveau rôle pour les enseignants ? d'une redéfinition des objectifs de la scolarisation ?

Pour le Tiers-Monde, peut-on donner un contenu concret à la revendication d'un Nouvel Ordre International en ce qui concerne des modèles d'éducation diversifiés, libérés du modèle unique hérité ou importé des pays industriels, adaptés aux spécificités nationales et à l'identité culturelle de chaque peuple ? ou de chaque culture ?

Il est plus facile d'énumérer ces questions sous leur forme interrogative que de proposer des réponses, et surtout de le faire dans le cadre d'une certaine cohérence. Mais c'est le privilège d'un exposé d'introduction, qui a pour but d'ouvrir un débat en encourageant la diversité des points de vue, leur libre confrontation, et l'exercice de la pensée critique.

Michel Debeauvais

ECOLE ET CULTURE TECHNIQUE

EN MATIÈRE DE TECHNOLOGIE

DES

COMMUNICATIONS



Ce n'est pas céder à la mode que de dire que l'offre de machines diverses pour communiquer ou faire du calcul, sous des formes très variées, se multiplie considérablement de nos jours, à des prix de plus en plus bas. Par ailleurs certains de ces équipements sont maintenant intégrés de façon courante dans la vie professionnelle. Enfin chacun de nous en connaît les retombées, ne fût-ce que sous la forme d'états ou de courriers et factures établis par ordinateur. Dans les dix dernières années les technologies de communication et de calcul sont entrées dans l'environnement quotidien, ponctué chaque soir par une forte consommation de télévision.

On est en droit de se demander quel rôle doit jouer l'école face à cette invasion. Le propos de cet article est précisément d'explorer cette question. Depuis une vingtaine d'années diverses expériences d'introduction de la technologie ont été tentées dans l'éducation. Il ne semble pas qu'aucune ait véritablement fait la preuve qu'elle puisse être d'emploi généralisé dans ce domaine. Les technologies se diversifient, on assiste d'ailleurs de plus en plus à une concurrence en ce domaine plus qu'à une véritable recherche des complémentarités. Il s'agit donc de savoir si l'école va s'engorger de ces inventions, si elle en est capable et si elle doit le faire.

Après une rapide description de l'évolution de l'industrie de la communication, je tenterai de mettre en évidence, pour ce domaine, l'écart qui existe entre les propos des technologues et les attitudes des utilisateurs. J'essaierai ensuite de caractériser la situation actuelle de l'école pour cette question et décrirai divers scénarios selon l'évolution qu'elle adoptera. Je terminerai enfin en proposant un programme de travail sur l'intégration dans les activités scolaires et la préoccupation de fournir aux enfants une culture technique.

Quelques traits de l'évolution internationale.

Il semble bien qu'en France la culture technique soit tenue entre parenthèses. Elle reste le fait d'un nombre limité de personnes, techniciens et ingénieurs, et même lorsqu'elle se propose au grand public, c'est sous la forme de revues spécialisées qui n'atteignent en fin de compte que les seuls intéressés. Nous n'en sommes point en France à la situation américaine, et surtout japonaise, qui réussit à intégrer des apports techniques récents dans une culture qui reste traditionnelle. Il faudrait s'interroger sur les raisons de ce décrochage. Dans le domaine des communications, par exemple, on est frappé de la rapidité avec laquelle sont diffusées au XIX^e siècle, au moment où elles apparaissent, les informations sur des inventions majeures telles que le téléphone ou bien encore le phonographe. Des quotidiens reproduisent intégralement des présentations à l'Académie des Sciences, ce qui serait inconcevable de nos jours. Toutefois cette information ne réussit pas à entraîner l'usage. La Comtesse de Pange raconte dans ses mémoires qu'au début du XX^e siècle le téléphone n'était toujours pas accepté par les hommes comme un instrument sérieux, tout juste bon, pensaient-ils selon elle, aux conversations féminines. Ce n'est que récemment d'ailleurs qu'on admit en France l'utilité de la généralisation de ce dispositif. Si l'on regarde en dehors du champ des télécommunications, la voiture, par exemple, on constate un phénomène analogue d'écart entre le propos instrumental de l'outil et la fonction qu'on lui assigne qui est d'ordre symbolique, en l'occurrence, signe de position sociale ou de parade.

On n'est donc par conséquent pas en état de voir à quel point les objets techniques nous ont envahis. Cependant quelques faits sont là qui incitent à regarder de plus près cette question de la culture technique, au cœur de la relation entre technique et société.

Dans le domaine de référence, je m'en tiendrai aux éléments suivants :

- la quasi totalité des ménages français est équipée de postes de radio et de télévision (96 % pour ceux-ci). 10 % ont un second téléviseur, qui est en général un poste noir et blanc, remplacé dans sa fonction par un poste de télévision en couleurs.

L'équipement en minicassettes et en électrophones ou chaînes est important de même que celui en calculettes. L'effondrement du prix des composants et, notamment de celui des microprocesseurs a conduit l'offre à proposer des appareils intégrant diverses fonctions : radio-réveil, radio-cassette, cafetière électrique - réveil, magnétoscope à programmateur, etc.

Pour 1979, le chiffre d'affaires global de l'électronique a été de 71,55 milliards de dollars aux États-Unis, marquant une augmentation de 17 % sur celui de l'année précédente (Source : Electronics-Sonovision hebdo). Pour le Japon il a été de 25,4 milliards de dollars et pour l'Europe de 40,5. Le tableau ci-dessous indique l'évolution du chiffre d'affaires pour le marché grand public des trois régions économiques :

	1978	1979	1980	1983
USA	11984,9	12657,6	12791,8	16489
Japon	6045,1	6506,5	6793,4	
Europe	12457,7	13156,2	13775,3	

Ce tableau mérite une analyse approfondie, mais je m'en tiendrai à deux commentaires. Tout d'abord la crise mondiale a ralenti spectaculairement la consommation américaine en 1979, mais les prévisions pour 1983 montrent qu'une croissance annuelle de près de 8% est prévue, ce qui signifie une intensification de la production et du marketing dans ce domaine. Ensuite, l'analyse des postes d'achat montre qu'un effort très important va être consacré aux jeux vidéo, aux chaînes hi-fi et surtout aux magnétoscopes. A ces matériels, il faut ajouter ceux qui combinent l'électronique à d'autres services, électro-ménagers, par exemple.

Il n'est pas facile de pratiquer une politique d'achat qui évite des recouvrements de fonctions inutiles. L'industrie du jouet et des jeux s'est récemment convertie à la micro-informatique et propose sous forme de robots, joueurs d'échecs, joueurs de bridge, jeux connectables à un téléviseur, une foule d'objets qui concourent à accroître le nombre d'éléments qui sont consommés par les ménages et relèvent de l'industrie de la communication.

- les politiques industrielles tendent à offrir des services plus que des machines. Certaines grandes firmes américaines ont hésité avant de choisir, mais il semble que maintenant l'orientation soit prise en majorité vers la fourniture de service. Cela signifie concrètement qu'on propose une machine «dédiée» à un certain type de service, par exemple, la consultation automatique d'un dictionnaire de mots et de phrases d'une langue étrangère. Cet appareil ne peut être utilisé autrement par l'acheteur, alors qu'en théorie et sans les verrouillages divers inhérents à la spécialisation, il pourrait le faire. Cette orientation a une portée non négligeable sur l'évolution de la culture technique, dans la mesure où l'impasse est faite sur l'aptitude du grand public à construire lui-même ses programmes, position qui n'est pas dénuée de fondement mais qui mérite, on le verra plus loin, d'être discutée.

- le marché des industries de la communication représente plus de la moitié du produit national brut américain. Corollairement l'administration américaine, semble, comme l'analyse Y. Stourdzé dans un article récent, favoriser l'abandon de la notion de service public en ce domaine pour intensifier la situation de marché. Toujours selon la même analyse, la dérégulation interne aux États-Unis a des conséquences internationales. Que ce soit concomitant ou sub-séquent, on constate de fait que plusieurs multinationales exportent de façon de plus en plus intensive leurs produits et leurs services, en matière éducative, par exemple (1). C'est ainsi que Texas Instruments, firme de Dallas et un des premiers fabricants mondiaux de composants électroniques, met sur le marché des machines à faible prix qui ont vocation éducative, telle le «Speak and Spell», ordinateur qui apprend l'orthographe de l'anglais et sa prononciation, car un synthétiseur de parole lui est associé. Dans ce cadre également, on peut citer le New York Children Television Workshop, qui dépend d'ITT et qui diffuse son produit télévisuel, Sesame Street, dans plus de cent pays. Au-delà des émissions pour enfants, le NYCTW propose des émissions sur la culture scientifique et technique.

C'est donc la structure des économies occidentales, de leurs industries et de leurs emplois, qui est modelée, en retour par le développement de la consommation dans ce domaine.

- en France, l'administration des télécommunications met en chantier des projets d'équipement, qui, si les prévisions se réalisent, concerneront en dix ans l'ensemble des ménages. Il est en effet prévu de remplacer dans ce laps de temps, l'annuaire téléphonique par une petite console de visualisation qui autorisera la consultation d'une mémoire. Les Télécommunications envisagent bien sûr d'utiliser cet outil pour véhiculer d'autres services. C'est à ce titre d'ailleurs que l'INRP a été associé à l'expérience de Vélizy pour évaluer les utilisations pour l'éducation des consoles en cours d'installation dans quelques deux mille foyers .

Il est donc plus qu'urgent d'analyser la nouvelle situation qui se crée en matière de communication, à la fois dans le contenu des services offerts ou qui vont l'être, et, aussi, dans les formes que va prendre la politique des institutions et des ménages face à une offre qui, aussi bien aux États-Unis qu'au Japon, abandonne la notion de service public et de marché protégé pour prendre une attitude commerciale particulièrement incisive et agressive.

(1) Pour un exposé d'ensemble très documenté sur les tendances américaines, on consultera J.C. Simon et G. Bridet. Enseignement assisté par ordinateur aux États-Unis et au Canada. Rapport de voyage, mission «langage scolaire, langage universitaire, langage informatique»

L'état de la culture technique.

Face à cette situation qui ne devient que peu à peu visible, on comprend néanmoins qu'il existe au moins un enjeu primaire de la culture technique. C'est celui de pouvoir appréhender correctement l'évolution des stratégies mondiales de l'industrie de la communication et aussi, les comportements en réaction des usagers. Il apparaît en effet de plus en plus que les usagers potentiels d'une technique à la mise au point de laquelle ils n'ont pas été associés - ce qui est désormais la règle -, ne se conforment pas au projet d'usage que définissent les technologues. Il faut un certain nombre de conditions (voir les travaux de B. Gille, T. Gaudin, par exemple) pour qu'une innovation puisse effectivement se produire. Au nombre des facteurs qui interviennent figure le niveau de culture technique moyen qui permet d'appréhender plus ou moins correctement le service nouveau qui est offert. Bien sûr les spécialistes du marketing sont là pour rendre le produit visible, mais justement leur existence montre qu'un écart non négligeable sépare les industriels et technologues des consommateurs. Je voudrais en énumérer quelques caractéristiques.

- Du côté des inventeurs.

Sous ce terme général d'inventeurs sont rassemblés ici aussi bien ceux qui effectivement créent les machines que ceux qui les fabriquent et les diffusent. L'analyse des prospectus des appareils, à leur origine, montre que l'inventeur est un visionnaire dans la mesure où il prévoit un usage très étendu de son appareil, bien plus étendu de fait, dans l'espace ou dans le temps, qu'il ne le sera dans bien des cas. J'ai rappelé, par exemple, en ce qui concerne le phonographe (17) que les propos tenus à son sujet au moment de son invention énuméraient pour un avenir proche des usages qui ont mis, dans certains cas, près d'un siècle à s'établir. D'autres n'ont jamais vu le jour, tel ce projet de doter les horloges publiques de gramophones qui chanteraient l'heure. Dans un domaine proche du nôtre, Edison voyait pour 1923 la généralisation de l'enseignement par le film aux États-Unis et dès les années 27, le mouvement Freinet recommandait l'emploi de celui-ci pour l'enseignement de la géographie.

Autre trait de l'offre technologique, l'universalité de l'emploi est implicite dans maints projets. C'est ainsi qu'on a pensé, influencé sans doute par le terme de «calculatrice universelle», que l'ordinateur pouvait remplir - à la limite- toutes les fonctions d'enseignement. Les recherches des années 60 sur l'enseignement programmé puis sur l'automatisation de l'enseignement sont là pour en témoigner. Ce n'est que très récemment qu'on a pu inverser la démarche, c'est-à-dire demander l'établissement d'un cahier des charges énumérant

les besoins didactiques afin de regarder alors, et seulement alors, pour lesquels et comment l'ordinateur serait un outil utile.

L'offre technologique est également implicitement éternelle, dans la mesure où la clause de péremption et de substitution au matériel proposé est rarement explicitée. L'outil proposé par le technologue a en effet un statut de postulat, le credo étant qu'il va effectivement être adopté par la société comme résolvant un problème donné, et non comme une hypothèse à vérifier. Il n'est que de relire les téléologies sur l'emploi par des classes entières de matériels technologiques en éducation pour s'en convaincre. Cela n'a d'ailleurs que peu de choses à voir avec l'utilité. Ainsi les projections lumineuses, puis le cinéma pédagogique, puis la télévision scolaire ont connu de tels discours prophétiques qui se sont révélés en tout ou partie caducs, soit parce que l'usage ne fut jamais entrepris, soit parce qu'il s'est estompé au bout d'un certain temps.

L'outil enfin, dans le discours de son inventeur, est unique. Il n'y a pas, ou peu, de place pour d'autres appareils. Dans l'éducation toujours, certains voient la solution des problèmes d'enseignement dans l'emploi de la vidéo, d'autres dans l'informatique, sans qu'un pont soit établi entre ces techniques qui sont cependant, pour bien des usages, complémentaires, en matière de recueil des données (pour une enquête, par exemple)

Ces postulats expliquent, à mon sens, la production de discours contemporains sur une invention, qui, au-delà de la sphère d'usage immédiat, dessine un schéma de société, qui résout, au niveau de la vision - ce qui n'est d'ailleurs pas inutile - un ensemble de problèmes par son application. En ce moment, on prête dans certains textes, à l'ordinateur domestique -microprocesseur ou terminal à distance- la faculté de résoudre bien des problèmes ménagers et d'accroître le confort, y compris culturel, à domicile. La consultation de banques de données à domicile ressemble, dans son projet, à ce qui a fait le succès il y a une dizaine d'années, des encyclopédies hebdomadaires, achetées non pour leur valeur culturelle au sens instrumental, mais en tant que symbole d'un capital-culture effectivement acquis. La logique des usagers a en effet peu à voir avec ce qui vient d'être dit.

- Du côté des usagers.

Les usagers ont plus ou moins de facilité à interpréter correctement le fait scientifique ou technique qui est porté à leur connaissance. Le manque de notions essentielles dans un domaine conduit à fausser les facultés qu'on prête aux machines. Il n'est que de voir l'état de l'information de l'opinion contemporaine sur le principe du téléphone. Une émission de la série Science publique du CNDP, produite par Françoise Berdot, montrait des interviews du public sur

cette question. L'ignorance était générale et l'une des personnes allait même jusqu'à associer le dispositif à la maison hantée, car dans les deux cas, elle ne comprenait pas !

Faute de culture scientifique et technique, on se forge une théorie naïve par recours au bon sens. C'est le cas pour les machines à traduire. On sait fort bien depuis 1962, date du théorème de Bar Hillel sur l'«indécidabilité» des grammaires, que la traduction automatique, conçue comme une simulation de l'activité humaine de traduction, n'est pas chose prochaine. Tout le monde est convaincu que les petites calettes actuellement commercialisées sont des machines à traduire. On associe à des capacités mal connues de la machine une conception fatalement simplifiée de la traduction et on obtient ce résultat, d'autant plus estimé vraisemblable qu'on est encore, en ce qui concerne l'ordinateur, dans la période où on l'anthropomorphise. B. Gille et d'autres historiens montrent qu'aussi bien du côté des inventeurs que des usagers, la référence à l'homme met un certain temps à être abandonnée, pour que l'on arrive à apprécier en soi le service rendu par une machine. Rappelons-nous que dans les années 60 l'ordinateur a été convié à être traducteur, documentaliste, médecin et professeur. Les débats sur la question de savoir si on l'implante dans l'école pour remplacer le maître ou non montrent que cette ambiguïté de statut n'est pas encore levée.

Face au discours technologique et à ses axiomes d'universalité, d'éternité et d'unicité, il est difficile de se construire une attitude critique, d'autant que, on l'a dit dans la première partie, les stratégies commerciales sont de plus en plus incisives.

Il y a alors plusieurs types de réactions qui font depuis plusieurs années l'objet de recherches. Un objet a d'autres valeurs que son instrumentalité et notamment sa valeur d'échange ainsi que sa valeur symbolique. Les travaux de J. Baudrillard ont montré que l'adoption d'un appareil se faisait souvent moyennant un jeu sur ces trois variables. Il est de fait, par exemple, que bien des téléviseurs furent acquis à l'époque du démarrage, non pas en tant qu'instruments d'information, mais en raison de la différenciation sociale qu'ils assuraient. D'autres travaux, par exemple ceux de Winn, tendent à mettre en évidence que le téléviseur est de nos jours l'instrument de l'équilibre familial, cas dans lequel également l'acceptation de l'appareil n'a rien à voir avec le contenu de l'offre technologique.

Un certain nombre de chercheurs entreprennent à l'heure actuelle des travaux sur la ritualisation dans la consommation des media, autre forme de réaction sociale. Par la voie de pratiques dans lesquelles la régularité des émissions, le canevas répétitif de son scénario (cas des séries), le comportement du groupe de réception ont plus d'importance que le sens du message, on peut en effet se

demander s'il n'y a pas là pour les téléspectateurs une tentative de reprendre le contrôle d'un monde discontinu : celui dont leur parlent les mass-media - qui leur est imposé.

Une culture technique plus étendue que celle dont nous disposons aujourd'hui en France ne suffirait certainement pas à éliminer ces phénomènes qui renvoient à d'autres questions telles que l'investissement de l'imaginaire ou l'équilibre familial, mais contribuerait à endiguer les dérives dont on vient de parler. Faute de celle-ci, l'objet technique est acquis dans le domaine des appareils de communication dans certains cas pour son usage effectif, mais on constate aussi que la technique devient très souvent fétiche ou tabou (5).

Le terme de culture technique doit être précisé. Il ne s'agit pas de développer une forme techniciste de culture qui ferait de tout un chacun un ingénieur potentiel. Le risque existe d'ailleurs de voir se transformer une technique intellectuelle telle que l'informatique en une nouvelle rhétorique qui s'aventurerait dangereusement dans des champs d'analyse où son efficacité n'a pas encore été reconnue. Il s'agit plutôt de se demander comment redonner place à une composante technique dans notre culture, sans la détruire pour autant, ce que les japonais semblent avoir réussi.

Pour conclure ce paragraphe, on dira que l'enjeu d'une culture technique est de participer activement au contrôle des politiques technologiques, qui prennent, on l'a montré précédemment, une part de plus en plus décisive dans la société contemporaine. L'argument a contrario, formulé par P. Roqueplot, est que l'absence générale de culture technique entraînerait une aliénation généralisée. La question est alors d'examiner le rôle que l'école peut jouer dans ce domaine.

Situation actuelle de l'école par rapport aux techniques de communication.

Avant même de parler de la situation de l'école, il convient de se demander si les technologies de communication qui se sont véritablement développées depuis un quart de siècle n'ont pas en retour modifié la société. La question est doublement importante. En soi d'abord et aussi pour apprécier l'évolution future du lieu et de la fonction de médiation qu'opère l'école entre la société et la technique.

Il n'y a pas, dans ce domaine, une théorie toute faite qui fournit l'indication sur la façon dont une technique opère en retour un modelage. On peut citer plusieurs traits qui montrent que les télécommunications ont effectivement une telle action. A. Leroi-Gourhan avait

déjà noté dans la Mémoire et les Rythmes, l'importance des concepts de mémoire et de programme dans la société moderne. Il conviendrait de se demander si ce mouvement ne s'est pas accentué au point que l'on a tendance actuellement à projeter le modèle de mémoire d'ordinateur, qui n'est jamais qu'une table, sur la mémoire humaine qui, au contraire, reconstruit le souvenir. Cette forme tabulaire de l'information est également relevée par C. Zimmer qui l'attribue à l'influence des mass-media, qui nous ont habitués, le slogan publicitaire aidant, à associer des syntagmes sans autres liaisons que la juxtaposition. Certains travaux portant sur la pratique par une société d'un mass-medium - dans un cas, il s'agit du tam-tam, dans l'autre, d'une télévision interactive (4) - montrent qu'elle intègre dans son fonctionnement les facultés du procédé, qu'elle abandonne par la suite. Le développement des technologies de communication et celui corollaire de son industrie, a conduit, selon l'analyse d'Y. Stourdzé, l'administration américaine à modifier radicalement la forme et l'étendue de son intervention, intensifiant - on l'a dit - la situation de marché.

Il semble bien que la rétroaction de la technologie sur la société soit loin d'être négligeable (sur ce sujet, voir Gaudin, op. cit.) et conduise les institutions à définir une attitude face à elle. Dans le domaine des communications par rapport à l'école, on rencontre ce qu'il est convenu d'appeler l'école parallèle.

Elle se définit pour moi comme :

- un ensemble d'échanges et d'expériences individuelles ou collectives de l'enfant en dehors de l'école. Il faut remarquer que cela a toujours existé (voir à ce sujet les œuvres de M. Pagnol et de L. Pergaud). La différence avec la situation contemporaine est que le maître d'alors connaissait la société environnante et les expériences qu'y pratiquaient ses élèves. Il pouvait alors, plus ou moins consciemment d'ailleurs, médiatiser cette expérience parallèle

- un ensemble de messages qui atteignent l'enfant par divers autres procédés de médiation dont la télévision n'est qu'un exemple

- un ensemble d'appareils qui, en fonction d'une politique délibérée des multinationales, lui fournissent hors l'école un service éducatif,

- les prestations de plus en plus importantes du secteur socio-culturel et des mouvements associatifs qui aident l'enfant à se repérer dans ce monde des communications.

On constate que, dans ses trois derniers aspects, l'école parallèle s'interprète comme une rétroaction de l'essor des technologies de communication sur la société, rétroaction qui correspond à une demande effective si l'on en juge par le dynamisme de la production audiovisuelle par les jeunes eux-mêmes dans le secteur socio-éducatif.

Trois autres éléments sont à prendre en compte dans cette analyse du rapport entre secteur des communications et école. Le premier est une inquiétude exprimée par les mouvements familiaux d'un nombre important de pays sur les rapports qu'entretiennent mass-media et école. Deux réunions de la Commission Éducation de l'Union Internationale des Organismes Familiaux ont été consacrées à cette question, ce qui est significatif de la prise de conscience du fait que les enfants d'aujourd'hui sont partagés, à la fois dans leur budget-temps et dans les modes de transmission des informations, entre deux instances qui paraissent à leurs yeux concurrentes et qui, dans bien des cas, le sont effectivement. On a relevé par exemple, dans ces travaux, que les mass-media ne parlent pratiquement jamais de l'école, en dehors des faits divers ou des rentrées difficiles. En toile de fond, sans qu'il y ait une relation directe avec ce qui vient d'être dit, on peut relever que certains auteurs notent une tendance qui se dégage dans l'opinion américaine de désaffection à l'égard du service public (cf. Stourdzé, op. cit.), qui doit être prise en considération, et quant à son existence réelle, et, dans l'affirmative, quant à ses conséquences.

Le second élément est la modification de stratégie des multinationales qui, après avoir tenté pendant longtemps d'investir l'école comme marché des technologies de l'éducation, offrent désormais un service éducatif dans l'espace domestique. Un chanteur à la mode connaît un gros succès à l'heure actuelle en s'adressant aux jeunes à propos de l'an deux mille. Un des couplets de son «tube» promet qu'à cette époque, il n'y aura plus d'école, plus d'histoire, de géographie et d'orthographe. Suprême assurance de bonheur, l'enfant travaillera chez lui sur son ordinateur.

Le troisième élément est un phénomène de génération. Celle qui est adulte actuellement a vu successivement apparaître des technologies telles que la radio, le téléphone, la télévision, le magnétophone et l'ordinateur. Pour les jeunes enfants, ces techniques sont simultanément présentes et familières. Il serait par conséquent risqué de projeter sur eux les représentations qui sont les nôtres de ces techniques et des rapports qu'elles entretiennent entre elles. En d'autres termes, l'enfant aussi a évolué et particulièrement dans le domaine en question. De jeunes enfants n'ont guère peur de la télévision ou de l'ordinateur (2, 3, 12), ce qui donne en partie raison au chanteur évoqué plus haut !

Il faut maintenant dans cette analyse, examiner dans un modèle où tout change : technologie, position et fonction de l'institution et enfants, quelles sont les attitudes possibles de l'école, en commençant par tenter l'esquisse de son attitude actuelle à l'égard de ces techniques.

Esquisse de l'attitude actuelle.

Mon propos concerne l'enseignement général, primaire et secondaire et non pas seulement l'enseignement technique. Compte tenu de la conception adoptée à l'égard de la culture technique, on peut effectuer les constats suivants.

Dans l'enseignement primaire, à ma connaissance, les activités d'éveil ne prennent pas en compte ces éléments techniques que l'enfant voit et manipule dans son environnement. Le téléphone, le programme de la machine à laver ou de la cuisinière, le transistor (au sens composant du terme), la calculette, le téléviseur font désormais partie du paysage domestique, sans que l'école fournisse à l'enfant une description simplifiée de leurs fonctionnements. Certains éléments du paysage environnant ne lui sont pas non plus expliqués. Je pense en particulier à ces relais de télévision qui sont de nouveaux clochers et qui maillent la France en un réseau hertzien qui sert de nos jours autant que celui de chemin de fer. Serait-il sérieux d'objecter qu'on n'enseigne pas aux enfants à en dessiner la carte parce qu'on n'en voit pas les ondes ? Je pense pourtant que la véritable réponse n'est pas loin de celle-ci, car nous autres adultes, ne concevons pas, ne voyons pas, au sens où l'entendait Kandinsky lorsqu'il définissait l'art comme «ce qui rend visible», que l'environnement a changé. De plus nous ne fournissons pas aux enfants des concepts qui leur permettrait d'appréhender ce que ces machines leur fournissent : notion de transmission en temps réel qui autorise la compréhension de la transmission en direct, le relais par satellite, la notion de stockage de l'image. Ils ne sont difficiles à enseigner que pour nous adultes car les recherches portant sur l'initiation des enfants à ces techniques montrent toutes, que ce soit pour la photo, la radio-amateur, la vidéo ou l'ordinateur qu'ils s'en accommodent fort bien (2, 3, 12, 15).

L'école a hérité par ailleurs d'un dédain certain pour la technique qui reflète en fait la conception qu'en avait la bourgeoisie au XIXème siècle, si bien que même les Belles Lettres ont soigneusement contourné la composante technique de la culture des grands auteurs. Caton, Pline, Varron, Virgile donnent par exemple, de précieux enseignements sur les techniques agraires (C. Parain (13)) et plus près de nous, dans le domaine des communications, Descartes ou bien encore Képler, Cros, Nadar ont une pensée qui effectue un va-et-vient entre science et technique, lettres ou arts et la séparation en disciplines différentes n'aide pas à respecter l'unité et la singularité de celle-ci.

Ce qui ne veut pas dire que l'école ne fait pas d'efforts pour intégrer les techniques contemporaines de communication. J'ai montré (17) comment elle avait très tôt (vers 1880) intégré les projections

lumineuses. Elle a fait de même avec le cinéma, puis la télévision, avec moins de succès semble-t-il. Puis la cadence des offres techniques s'est accélérée du fait même du progrès. Dans les vingt dernières années ont été proposés le circuit fermé de télévision et la vidéo légère, les laboratoires de langue, les machines à enseigner, l'informatique. Chaque fois on a tenté d'employer ces appareils en tant qu'outils didactiques. Il semble que la preuve que cela est possible ne soit pas encore faite. En effet si les évaluations pratiquées montrent en général le bien fondé du procédé, il y a toujours quelque chose qui freine la généralisation de l'innovation. Le postulat d'unicité fonctionnant toujours, on assiste de plus en plus à des tentatives de percée dans l'école, en ordre dispersé : pour la formation du jeune téléspectateur, pour l'information, pour la télématique ou pour des théories, qui, quelles que soient leurs qualités intrinsèques, sont insuffisantes dans la mesure où elles accusent un retard par rapport à l'intégration technologique qui est en train de s'opérer. En effet il faut rappeler que lorsque le jeune sort de l'école, il joue -chez lui ou dans un lieu public, avec des dispositifs qui combinent informatique et vidéo. Antenne 2 diffuse déjà par ailleurs tous les matins des messages écrits sur téléviseur (ANTHIOPE) et les exemples sont nombreux de cette fabrication en cours.

Il serait faux de laisser penser que l'école n'est pas consciente de ce problème. Le Comité de coordination des Écoles Normales pour l'emploi de la technologie en éducation a parfaitement vu cette question et il apparaît aussi que les instances ministérielles en sont conscientes. Bien des collègues se posent aussi la question de savoir comment l'école doit se définir une attitude par rapport à ce défi de fait que lui impose l'industrie des communications.

La situation actuelle tend en effet - et on ne saurait trop le souligner - à la diviser, dans la mesure où elle est la cible d'offres cloisonnées et à l'essouffler, car la fréquence des sollicitations s'accroît considérablement, dans un contexte où le manque de culture technique spécialisée ne permet pas de garder les distances nécessaires.

Les scénarios extrêmes.

Je crois avoir montré que l'on ne peut pas, même si on n'est pas un spécialiste des technologies de communication, et c'est le cas de bien des enseignants, se contenter d'ignorer cette question de la culture technique en ce domaine car il y a confrontation d'un service public qui a la mission d'enseigner et d'un marché mondial dont c'est en partie le même propos. Il ne faut pas non plus, dans l'autre sens, prendre des positions apocalyptiques, mais je crois à l'utilité de la confection de scénarios qui ont le mérite d'aider à formuler des orientations de recherche. Les extrêmes sont en cela intéressants

qu'ils permettent de préciser les cas-limites de blocage. Je me contenterai d'une brève description, en prenant trois hypothèses de départ, valables dans tous les cas :

- il y a interrogation dans l'opinion publique sur la médiation qu'opère l'école par rapport à la société contemporaine, concernée, je l'ai dit, par la concurrence que lui portent les mass-media. Nous sommes ici dans le domaine des représentations et non pas dans celui de l'analyse, mais cela conduit à penser qu'en cas de crise, l'opinion risque de fluctuer dans la défense de l'école.
- il y a ignorance de la spécificité de la fonction didactique et de la pédagogie en général. Il n'est que de voir combien les notions de banques de données ou d'enseignement assisté par ordinateur gérés par des dispositifs rustiques, sont acceptés par l'opinion de certaines catégories socio-culturelles comme outils capables de remplacer le pédagogue.
- l'école a un budget limité d'équipement en nouvelles technologies et une capacité limitée aussi, de recyclage des maîtres (1). De plus elle ne peut bouleverser ses programmes à l'occasion de chaque nouvelle invention.

Le premier scénario est celui dans lequel l'école s'évertue à intégrer toutes les nouveautés importantes, essayant d'ailleurs par là de procurer aux enfants cette culture nécessaire à l'appréhension de leur environnement. On voit immédiatement que cette volonté se heurte aux limites de coût et de formation. De plus le délai de propagation dans l'institution n'a aucune commune mesure avec la durée de vie du matériel, ce qui fait que les derniers formés le sont lorsque celui-ci est déjà périmé. C'est une situation abstraite qui n'est néanmoins pas éloignée de ce qui se passe actuellement. On peut envisager un recyclage constamment ouvert sur l'évolution des matériels, mais cela nous fait sortir de cette situation, car on est alors obligé de prendre en compte l'évolution technologique qui conduit au décloisonnement dont il a été question plus haut. L'industrie intensifie alors la production de services éducatifs à vocation de remplacement et contribue de ce fait à détériorer la crédibilité de l'école. Il semble donc que celle-ci, pour les diverses raisons évoquées, n'ait guère intérêt à s'engager dans la voie de l'intégration boulimique des outils de communication.

(1) J. Fielden dans une étude d'évaluation de l'EAO* en Grande-Bretagne montre qu'il engendre toujours des coûts additionnels et réfute la théorie américaine des bénéfices et épargnes qu'il peut assurer (6). Les tentatives récentes des universités américaines d'investir le marché européen de leur production de logiciel confirment cela, car les bénéfices sont recherchés en dehors du système éducatif américain. Il y a eu un phénomène analogue il y a quinze ans en matière d'enseignement programmé.

* EAO : Enseignement Assisté par Ordinateur.

Le second scénario est celui du refus total. Bien qu'opposé au départ à celui qui vient d'être décrit, il n'en diffère cependant que peu quant à ses conséquences. En effet les marchés éducatifs parallèles se développent aussi en concurrents de l'école. Mais il y a en plus dans ce cas la position de l'institution de refus de principe de la culture technique, qui, si l'on rejoint l'argumentation de P. Roquet, conduit à une aliénation généralisée par rapport à la technique.

Cette analyse succincte montre que l'institution scolaire doit soigneusement définir une attitude par rapport à l'évolution des marchés qui, comme le souligne J. Attali dans un article récent, (1) s'adressent de plus en plus à l'enfant directement. Attali parle en effet des «objets puérils» qui sont destinés à la consommation enfantine pour laquelle une relève de ce qu'on appelle argent de poche doit être selon lui imaginée sous peine, dans les économies occidentales, de mettre en difficulté certains secteurs industriels. On voit ici un nouveau retour de la technologie sur la société. L'enfant du XIX^e siècle n'était pas un agent économique indépendant, alors qu'il tend à le devenir. L'école n'est pas armée pour se transformer aisément en un Institut National de la Consommation qui prendrait le rôle de former les jeunes à celle-ci, d'une part et de tenir tête à l'industrie, de l'autre. Je signalais déjà cette dernière nécessité dans un article de 1969 (14) et force est bien de constater que l'évolution des politiques d'agrément n'a pas montré une capacité de l'institution scolaire à accroître l'aspect incisif de son dialogue avec les constructeurs.

Une situation intermédiaire qui introduirait certains appareils, dans un esprit de cloisonnement, conduirait à des dysfonctionnements de l'école, à des luttes d'influence entre tenants de telle technique qui ramènerait fatalement au premier scénario. En d'autres termes, il ne semble pas possible d'obtenir un équilibre de l'école dans ce domaine si on la confronte directement avec une question posée en termes de parc de matériel. Un rôle fondamental de l'école est de préparer l'enfant à s'intégrer dans la société. Pour cela elle construit des réductions pédagogiques des objets de connaissance. Elle ne le fait que très peu dans le domaine de référence. Que donnerait un scénario dans lequel elle se livrerait à cette activité ?

Un projet sur la culture technique à l'école.

Si l'on admet que les machines à traiter l'information vont continuer à se diversifier tout en offrant des services de plus en plus élaborés à des coûts toujours décroissants, on est bien obligé d'admettre que, si l'école s'en désintéresse, l'écart entre la culture qu'elle

(1) L'argent de poche. Le Monde (17. 1. 80)

procure et celle qui permet de comprendre cette diversité ne cessera de grandir. D'autant que la société évoluera aussi dans les services fournis. C'est ainsi qu'on peut s'attendre à une offre commerciale importante dans les années à venir d'enseignement assisté par ordinateur véhiculé par de petites caulettes. Faut-il alors que l'école investisse énormément dans ce secteur où elle sera concurrencée par anticipation, ou bien ne doit-elle pas imaginer ce que sera l'étape ultérieure afin de se préparer à fournir un outil intellectuel contemporain pour les jeunes qu'elle formera dans cinq ans ? Si la réponse à cette question n'est pas toute faite, il semble qu'elle doit être posée. Dans l'article de 1969, je proposais une graduation dans les services fournis par les automates d'enseignement qui s'est révélée stable si on la compare à d'autres plus récentes. Au-delà de l'emploi tutoriel, je proposais une graduation qui énumérait études de cas, simulations et jeux, résolution de problème et calcul, au sens où l'étudiant le formalise, le construit lui-même et le fait exécuter par la machine. B. Mac Donald, par exemple (1977), propose une classification qui converge avec celle-ci, le dernier stade étant pour lui celui où l'étudiant construit ses hypothèses, les teste lui-même. C'est d'ailleurs ce qu'un enfant pratique dans un protocole de type LOGO, puisqu'il fait exécuter par un robot un projet de parcours qu'il a conçu lui-même.

Si l'école aborde la question de la culture technique, elle doit se demander si ces machines proposées sont toutes totalement différentes les unes des autres, comme un tourne-vis l'est d'une tenaille, ou bien si elles n'ont pas des principes communs. On aborde ici le problème de la boîte noire. Jusqu'à quel point se doit-on de laisser l'enfant ignorer ce qui se passe dans ces appareils ? Je trouve pour ma part problématique qu'on ne dise pas à un enfant - même de façon simplifiée - ce qu'est un transistor avant le second cycle, alors qu'il en a vraisemblablement plusieurs centaines chez lui. Au-delà de l'ignorance immédiate, c'est une forme d'esprit qu'on lui inculque et qui l'habitue à mettre des boîtes noires sur les phénomènes qui l'entoure. L'histoire a montré que celles-ci peuvent atteindre des tailles gigantesques et c'est un débat que l'école doit favoriser, de discuter la façon dont elle aide l'enfant à réticuler la technique et le monde en général.

J'aboutis donc, compte tenu de tout ce qui a été dit jusqu'à présent, à la nécessité d'engager un programme de travail sur la question de la culture technique dans l'école, que je me propose de limiter pour ma part aux machines à traiter l'information. L'hypothèse générale est que l'on peut introduire dans l'école, à structure constante, des éléments de culture technique qui évoluent dans le temps en fonction des grands changements technologiques. Je vois, en première approche, six questions à traiter.

1 - Réduction pédagogique des machines à traiter l'information.

L'hypothèse est que la majorité de ces appareils est descriptible par rapport à un savoir (je ne dirai pas encore une science) sur le recueil et le traitement de l'information et se compose en outre de constituants (transistors, circuits, tube cathodique, etc.) en nombre limité que l'on y trouve en des arrangements différents. Il s'agit alors d'établir un recueil des besoins didactiques par rapport auxquels ces matériels peuvent avoir une utilité, mais il s'agit aussi d'élaborer des maquettes et des emplois convenablement réduits qui permettent à l'enfant de comprendre les principes de ces techniques. Cela ne se conçoit bien sûr que si l'on décroïssonne les secteurs d'emploi de l'électronique.

Le choix des objectifs pédagogiques suppose aussi une réflexion sur l'évolution des services éducatifs offerts hors l'école. Quel audiovisuel et quelle informatique scolaire doit-on produire si l'on veut s'offrir un service original et apprécié en tant que tel par les maîtres et par les élèves ?

Une autre question est celle de la pratique qui est une des façons les mieux éprouvées de faire sauter les boîtes noires. Dans la graduation des services didactiques j'ai toujours estimé que la pratique, convenablement organisée, était un élément fondamental. Les anthropologues ont montré - faut-il rappeler les travaux de Leroi-Gourhan? - qu'elle a joué et joue un rôle déterminant dans l'évolution de l'humanité et qu'elle a un statut noble d'enrichissement de l'intellect. C'est la raison pour laquelle, je pense comme J. Arzac, bien qu'il éprouve une certaine méfiance pour ce terme, qu'on doit être suffisamment prospectif pour envisager - Papert le pense aussi - que les enfants apprennent à écrire (programmation, compilation), voire à construire des appareils, non pas pour qu'ils deviennent des techniciens, mais qu'ils acquièrent une culture sur la techno-nature qui les environne et apprennent à la maîtriser.

2 - Ventilation de cette culture dans les activités pédagogiques.

Il ne s'agit pas de construire un nouveau compendium de la technique à intégrer de force dans l'école. On s'est ingénié jusqu'à présent à vouloir faire de tous les outils nouveaux des outils didactiques. Je crois qu'en la matière des hypothèses de délestage sont à envisager. On peut imaginer, par exemple, qu'une moderne leçon de choses pourrait assurer la description d'outils qui environnent l'enfant sans qu'on en arrive pour autant à lui faire s'en servir en classe. Il y a également d'autres façons de faire qui relèvent plus, comme c'est le cas dans la technique, de la poésie que de la systématique. J'ai eu l'occasion de voir récemment à l'École Normale de Cergy-Pontoise la présentation d'une enquête effectuée sur le paysage sonore d'un village de l'Oise et d'un carrefour de Cergy.

L'enfant apprend à analyser les bruits de son environnement et découvre l'audio-visuel, au niveau fondamental, par l'examen de la réalité et non par celui d'un outil.

Il faut encore se demander, dans ce chapitre, avec lucidité, quelle est la part du service éducatif à laisser au marché de la communication. La façon dont la calculette a réussi à investir l'institution est de ce point de vue à méditer.

Leçon de chose, didactique et pratique des principes technologiques, délestage sont donc les trois axes de réflexion dans ce domaine.

Cela suppose une information constante du système éducatif sur l'évolution de la technologie. Le caractère visionnaire des projets de l'inventeur ne doit pas être rejeté, pas plus qu'accepté, sans examen, car il peut offrir des outils qui améliorent effectivement les conditions d'enseignement du maître. A côté du travail de réduction pédagogique, il y a celui de la recherche prospective, qui doit être amplifié. Les télécommunications se développent de même que la robotique et risquent de continuellement changer le paysage dans lequel évoluent les enfants et de modifier en retour, leurs aptitudes et leurs comportements.

3 - Intégration de la culture technique.

Les réflexions sur l'intégration de la culture littéraire ou scientifique sont plus avancées que dans le domaine de la technique. N'est-on pas plus près des acquis de l'histoire des sciences montrant que dans l'évolution d'une pensée il y a très souvent va-et-vient entre la technique et l'abstraction scientifique ? De ce point de vue l'ensemble des disciplines devraient être conviées à réintroduire la composante technologique qui a souvent été évitée pour des raisons dites plus haut. Il est désormais important de savoir que les Grecs connaissaient certains automatismes, tels les clepsydres et que les projections lumineuses ont plus de trois cents ans d'existence, si l'on ne veut pas exposer l'enfant au mythe moderniste.

4 - Analyse de l'évolution du marché de la communication.

La situation de l'école face à l'évolution difficilement prévisible du marché de la communication doit être constamment réexaminée, de même que le pouvoir d'achat des enfants et leur politique de consommation. Je rappellerai à ce propos que la surconsommation télévisuelle des jeunes a alerté l'opinion mondiale sur cette question et conduit à établir de nouveaux rapports entre l'école et les mass-media. La question se pose de la même façon avec les constructeurs de calculettes dont l'examen des politiques d'évitement de l'institution scolaire doit être entreprise d'urgence.

5 - Stratégies de l'introduction de cette culture.

Ces axes de recherche sont mutuellement dépendants et l'énumération linéaire ne doit pas masquer cette caractéristique. La première question à se poser est celle de l'état de la culture technique dans le système scolaire, toutes tendances confondues. Si l'on cumule l'acquis des Écoles Normales qui s'intéressent aux circuits de télévision, l'expérience des Cinquante-huit lycées équipés d'ordinateur, les terrains où se déroule la formation du jeune téléspectateur actif, les animations des CRDP, on s'aperçoit qu'il existe dans l'institution un capital dans ce domaine. Au-delà des appareils et des produits réalisés, il importe d'apprécier l'enrichissement notionnel ainsi provoqué. Ensuite de quoi, une analyse pourrait être faite des mouvements profonds de la société qui légitime tel procédé technique, ce qui s'est passé pour l'audiovisuel léger et dont l'école a bénéficié. Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourra alors élaborer divers schémas de diffusion de ce qui aura été mis au point par ailleurs, en se demandant d'ailleurs comment utiliser les courants porteurs extérieurs à l'école.

6 - Examen des politiques étrangères.

D'autres pays, avant le nôtre, ont développé des programmes d'intensification de la culture technique notamment par la muséographie. C'est le cas des États-Unis, de l'Allemagne et de l'Angleterre. Il est important d'examiner ce qui se passe à l'étranger pour voir comment y a été abordé ce problème et la place qui y a été donnée à l'école. J'ai en effet souligné que ce plan d'étude correspondait au test d'une hypothèse sur la capacité de l'école à intégrer cette question de la culture technique. Rien ne dit a priori qu'elle sera totalement ou partiellement invalidée.

L'examen de ce qui se passe à l'étranger montre aussi plus clairement l'influence en retour de la technique sur la société, paramètre important de l'analyse. Quelle sera l'évolution des structures d'expression de l'enfant qui formule lapidièrement, influencé en cela par les media, et qui risque d'apprendre comme lui enseigne une calculatrice qu'on lui aura offert ? Voilà un exemple de problème qui relève de cet axe de travail.

Je voudrais pour terminer faire deux remarques sur un tel projet. La première est qu'il est de taille, même s'il n'aborde que les outils de communication. Il doit donc, s'il se révèle intéressant, faire l'objet de collaboration diverses. Il ne faudrait pas par ailleurs qu'il fasse oublier qu'en dehors des appareils de communication, d'autres techniques évoluent, que ce soit dans l'industrie de l'automobile, l'énergie, la chimie, etc. La dérive serait alors de faire du discours sur la communication une nouvelle rhétorique.

La seconde est que l'on doit trouver des objets de travail précis sur lesquels l'effort portera. Certains sont déjà explorés, tel la relation enfant-famille-télévision, d'autres, très peu, telle la pratique de l'ordinateur par de jeunes élèves.

Conclusion.

Il apparaît au terme de cette étude que la fonction d'initiation aux principes de la technologie doit être assurée dans la société contemporaine, sous peine de laisser s'accroître le mythe technologique dont on a vu que l'insuffisance en matière de culture dans ce domaine était une cause d'émergence. Les machines à calculer et à communiquer étant en passe de devenir un des grands produits marchands, la question se pose de savoir si l'école doit les intégrer à son enseignement, soit en tant qu'outils, soit en tant qu'objets d'études. Elle ne peut continuer à tenter de le faire de la façon dont elle a opéré les vingt dernières années. Il s'agit en fin de compte de savoir si elle est en état d'assumer ou de contribuer à la démythification et à l'initiation nécessaires. Ce problème doit être affronté lucidement, car elle se trouve désormais en situation de concurrence avec une industrie dont les matériels, versatiles par fabrication, s'attaquent à tous les domaines de la connaissance. Si l'on veut préserver ce lieu de diminution des écarts socio-culturels et socio-économiques qu'elle constitue, un programme de travail est à mettre en place, de même d'ailleurs que les débats d'opinion sur les charges qu'elle peut prendre dans ce domaine et sur les conséquences à en tirer quant à son fonctionnement.

Jacques Perriault

N O T E S

*

- 1 — BAUDRILLARD J. Pour une critique de l'économie politique du signe.
- 2 — BRUCHEZ C., KELLY K. Vidéo, moyen d'expression et de communication - Service de Recherche Pédagogique - Genève - n° 15.
- 3 — BLONDEL F-M. et al. Apports d'un environnement informatique dans le processus d'apprentissage - Projet LOGO - Mai 1979 - INRP
- 4 — DOBOIS J-H, MONNET H. Colombus ou l'effet mass medium, in Traverses N° 17
- 5 — DORFLES G. Mythes et rites d'aujourd'hui, Klincksieck, Paris, 1975.
- 6 — FIELDEN J. The Financial Evaluation of National Development Programm for Computer Aided Learning, Final Report of the Director, (Hooper R.), CET, Londres, s.d.
- 7 — GAUDIN T. L'écoute des silences, Ed 10/18, Paris, 1979.
- 8 — GILLE B. Histoire des techniques - La Pléiade - Gallimard, 1978.
- 9 — LEROI GOURHAN A. Le geste et la parole - La Mémoire et les Rythmes Albin Michel - Paris - 1965.
- 10 — R. MURRAY SCHAFFER. Le paysage sonore, JC Lattès - Paris - 1979.
- 11 — DE NOBLET J. Étude sur la situation de la culture technique en France, Ministère de l'Industrie, Paris, 1979.
- 12 — PAPERT S et al. Final Report of the Brookline LOGO Project. Part II Project Summary and Data analysis, s.e, 1979, ron.
- 13 — PARAIN C. Outils, ethnies et développement historique, Ed. Sociales, Paris 1979.
- 14 — PERRIAULT J. Si l'utilisation des machines à enseigner se développait en France. Revue de l'Enseignement Programmé - Sept. 1969 - N° 7.
- 15 — PERRIAULT J. Perspectives pour demain, in L'Enfant et l'image - 1879-1979, CNDP - Paris - 1979.
- 16 — PERRIAULT J. Six questions sur l'introduction de l'informatique dans l'éducation - Bull. de l'APMEP - Sept. 1979.
- 17 — PERRIAULT J. Mémoire de l'ombre et du son - Inventions et usages de la lanterne magique et du phonographe - Flammarion - sous presse.

- 18 — PORCHER L. L'École Parallèle - Larousse - Paris - 1974.
- 19 — ROQUEPLOT P. Technique et idéologie in Technique et Culture n° 1.
- 20 — Union Internationale des Organismes Familiaux - L'influence de la télévision sur l'enfant - Actes de la Commission de l'éducation - UIOF - Paris - 1978.
- 21 — SIMON J-C., BRIDET G. Enseignement assisté par ordinateur aux États-Unis et au Canada - Sept. 1979 - ron - 147 pp.
- 22 — STOURDZE Y. Les États-Unis et la guerre des communications, in Dialectiques - n° 29
- 23 — WINN M. T V Drogue ? Fleurus, Paris, 1979.
- 24 — ZIMMER C. Vous faites des media vos yeux et vos oreilles - Les Temps Modernes - Juin 1979 - n° 395.



LES ESPACES DE L'ÉDUCATION

A la mémoire de Stein ROKKAN
docteur Honoris Causa en 1979
de l'Université de Genève

★

Quelques précisions préliminaires

Ce texte est circonstanciel puisqu'il devrait contribuer à célébrer l'anniversaire d'une des activités du Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, une de ces institutions qui ont rendu possible le développement de l'éducation comparée dans les pays francophones et, en particulier, de l'Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC).

Il serait donc, à première vue, normal que nous nous concentrons sur le bilan de l'apport francophone à cette aire d'études, Cette tâche nous est apparue prématurée d'une part, parce qu'elle supposerait une analyse d'une masse très éparse de matériaux (1) ; de l'autre, parce qu'elle trouverait bien plus sa place lors du X^e Congrès de l'Association Européenne d'Éducation Comparée (CESE) qui aura lieu en 1981, à l'occasion de son 20^e anniversaire avec comme thème : «*Le Futur des Sciences de l'Éducation*» (2). Il restait une solution : prendre comme point de référence le remarquable et énorme numéro spécial de la *Comparative Education Review* (3) que nos collègues nord-américains ont publié en 1977 pour célébrer, eux aussi, le 20^e anniversaire de leur «Art» et nous situer par rapport à celui-ci. Car, même si nous ne pouvons que recommander à tous les nos collègues de lire et méditer cette somme, néanmoins nous avons la prétention de nous distancier quelque peu de cet ensemble pluridisciplinaire. Nous souhaitons réfléchir sur les raisons et les implications de l'absence dans ces quelques 300 pages d'une discipline au moins : la *géographie* de l'éducation ; ce qui se traduit également par une excessive discrétion sur la dimension *spatiale* de l'éducation, dimension qui ne devrait pas disparaître aussi facilement dans un tel bilan des études comparées sur le phénomène éducatif contemporain (4).

Outre cette raison, peut-être polémique, nous croyons que mettre en valeur la dimension spatiale correspond objectivement à

l'émergence d'une nouvelle problématique où nos collègues anglo-saxons ont joué un rôle important (3), qui est associé aux notions de disparité, de diversité ou de décentralisation (6) et qui renvoie au renforcement d'un *point de vue régional* dans la pratique et l'évaluation actuelles des méthodes de planification en éducation. Dans ce sens, notre texte devrait nous amener à nous interroger sur un de ces futurs possibles pour l'éducation comparée, et, qui sait, pour toutes les «sciences de l'éducation».

Ceci nous oblige à une ultime précision. La structure du texte peut induire à une lecture chronologique, rythmée grossièrement en trois phases successives. Tout en n'étant pas contre une telle interprétation, nous voudrions insister sur le fait que dans l'état actuel de notre réflexion, cette structure tripartite correspond davantage à trois cheminements parallèles, éventuellement complémentaires, que nous nous proposons de mettre en évidence et d'explorer.

Les pèlerinages pédagogiques

L'institutionnalisation au sein des «sciences de l'éducation» d'un domaine spécifique à l'approche comparée est relativement récente. Son processus suit en général la même séquence que pour les autres disciplines «académiques» qui se partagent le domaine de l'éducation : de colloques en conférences régulières, d'associations formelles en groupes de pression, avec la création de revues spécialisées, on aboutit à la création de chaires et de départements qui définissent et assurent un secteur de travail (7). Pour intéressant que soit cet aspect, nous voudrions souligner qu'il ne devrait pas nous cacher l'existence de *pratiques beaucoup plus anciennes* et toujours encore utilisées pour «faire de la comparaison».

Très tôt, en effet, des personnages publics, des princes éclairés, puis des enseignants ont entrepris des voyages afin de consulter des maîtres de renom, d'examiner sur place des expériences fameuses, bref d'aller voir ce que d'autres pourraient bien faire de différent. Cette curiosité n'était pas tout à fait désintéressée puisqu'elle permettait de faire l'économie de l'expérimentation. Grâce à l'emprunt et au transfert d'expériences déjà réalisées, ces pèlerins en pédagogie pouvaient espérer s'épargner les coûts humains et financiers d'un long processus d'élaboration de stratégie propre d'expérimentation, comme tirer du succès ou des échecs des autres des leçons significatives. Ces quêtes réunissaient dans un même espace mythique différents *haut-lieux* pédagogiques, constituant ainsi des *itinéraires obligés* à travers lesquels on rassemblait une information extrêmement utile dont le compte rendu comparé faisait l'objet de rapports, aujourd'hui encore fort intéressante (8). Ces échanges

pouvaient également prendre la forme - encore plus ancienne puisqu'elle remonte au Moyen Age (9) - de l'*itinérance* des maîtres. Au lieu d'aller consulter sur place les maîtres, ceux-ci et/ou leurs épigones pouvaient à leur tour se déplacer à travers le monde pour répandre la bonne nouvelle de leurs trouvailles pédagogiques. D'où la multiplication tout au long du XIX^e siècle de véritables *missions* où, comme dans le cas du fameux Lancaster, se mêlaient parfois étroitement des intérêts religieux à la passion pédagogique avec une double intention de contribuer à la civilisation et au salut du monde. En fait, c'était déjà là, comme le montrent plusieurs études (10), préparer le terrain à ce qui sera au XX^e siècle la pénétration culturelle des modèles occidentaux. Elles posaient les premiers éléments pour la mise en place d'un dispositif de dépendance culturelle que systématisent aujourd'hui les missions d'experts des aides bilatérales et même multilatérales.

Il est regrettable que ces pratiques d'éducation comparée n'aient guère été thématiques ni envisagées dans leur ensemble, bien qu'il existe des exemples comme celui du Japon des Meiji ou de l'Iran du début de ce siècle - pour ne pas parler de nombreux pays d'Amérique latine - où existent d'abondantes documentations. En effet, il est certain que nous pourrions en tirer d'importants enseignements pour interpréter le rôle historique des échanges pédagogiques internationaux dans leur dynamisme. Un tel objet d'étude pourrait mettre aussi en valeur deux caractéristiques essentielles de ce mode de connaissance :

1. Dans cette double itinérance, c'est le *message particulier* d'un individu tenu pour exceptionnel qui est au centre des intérêts ; d'où le renforcement de la représentation de la pédagogie comme un ensemble d'idées liées à des personnages hors du commun (voir le rôle des «grands pédagogues»). Dès lors, ce qui fonde l'authenticité du message, c'est le lien privilégié qui lie un maître à des disciples ou à des épigones ; la qualité et l'excellence de l'initiation ; la permanence des rapports qui s'ensuivent et qui se transforment souvent en réseaux particuliers aux dimensions internationales. Or, ceci n'est possible qu'à la condition que le message soit explicite ; qu'il soit délimité de façon stricte ; que son interprétation soit contrôlée ; d'où l'établissement d'une orthodoxie qui prend souvent la forme d'une *méthode*. Une fois formalisé comme méthode, le message comme tel peut être infiniment répété, tout en restant fidèle à l'idée originelle. Cette condition entraîne que la méthode ne soit pour finir qu'une *réduction* à ce qui est le plus facilement transférable ; c'est-à-dire, à ce qui a été dégagé de tous les éléments du contexte particulier qui, en réalité, *constituaient* l'expérience originelle et qui, très souvent, en expliquaient le succès.

2. D'autre part, et c'est pour notre sujet une caractéristique

capitale, le transfert se fait - selon le schéma fondamental de tout pèlerinage - entre des *lieux privilégiés qui sont doublement abstraits de l'espace dans lequel ils se situent*. Non seulement la source d'inspiration se situe dans un haut-lieu exceptionnel. (Il est d'autant plus facile d'ignorer le contexte que ces maîtres sont des isolés, quand ils ne sont pas de véritables marginaux dans leur propre société). Mais encore, l'itinérance caractéristique de ces échanges pédagogiques ne fait *que passer* par des lieux dont on sous-estime les particularités que l'on ne perçoit même plus. Ce qui permet d'emprunter et ensuite de reproduire *sans comparer* les différences. On évite ainsi les coûts du travail d'adaptation et de réinterprétation à d'autres contextes. A la limite, en faisant comme si «toute chose était égale par ailleurs», on se satisfait de la seule méthode, tombant ainsi dans le piège du pédagogisme.

Cette double caractéristique de la réduction ponctuelle de l'espace réel à des lieux pratiquement extra-territoriaux et parfois même complètement fermés sur eux-mêmes, se retrouve dans tous les projets d'innovation qui s'appuient sur un projet pilote. Elle renvoie à une conception de la diffusion du «progrès éducatif» qui soulève de nombreux problèmes que je crois nécessaire de thématiser et dont l'ensemble pourrait constituer ce que j'appellerais l'approche de la *microcomparaison* des phénomènes éducatifs. Voyons-en quelques uns :

1. Ce processus de transfert par analogie et influence, basé sur un réductionnisme qui permet de faire, semble-t-il, l'économie de l'expérimentation, ne conduit-il pas à perdre ce qui est justement l'apport de l'expérimentation : le contrôle d'une idée, d'une méthode pédagogique, d'une intention éducative à travers sa confrontation avec l'ensemble de ces résultats réels ? Il est vrai que ceci supposerait de situer ces différents haut-lieux dans leur contexte respectif, c'est-à-dire dans des *espaces concrets* et surtout de *s'engager* dans un processus relativement complexe et difficile de *comparaison*. Car, jusqu'ici, s'il y a eu comparaison, celle-ci restait fictive puisqu'elle s'établissait entre des lieux abstraits de leur espace vécu. Une véritable comparaison au micro-niveau ne devrait se faire qu'entre les rapports que chaque lieu entretient avec son contexte particulier. C'est pourquoi, quand un pèlerinage débouche sur un processus de transfert, il n'y a de réussites que dans les cas exceptionnels où l'on passe de centres «d'excellence» à d'autres centres «d'excellence». Ce qui revient à accentuer encore les inégalités car, comme l'affirmaient ironiquement K. Marx : «Ce n'est pas parce qu'il y a eu un Scythe philosophe que tous les Scythes furent des philosophes».

2. La concentration du processus de transfert sur ce que nous avons appelé «la méthode pédagogique», c'est-à-dire sur un message constitué essentiellement de consignes, entraîne une surenchère des intentions, des explications, parfois même de purs discours. Ce décollage vers l'idéal est d'autant plus facile qu'il n'y a

plus le correctif des faits, ni la confrontation avec l'espace vécu où pourraient apparaître les retombées effectives. Cette importance excessive de l'intention pédagogique se traduit très souvent par un dogmatisme qui transforme certains de ces réseaux en de véritables phénomènes de sectarisme pédagogique.

3. L'analyse du processus qui consiste à se concentrer sur la méthode comme l'élément transférable par excellence, nous conduit au cœur des problèmes que justement la microcomparaison aujourd'hui souhaiterait éclairer. Sans vouloir prétendre développer ce que d'autres ont eu le loisir d'examiner en détail (11), nous nous bornerons ici à quatre questions centrales :

3. 1. Quels sont de *tous* les éléments qui constituent l'expérience considérée, celui que l'on a retenu *en fait* pour proposer la dite «méthode» pédagogique ? Ou pour le dire d'une autre façon, quel est le rapport entre ce que l'on transfère - la méthode - et l'ensemble des opérations de l'intervention qui lui sert de référence ?

3. 2. Ce qui nous amène à nous demander si nous avons une connaissance suffisante et complète de *l'ensemble des éléments qui constituent* une ou la plus petite unité de production éducative, par exemple, une école ? ou une intervention éducative ? Lorsque nous examinons les modèles qui existent, nous ne pouvons que nous étonner de leur simplisme. Ou bien lorsque nous consultons les listes d'indicateurs qui correspondent à ces différents éléments, non seulement celles-ci sont très divergentes, mais dans la réalité, seuls quelques rares éléments sont effectivement perçus et éventuellement mesurés : bâtiments, équipements, personnel, organisation de l'enseignement, diplômes.

3. 3. Même si nous avons une description suffisante de l'ensemble des éléments constitutifs et une liste applicable des indicateurs correspondants, que savons-nous des *rappports entre ces différents éléments* ? En d'autres termes, avons-nous un modèle satisfaisant quant au *fonctionnement* de cette unité de production particulière ? S'il est vrai qu'il y a eu un grand effort grâce à des études qui appliquent soit l'analyse de systèmes, soit l'analyse factorielle, nous devons bien constater qu'il s'agit infiniment plus de mettre en corrélation des facteurs que d'établir des relations causales qui nous permettraient d'affirmer qu'à certains entrants spécifiques correspondent bel et bien certains extrants clairement identifiés. Or, le moins que l'on puisse dire, c'est que les travaux et les discussions qui tournent autour du rapport entre l'amélioration de certains facteurs de production et les résultats qui en découleraient, sont sinon d'interprétation difficile et parfois contradictoire, mais relèvent quelquefois du plus grand arbitraire.

3. 4. En admettant même que des recherches nous permettent enfin d'établir certains rapports de causalité, il serait encore nécessaire de préciser quelle est dans les interprétations de ces facteurs, la part faite à ce qui dépend d'une action directe des enseignants ou de l'action des autres acteurs impliqués. Ou bien de ce qui est réellement manipulable et ce qui en fait dépend de ce que nous appellerions bien volontiers les conditions *non* pédagogiques, donc hors de la portée des acteurs impliqués dans le lieu pédagogique. Il faut ici rappeler que l'intérêt de la microcomparaison n'est pas, en réduisant l'ordre de grandeur du problème que l'on souhaite étudier (par exemple, une classe, une école, une simple intervention), d'éliminer l'influence du contexte sur celui-ci. Bien au contraire, *son intérêt est justement d'introduire dans un champ d'action éducatif extrêmement limité, les facteurs exogènes qui n'y apparaissent pas avec évidence*. Si «small is beautiful», ce n'est pas parce que c'est simple, mais justement parce que c'est encore plus compliqué que ce qui occupe de vastes dimensions !

L'espace administratif des systèmes éducatifs

Si nous avons tout d'abord insisté sur les pratiques pédagogiques de la comparaison, c'est que celles-ci sont restées importantes et qu'elles touchent directement les enseignants. Il n'en reste pas moins que l'éducation comparée comme discipline ne s'est pas structurée par rapport à cette problématique-là. Elle *suit* indiscutablement (12) trois phénomènes qui constituent respectivement les thèmes dominants de ses recherches pendant ces dernières années. A savoir :

1. *L'institutionnalisation des échanges éducatifs dans de grandes organisations à vocation continentale* (par exemple les organisations «régionales» comme l'OEA) et *mondiale* (celles de la «famille» des Nations-Unies). Pour que le dialogue y soit possible et qu'on puisse tirer de la comparaison entre les différents pays intéressés des recommandations acceptables, il est indispensable de clarifier la terminologie, de standardiser la classification des phénomènes et les statistiques correspondantes, éventuellement de dégager des normes internationales. D'où un formidable travail administratif qui permet de donner aux comparatistes, en principe, un champ tout nouveau de travail systématique.

2. A quoi s'ajoute un premier paradoxe : l'importance grandissante dans les rapports internationaux de *l'aide* - requise ou subie - qui renforce, au nom d'une plus grande égalité entre les nations, la dépendance d'une périphérie grandissante à l'égard de centres plus en plus concentrés et puissants.

3. Deuxième paradoxe : *cet échange au sein des organisations internationales entraîne de plus en plus le renforcement des systèmes nationaux*. Ce qui entre autres conséquences, éloigne de plus en plus de ces échanges les corps enseignants et, d'une façon plus générale, les praticiens. La comparaison n'est plus une affaire de «pédagogues» - comme dans les pèlerinages - mais elle est essentiellement le fait de fonctionnaires, d'administrateurs et de gestionnaires. Ceux-ci ont une nette tendance à minimiser les différences *intra*-nationales et à focaliser leurs intérêts essentiellement sur les répartitions et l'optimisation des offres dans un espace «national», structuré selon des besoins administratifs. Dans une telle évolution, la question de l'offre devient si importante que la discussion sur les demandes en formation devient de plus en plus évanescence. Si l'espace apparaît comme une dimension dont on tient compte, à la différence de ce qui se passait auparavant, cet espace est coupé des caractéristiques qui en souligneraient l'hétérogénéité et la discontinuité.

Je crois qu'il n'est pas exagéré d'affirmer que la création et la multiplication, après le dernier conflit mondial, des organisations internationales, a provoqué une rupture *positive* qui a complètement bouleversé la situation de l'éducation comparée. Celle-ci ne se fonde plus sur des pratiques individuelles ou des initiatives collectives privées de pédagogues (13), mais sur une confrontation officielle des réalités nationales. Elle ne s'appuie donc plus, tout en ne l'excluant pas, sur la curiosité et l'itinérance des praticiens, mais sur une véritable «diplomatie pédagogique» où les gestionnaires et les preneurs de décisions jouent un rôle de plus en plus important parce qu'ils représentent des gouvernements. Les comparatistes ne peuvent plus ignorer que la régularité et la multiplication de ces confrontations entraînent nécessairement l'établissement de bilans ; la négociation d'accords et de recommandations ; bref un mouvement qui, cahin-caha, conduit à refléter, à préparer ou même selon certains, à préparer un «ordre international». Même si nous sommes loin d'être toujours satisfaits des résultats de ces efforts internationaux - où parfois les marchandages et les négociations entre gouvernements hypothèquent et même défigurent des propositions intéressantes et innovatrices - il n'en reste pas moins que cette réalité internationale a entraîné un énorme travail d'accumulation de données et d'informations et un début de classification de la terminologie (14), par exemple à travers la constitution de «thesaurus». Elle a permis de préciser la taxonomie et la classification des phénomènes et des données (15) et d'établir les bases de ce qui nous amènera un jour à disposer de statistiques réellement comparables. Tout ceci, même si ce n'est pas toujours apparent, a amplifié de façon exceptionnelle l'intérêt, l'importance, mais aussi le secteur de travail et les besoins d'un apport critique des comparatifs. Cette réalité *internationale* se traduit d'ailleurs par l'association de plus en plus fréquente aux États-Unis de l'épithète «international» à ce qui jusqu'ici ne s'appelait qu'éducation comparée (16).

Dans la perspective antérieure, l'itinérance ne permettait pas, ou presque jamais, de thématiser l'espace comme tel. Maintenant celui-ci prend la forme obsédante d'un *macro-espace planétaire* avec ses intentions et ses prétentions. Cette nouvelle réalité oblige actuellement à tenir sans cesse compte dans l'interprétation des faits éducatifs, même les plus modestes, du rôle que peuvent y jouer les relations et les influences internationales. Sans nécessairement abuser de l'observation du philosophe K. Axelos (17) pour qui ce macro-espace planétaire pourrait être tout aussi bien un espace de la «platitude» que de «l'aplanissement» de toutes les difficultés - preuve en soi, l'habitude du survol qu'il attribue aux regards des technocrates - il convient de s'arrêter sur cette notion d'éducation «internationale», d'autant plus que dans le passé récent de l'éducation comparée, «l'Internationale Éducative» a été interprétée selon les idéologies les plus divergentes. Rappelons, pour mémoire, qu'elle peut signifier que l'on croit à une convergence, - ou du moins qu'on en fait l'hypothèse - parfois fondée sur une conception linéaire du progrès. C'est ce qui permettait à Pedro Rossello (18) à partir de son travail au BIE de dégager peu à peu des tendances mondiales. Mais elle peut être aussi un nouvel avatar de l'idée traditionnelle qu'à travers la comparaison internationale, une entente minimale pourrait se dégager par exemple au sujet d'un minimum indispensable à assurer à toute l'humanité. Même si ces tendances n'apparaissent pas ou se révélaient trop divergentes, une conception dynamique de l'échange international permettrait au moins de dégager des normes qui pourraient un jour fonder un ordre international. Quelle que soit l'interprétation que l'on valorise, toutes celles-ci supposent la *réciprocité* dans les échanges internationaux. Ce qui s'exprime formellement dans le fait que lors de la construction d'une recommandation, *chaque* pays non seulement peut se manifester, mais qu'il ne dispose que d'une voix lors du vote final. Mais alors n'est-ce pas croire à une conception de «l'esprit international» qui nous apparaît, il faut bien le dire, de plus en plus ingénue ? Elle feint d'ignorer l'existence de pays qui pèsent plus lourdement que d'autres grâce aux moyens dont ils disposent ; aux systèmes d'alliances et d'influences qu'ils ont su établir et tels qu'ils apparaissent dans les négociations autour des équivalences de titres et de diplômes ; bref, elle ne tient pas compte des conflits de plus en plus profonds qui divisent notre monde. Si au contraire nous partons des irrémédiables divisions de notre univers, alors, dans une telle perspective, toute action qui tend à unifier en imposant des normes internationales ne fait que faciliter la capacité de pénétration de certaines civilisations aux dépens des autres. Elle justifie la position des pays qui peuvent imposer à d'autres leurs conceptions et leurs normes. Certes ces échanges, même inégaux, n'excluent pas des regroupements spatiaux supranationaux, comme pourrait le montrer l'exemple en éducation du regroupement des pays andins autour du Pacte Andrés Bello.

En tous les cas, ce qui apparaît nettement, c'est que, quelque soit le mécanisme à travers lequel s'élaborent les normes internationales, de plus en plus de pays se trouvent dans une situation telle, qu'ils n'ont ni les moyens ni les conditions pour appliquer effectivement certaines recommandations et/ou de se rapprocher des normes ainsi acceptées. D'où l'importance que prend dans les activités des organisations internationales, la dimension de l'aide *multilatérale* et aussi de l'aide *bilatérale* accordée par les pays les plus riches. L'*internationalisation de l'éducation* viserait alors la diffusion dans l'opinion publique d'attitudes favorables à l'aide : la préparation du personnel destiné au travail outremer ; la mise au point de méthodes et de recherches qui rendent une telle aide encore plus efficace et opérationnelle. Parfois même l'éducation comparée ne légitime plus seulement une action ; elle devient l'instrument d'une machinerie qui dans certains cas prend des dimensions colossales ; que l'on pense par exemple à l'opération des «Volontaires de la paix».

Ces divergences et ces incertitudes au sujet de «l'Internationale Éducative» se reflètent jusque dans l'horizon spatial des comparatistes. Ceux-ci, comme le soulignent certains de nos collègues nord-américains, peut-être même davantage qu'en Europe (19), évitent non seulement de *confronter* les différences entre les pays «développés» et les pays dits «en voie de développement», mais ils sont très réticents face aux théories de la dépendance. Cette ambiguïté se manifeste de façon étonnante dans le numéro spécial de *Comparative Education Review* lorsqu'un même problème est traité, d'une part, par G.Z.F. Bereday dans la perspective de la «stratification sociale», alors que P.J. Forster l'envisage selon la «différentiation sociale» (20). Cette démarche parallèle, sans discussion ni confrontation, est d'autant plus frappante que Forster y fait preuve de son admirable maîtrise à l'égard des biais et des pièges idéologiques et qu'il est le *seul* dans ce numéro à souligner l'importance des différences *intra*-nationales et à rappeler le rôle important des *disparités régionales*.

Cet exemple nous permet de passer à la dernière conséquence de cette perspective macro-spatiale. Dans la confrontation comme dans l'aide internationales, l'analyse comme l'action se basent sur des *diagnostics* dont le modèle privilégié est actuellement la notion de «système» éducatif, selon l'usage restrictif que les administrateurs en font. Rappelons simplement (21) que celle-ci n'est qu'une réduction de l'ensemble de toutes les offres et de toutes les possibilités réelles de formation aux *seules formes reconnues* comme valables selon les critères qui varient considérablement d'une administration nationale à l'autre. Elle réduit aussi bien l'inventaire des offres éducatives, qu'elle simplifie leurs inter-actions, ainsi que les rapports des structures entre elles. Ce macro-espace est bien un espace *administratif* dont le découpage de la réalité n'est viable que pour les

administrateurs qui l'ont imaginé. Pour national que soit ce système, il n'est d'ailleurs qu'éducatif. Ces rapports avec les autres espaces fonctionnels peuvent ne jamais apparaître. Sans doute, pour les corps enseignants, éventuellement les élèves et leurs parents, dont il conditionne la promotion et préfigure le destin, cet espace a une réalité ; mais celle-ci n'a de cohérence et surtout de signification que par rapport à l'administration qui l'a créée. C'est bien pourquoi et malgré toutes les précautions méthodologiques et les injonctions des planificateurs, cet espace «éducatif» empêche les praticiens ainsi que les acteurs qui y sont impliqués, de prendre conscience qu'il n'est qu'un «sous-système» et qu'il interfère sans cesse avec d'autres découplages spatiaux. D'où l'étonnante capacité de ce «système éducatif», à secréter ses propres normes et à construire l'univers bureaucratique le plus impénétrable qui soit. Après tout, ce qui est étonnant, ce n'est pas tellement que l'école et les enseignants soient sans cesse attaqués et mis en cause, mais que le «système éducatif» continue à prospérer. Mieux encore, ce «système» est si continu - du moins pour ceux qui le pratiquent avec succès - qu'il semble s'étendre à l'infini. Il permet de croire, par conséquent, qu'il dispose d'un espace *propre* avec son autonomie relative. Alors que cet espace qui lui semble *propre*, ne l'est que dans la mesure où il est abstrait et par conséquent manipulable par d'autres instances. Nulle institution aussi gigantesque n'a aussi bien réussi à faire croire qu'elle libérait de l'ignorance pour mieux couper en réalité les communautés de leur enracinement traditionnel et pour les unifier dans des «États-nations» ; qu'elle était l'instrument privilégié de l'ascension sociale, pour mieux mettre à disposition du mode de production économique d'énormes forces de travail mobiles ; qu'elle augmenterait la démocratisation, alors qu'elle ne fait que diffuser «démocratiquement» un modèle arbitraire, toujours plus restrictif. C'est pourquoi de nombreux auteurs (22) insistent sur les liens étroits entre cette scolarisation-là et trois des fonctions d'un État contemporain qui prétend :

1. contrôler tout le territoire national ;
2. «développer» en imposant un modèle de croissance exponentielle ;
3. civiliser en «modernisant».

L'expérience vécue et l'observation soutenue de la tension croissante entre les offres en éducation et les demandes en formation, aussi bien dans les centres post-industriels que, par exemple, dans les périphéries latino-américaines, nous ont conduits à nous interroger sur le rôle que pourrait jouer dans cette crise la notion de «système éducatif», ainsi que la réalité institutionnelle qu'elle recouvre. Non seulement un «système éducatif national» ne présente, parmi toutes les possibilités de formation, que celles qui répondent à des critères fondés sur des normes internationales qui elles-mêmes

reflètent les modèles de scolarisation des pays dominants ; mais encore, cette réduction systématique tend à occulter les conflits qui existent dans les divers groupes d'acteurs sociaux à propos des fonctions qu'ils attribuent à la formation dans différents contextes. Or, il semble que l'éducation comparée serait particulièrement utile pour initier aux enjeux théoriques et pratiques du diagnostic d'une situation de formation. En effet, dans l'acte de comparer, il y a aussi bien la volonté de comparer une situation à une autre pour montrer combien elles sont très *comparables*. Ce qui conduit à réduire la diversité et à insister sur les convergences et pour finir à ramener tout à soi, dans une attitude d'ethnocentrisme ! Mais il est tout aussi légitime de comparer ce qui se passe dans une situation *et* ce qui arrive dans une autre pour constater qu'elles *ne se ressemblent pas*. Ce qui conduirait, au contraire, à apprendre à reconnaître et à interpréter la diversité des situations ; à en rechercher les raisons et à lui rendre justice.

Cette dialectique de la différence est bien illustrée par le récent travail de W. Berger (23) qui se demande comment des idées et des projets analogues de réforme, largement diffusés dans l'échange international centre-européen, ont pu être réinterprétés dans les situations nationales qu'il envisage. Non seulement il contribue de la sorte à caractériser des systèmes éducatifs nationaux peu connus comme l'autrichien ou l'ensemble complexe de la Suisse par rapport à leurs voisins, mais il approfondit l'hypothèse qu'il avait défendue dans son initiation à l'éducation comparée publiée il y a quelque temps (24), à savoir que c'est à travers la participation aux relations internationales que la comparaison devient impérieuse. Elle seule permet de se distinguer des autres en affirmant son identité « nationale » tout en permettant de filtrer l'influence des idéologies dominantes sur le plan international. Ce qui s'exprimerait dans le cas autrichien par une nette ambivalence entre un « modèle français » utilisé pour expliquer - et légitimer ? - le « statu quo » et un modèle « anglo-saxon » qui est de plus en plus considéré comme l'image motrice de ce qu'il conviendrait de faire dans le futur. W. Berger se place donc nettement dans une perspective qui cherche à dégager les questions structurelles fondamentales sous leur aspect dynamique - « le développement de l'école » - selon trois niveaux d'interprétation : l'idéologie sous-jacente ; sa traduction dans des réformes et/ou des innovations avec tous leurs aléas ; et, enfin, les leçons qu'il peut en tirer par rapport au projet ministériel de réforme du système autrichien de 1970. Celui-ci constitue tout à la fois le prétexte et l'ultime conséquence de son travail de comparaison. Certes, nous ne pouvons pas ignorer que ce travail, par les hypothèses posées dès le départ, reste marqué par certaines des limitations que nous avons déjà rencontrées dans cette deuxième conception de l'éducation comparée. Nous y retrouvons l'affirmation d'une possible convergence dans le consensus et la fraternité « européens » (pp. 297 et ss) et surtout l'identification du « système national éducatif » avec

l'espace administratif officiel. Non seulement W. Berger ne parle que des «écoles publiques» du pré-scolaire à la fin du secondaire, ignorant ainsi des pans entiers de la formation, mais tout son raisonnement semble se dérouler en fonction d'un espace parfaitement uniforme. Ce qui l'oblige, dans le cas de la Suisse, à une difficile gymnastique intellectuelle puisque, tout en reconnaissant une diversité de fait, il en arrive quand même à opposer *un* modèle «zurichois»(?) à *un* modèle «genevois» pour les écoles secondaires. Cet étonnant raccourci plaira peut-être à certains extrémistes. Il faut avouer qu'il rend quand même mal compte de la complexité de notre réalité.

- Cet exemple est d'autant plus significatif qu'en conclusion (cf. en particulier la page 296) W. Berger rejoint nettement nos collègues nord-américains en insistant sur les limites de cette mouvance scolaire. Elle est la conséquence de la part trop modeste que l'on a faite à la participation des intéressés - entendez les enseignants ! - faute d'une démocratisation de l'administration scolaire ; faute de mécanismes qui permettraient un retour de leurs effets sur les décisions prises en haut ; faute de solutions satisfaisantes entre «l'autonomie locale» et «l'autocratie centrale». Mais justement, en opposant ces deux derniers concepts, W. Berger oublie ses propres intentions méthodologiques en quittant la perspective d'un développement institutionnel pour retomber dans les pièges d'une analyse administrative. Le problème n'est pas uniquement la constitution d'un appareil bureaucratique tout puissant face à des bases de plus en plus télé-guidées. Par conséquent, la solution n'est pas seulement une décentralisation administrative qui rapprocherait l'administration de ses bases. Le véritable problème n'apparaît que dans une régionalisation entendue comme l'occasion d'un *nouveau* rapport entre le service éducatif et le *territoire* dont il devrait reconnaître l'existence (25). Il ne peut être saisi qu'en relevant l'importance et la permanence des disparités *intranationales* (26) ; qu'en tenant compte d'une organisation de l'espace de plus en plus soumise aux relations de dépendance entre des périphéries qui se multiplient et des centres où se concentrent les populations comme l'ensemble des services ; qu'en interprétant la radicalisation des «demandes de la périphérie».

Essayons, en guise de conclusion, de dégager très provisoirement (27) ce qui apparaît comme une nouvelle problématique qui n'est évidemment pas exclusivement celle de l'Europe occidentale puisqu'elle intéresse de plus en plus des chercheurs très et peut-être trop éparpillés dans le monde.

Les dimensions territoriales de la formation

Avant d'envisager les quatre aspects à partir desquels nous voulons développer cette autre manière d'envisager les rapports entre l'éducation et l'espace, nous souhaitons prendre quelques précautions pour éviter d'inutiles malentendus.

Il serait, je crois, injuste, d'y voir une espèce de moyen terme entre la micro-et la macro-comparaison ; une espèce de «*meso-comparaison*» qui se constituerait en fonction d'objets de moyenne grandeur. Ici, aussi, à un point de vue distinct correspond un objet spécifique : *l'identité collective associée à un territoire telle qu'elle est revendiquée par les mouvements régionalistes*. Mais, alors n'est-ce pas se laisser séduire trop facilement par l'agitation effervescente des marches impériales ou nationales et confondre l'anecdote avec l'événement ? Certainement pas, puisque les centres - par le biais de la régionalisation au moins - sont bien forcés de faire des concessions. Si celles-ci étaient ou pouvaient être développées jusqu'à leurs ultimes conséquences par les périphéries, elles conduiraient peut-être à remettre radicalement en cause un des arguments centraux de l'idéologie de la scolarisation, à savoir le lien étroit entre *les* mobilités et l'égalité de la qualité des services éducatifs. Mais alors, n'en arrivons-nous pas, comme le montre remarquablement P. Wexler dans son évaluation critique de la sociologie de l'éducation (28), à remettre en question le lien si solidement établi entre éducation et égalité sociale ? Une comparaison et une analyse des inégalités éducatives qui en tiendraient sérieusement compte nous obligerait à faire au moins l'hypothèse que l'ensemble de celles-ci ne peuvent plus s'expliquer par la seule stratification en classes sociales ou par la hiérarchisation des qualifications introduite par la division du travail. Ces inégalités devraient être également comprises à partir d'une typologie des «*environnements socio-écologiques*» (29) construite à partir de situations matérielles distinctes, associées à des *représentations* culturelles et idéologiques différentes.

Nous voici au cœur du premier argument que nous aimerions faire valoir : jusqu'ou faut-il relativiser «*la*» qualité d'un service éducatif ? Ou pour le dire de façon plus radicale encore, pourquoi ne pas évaluer *les* qualités de l'éducation ? Admettre donc la possibilité d'alternatives au système dominant, en soulignant que «*la*» qualité dont on parle habituellement est non seulement arbitraire, mais qu'elle est le résultat d'un rapport de forces qu'explique l'appropriation des institutions et des interventions éducatives par les différents acteurs sociaux (30) ? Nous croyons que cette difficile discussion (31) autour de la conceptualisation de «*la*» qualité du service éducatif est centrale, puisque comparer c'est se situer positivement ou négativement par rapport à ce que l'autre fait. D'autre part, et malgré,

les apparences, cette question touche directement les représentations de l'espace éducatif. En effet, il n'y a de qualité - au singulier, donc de qualité *normative* - que pour l'espace administratif d'un système national où chaque établissement *doit* garantir «la» *même* qualité de service à tous et partout. Ce qui est cohérent avec une idéologie qui attribue un rôle central à une éducation qui aurait pour fonction principale de faciliter les mobilités aux plus méritants, aux plus motivés, aux plus sérieux, tout en prétendant nécessairement assurer à chacun «sa» chance de réussite dans le système tel qu'il est conçu. Une telle conception normative est positive, puisqu'elle justifie des mesures mises en œuvre pour «perfectionner» les systèmes. Ainsi, par exemple, celles qui généralisent les normes d'enseignement, qui regroupent les interventions éparses dans des centres «d'excellence», qui améliorent l'équipement et les curricula, qui évaluent constamment les enseignants, etc.

Dans une telle perspective idéologique et pratique, la «régionalisation» de l'éducation telle qu'elle a été mise en pratique en Italie, apparaît aux chercheurs de ce pays qui s'en sont préoccupés, comme singulièrement ambiguë. Comme le pose nettement l'équipe, animée par R. Semeraro (32), s'agit-il de reproduire à tous les niveaux, y compris et surtout le niveau local, la même culture scolaire (33) ? Ce qui reviendrait tout au plus à tolérer quelques variations sur un thème qui lui, sera d'autant plus strictement défini. Ou, au contraire, de poser enfin la question des rapports entre la culture scolaire et les cultures locales ? De forcer l'école à s'ouvrir au territoire dont elle fait partie ? Tout en n'ignorant pas d'autres recherches italiennes que nous avons déjà citées, nous retiendrons surtout celle-ci qui a été développée dans le Veneto parce que R. Semeraro et ses collaborateurs y ont remarquablement mis en relief les rapports avec l'espace. Pour ces chercheurs, la culture scolaire se caractérise en effet par la coupure totale qu'elle établit avec les références spatiales. Ce qui entraîne pour les élèves la quasi incapacité de la vérifier, puisqu'ils sont coupés de références immédiates, même corporelles.

L'espace dans lequel est projetée la culture scolaire est un espace extraterritorial, fermé et abstrait, où doit se reproduire la culture choisie et imposée selon la plus parfaite des répétitions et malgré les variations tolérées. Les chercheurs lui opposent - en prenant la régionalisation au sérieux et en la poussant jusqu'à ses ultimes conséquences - une prise de conscience possible qui obligerait l'école à s'ouvrir (34), c'est-à-dire à se mettre en cause en fonction d'un territoire compris comme un espace *social* où se matérialise une histoire humaine *diverse*. La «culture locale» se traduit par *son* développement culturel, c'est-à-dire par la construction d'un système de significations qui donne de la cohérence aux éléments de cet espace particulier. Dès lors, le contexte vécu apparaît comme un laboratoire où l'on peut vérifier «in loco» la culture scolaire, dont la dynamique -

certes marquée par la dépendance - défie néanmoins constamment les enseignants ; où même et peut-être surtout, la corporéité est enfin réintroduite.

Si cette recherche a retenu notre attention surtout parce qu'elle pose la question de la *multiplicité des représentations diverses* pour chaque groupe d'acteurs impliqués dans la scolarisation, elle développe un autre aspect, peut-être mineur, qui nous intéresse également. Il nous permettra en effet d'aborder le troisième aspect de cette «meso-comparaison». En s'appuyant sur une autre initiative de la politique éducative italienne, ces chercheurs ont testé la conception et l'attitude que les enseignants avaient au sujet de *l'intégration* des handicapés dans ce système scolaire régionalisé. Nous pouvons élargir ce concept d'intégration dans le prolongement de deux autres importantes recherches internationales comparées. Il introduit alors un nouveau point de vue sur la dimension territoriale en l'associant cette fois-ci à un dépassement d'une conception stricte de l'éducation comme scolarisation vers la *conception beaucoup plus large de la formation*. Il s'agit, tout d'abord, de l'évaluation de différentes expériences pilotes qui prétendaient intégrer la formation, au sens large donc au développement rural. Cet immense travail a été dirigé par P. H. Coombs pour le compte de la Banque Mondiale et de l'UNICEF (35). Parmi les résultats, relevons que Coombs et son équipe ont montré la nécessité de faire l'inventaire de *tous* les entrants, directement et indirectement formatifs, dans une aire d'un projet «intégré» de développement rural ; d'examiner leurs rapports de *coordination et de collaboration* et d'en évaluer l'impact sur *l'ensemble* de la population concernée. Si la constitution d'un système éducatif conduit à déterminer un espace administratif hiérarchisé et fermé sur lui-même, il en est malheureusement de même pour d'autres services essentiels au développement rural : la santé, l'habitat, le crédit, l'encadrement, etc. Il a été donc nécessaire de montrer comment dans de nombreux cas ces organisations spatiales verticales et hiérarchisées ne coïncident pas. Leurs effets ne peuvent pas s'accumuler par rapport à la seule unité qui importe : celle qui devrait être définie en fonction des rapports qu'une région intégrée de développement établit entre ses éléments constitutifs (36). La contradiction -qui peut avoir des conséquences désastreuses par le chaos qu'elle introduit entre les différents services - entre le *verticalité* de l'espace administratif et *l'horizontalité* des dimensions territoriales, apparaît également dans une autre évaluation internationale que B. Schwartz a dirigée et animée pour le Conseil de l'Europe à propos de l'application des principes de l'éducation permanente (37). Dans ce deuxième cas, il s'agit beaucoup plus de déterminer quelles sont les ouvertures des différentes institutions éducatives et culturelles entre elles - y compris les «mass media» - et leur capacité à étendre ce que A. Moles appelait leurs *interfaces* (38). Ce qui est nouveau dans cette deuxième évaluation, c'est que la représentation d'une région,

d'une zone ou même d'une aire aux contours clairement délimités s'estompe au profit de celle d'un tissu spatial qui serait établi par les mailles des différents réseaux qui interfèrent et se croisent, malgré la notion de «district», d'ailleurs discutable. La question, pour la recherche, se précise : ce tissu est-il susceptible de faciliter une prise de conscience d'un projet collectif ou est-il vécu comme une succession de placages des différents réseaux qui embrouillent tout ? Ou encore, ces différents réseaux sont-ils suffisamment articulés en fonction du peuplement concerné ?

Les premiers résultats et les possibles développements ultérieurs de ces deux exemples sont importants parce qu'ils préparent un double renversement de la problématique de la formation dans un développement spatial inégal :

1. *La dimension spatiale devient aussi importante que celle de la durée de la formation qui avait (trop) fortement envahi la pensée et l'action pédagogiques ces dernières années. Pensons à l'éducation «permanente» ; l'éducation «continue» l'éducation «récurrente» : etc...).*

2. *Mais surtout, l'institution scolaire se trouve réintégrée et du même coup relativisée au sein d'un champ infiniment plus vaste d'institutions qui constituent les conditions nécessaires pour qu'elle soit réellement un élément positif dans le développement culturel d'un territoire.*

Cet ultime aspect ne peut être pleinement développé ici faute de place, mais aussi parce qu'il est soudain devenu si complexe et si riche que nous avons de la peine à le maîtriser (39). L'enjeu théorique et pratique de cette «meso-comparaison», rejoint en effet celui - devenu très brûlant dans de nombreux pays - du droit des minorités à exister culturellement selon leur identité propre. Comme celui-ci est parfois récupéré par une pensée d'inspiration conservatrice sous l'étiquette du «droit à la différence», la discussion n'en est pas simplifiée. En tous les cas, ce qui était encore il y a peu interprété comme un ensemble de résistances butées, de singularités curieuses, de reminiscence d'un passé qui ne voulait pas mourir, s'est dynamisé, radicalisé et diversifié sous la forme de *mouvements* de revendications qui n'hésitent pas à utiliser la violence la plus extrême parfois pour se faire entendre. Cette obstination «à venir contredire» (40) ce qui apparaissait comme ayant été établi définitivement et inévitablement, a entraîné un renouveau d'études autant sur le rôle de l'*ethnique* que sur une conception plus dynamique sous la forme de l'*ethogénèse* (41). En effet, l'affirmation collective des différences peut aboutir à la sécession, comme elle peut devenir le moteur d'un (autre) développement. La dimension spatiale s'affirme par le biais de la revendication d'un territoire propre, d'un pouvoir et d'une

maîtrise sur son territoire, comme elle renvoie à la capacité d'explicitier un projet réalisable et viable en fonction des différentes représentations d'un territoire dans le proche futur. Quant à nous, nous nous demandons s'il n'y a pas là une possibilité de reprendre la question des diagnostics ainsi que l'interprétation d'un des problèmes les plus obscurs de la planification et de l'évaluation des systèmes éducatifs, à savoir, comme le souligne fortement J. Halak (42) la fameuse question de la *demande sociale* ? Peut être en analysant l'ensemble hétérogène (43) de ces mouvements dans une perspective comparée, y découvrira-t-on les mécanismes qui permettent d'échapper à la surdétermination de la demande par les institutions ?

Si nous suspendons cette contribution sur une telle interrogation, c'est que nous sommes persuadés que face à un bilan aussi riche, il n'y a vraiment plus de quoi désespérer, mais bien de se mettre au travail pour expliciter ces questions qui sont autant d'espoirs pleins de suggestions.

Pierre Furter



N O T E S

1. Ce qui englobe aussi bien les contributions du *Bulletin de l'AFEC* - qui en est déjà à son 21^e numéro - que les innombrables documents de travail provisoires et esquisses des réunions d'experts des organisations européennes gouvernementales, comme le Conseil de l'Europe, ou des Fondations, comme la Fondation de la Culture Européenne.
2. Pour plus de détails, consulter la prochaine *Newsletter* de la CESE.
3. «The study of the art», no. sp. *Comparative Education Review*, 1977, vol. 21, no. 2/3.
4. Ce qui confirme la place modeste, encore que significative, que M. Debesse prévoit «Pour une géographie de l'éducation» dans le *Traité des sciences pédagogiques*, volume III, Paris 1972, pp. 401-409.
5. Rappelons le titre qu'ils avaient proposé pour le Congrès mondial de l'éducation comparée de Londres en 1978 : «Unité et diversité» comme leurs nombreuses contributions dans la revue *Comparative Education*, en particulier le n° d'octobre 1979, (vol. 15, n° 3) consacré à «Disparities and alternatives in education»
6. En effet, à la suite et parallèlement à la promulgation de la loi sur la régionalisation de l'éducation en Italie, de nombreuses équipes de chercheurs à Naples, à Sienne, à Bologne, etc... comme des organisations officielles ont complètement renouvelé l'étude *territoriale* de l'éducation comme le prouvent entre autres :
P. Orfice *Educazione e territorio : un modello locale di ricerca educativa*, Firenze, 1978 ; R. Semeraro et al. *I distretti scolastici tra decentramento territoriale e culture locali. Ipotesi di nuovi contenuti e professionalità per gli insegnanti*. Un'immagine sulla scuola dell'obbligo in tre distretti scolastici della regione del Veneto. Milano 1979 ; *Educazione Permanente e territorio*, édité par G. Viccaro pour la Commission Italienne pour l'UNESCO. Firenze, 1979.
7. Voir par exemple le survol historique de A. M. Kazamias et K. Schwartz «Intellectual and ideological perspectives in comparative education : an interpretation» in «*The study...*» *op. cit.*, pp. 153-176.
8. Rappelons comme suisse, ce haut-lieu que fut l'Yverdon de Pestalozzi qui faisait automatiquement partie des itinéraires que H. J. Noah et M. A. Eckstein ont pu identifier à partir de rapports nord-américains du XIX^e siècle dans la partie historique de leur «*Towards a science of comparative education*. New York, 1979.
9. Qu'il suffise de rappeler l'existence de «vagabonds intellectuels» ou la fabuleuse mobilité des «Goliards», mises en évidence par J. Le Goff dans son essai sur *Les Intellectuels au Moyen Age*. Paris, 1957, pp. 29 et ss.
10. L'importance de Lancaster dans la pénétration en Amérique latine m'a été suggérée par mon collègue Christian Lalive d'Epinay dans son *Religion, dynamique sociale et dépendance : les mouvements protestants en Argentine et au Chili*. Paris, 1975, surtout la page 32. Un éclairage analogue, plus systématique, est apporté par M. Carnoy dans les deux études de cas latino-américaines incluses dans *Education as cultural imperialism*. New York, 1974.
11. Cette redécouverte de la *micro-comparaison* n'apparaît pas seulement dans de nombreuses contributions de «*The study...*» *op. cit.* (Cf. B.G. Massialas, pp. 272-295 ou U. Springer, pp. 358-369), mais également dans le rapport de P. Wexler «Ideology and utopia in american sociology of education» publié dans *Education in a changing society*. Londres, 1977, pp. 27-58.
12. Voir la contribution de Kazamias & Schwartz *Op cit.*
13. Un exemple significatif de cette évolution de l'initiative privée *collective* qui, par sa progressive officialisation, aboutit pour finir à l'intégration dans la «famille» des Nations-Unies est celui du BIE. Cf. *Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif*. Paris, 1979.
14. Ce qui répond aux très dures critiques parfaitement pertinentes de R. Koehl «The comparative study of education : prescription and practice in «*The study...*» *op. cit.*, pp. 177-194.
15. Voir les nombreuses publications de l'UNESCO sur *Classification internationale de l'éducation* à partir de 1975.

16. Cette association est devenue fréquente aux USA comme le montre la liste des membres de la Comparative and international (sic) education society. Elle est plus exceptionnelle en Europe où elle apparaît, je crois, pour la première fois en Suède à propos du travail de T. Husèn à l'Université de Stockholm.
17. K. Axelos *Vers la pensée planétaire : Le devenir-pensée du monde et le devenir-monde de la pensée*. Paris, 1964.
18. P. Rosselo *La teoria de las corrientes educativas*. La Havane, 1960 (1^e édition).
19. Soulignons que, sous l'impulsion du Président de l'AFEC, M. Debeauvais, cette société s'est toujours distinguée des autres sociétés européennes par une constante volonté de se confronter avec la situation des pays «en voie de développement»
20. G. Z. F. Bereday «Social stratification and education in industrial countries» et P. Forster «Education and social differentiation in less developed countries» in «The study...» op. cit. pp. 195-229.
21. Nous résumons ici ce que nous avons plus longuement développé dans «*Les systèmes de formation et leurs contextes*». Berne, à paraître.
22. Thèse qui a été énoncée avec beaucoup de vigueur par Y. Cohen dans sa contribution «Schools and civilisation States» in J. Fischer *The social sciences and the study of educational systems*. Scranton, 1970. Elle se trouve renforcée par les travaux empiriques réunis par C. Bataillon dans *Etat, pouvoir et espace dans le Tiers-Monde*. Paris, 1977.
23. W. Berger *Schulentwicklungen in vergleichenden Sicht : USA, England, Franckreich, BRD, Schweiz und Osterreich : von der Vorschule bis zum Hochschulen*. Wien, 1978.
24. W. Berger et al. *Die Vergleichende Erziehungswissenschaft : Einführung, Forschung und Methoden*. Wien, 1976.
25. R. Semeraro *Op. cit.*
26. Voir les contributions réunies dans le volume I de : *Les disparités régionales dans le développement de l'éducation : un problème controversé*. Paris, IIEP, à paraître.
27. Ceci d'autant plus que nous ne nous trouvons qu'au début d'une recherche basée sur une telle problématique (Cf. «Education and regional disparities : a swiss research programme» in *European Journal of education*. Bruxelles, vol. 14 n° 3, 1979, pp. 251-261, n° consacré «Education and the region»). Il faudra plus tard examiner la convergence avec les points de vue exprimés dans «The study...» op. cit. (Cf. les articles de J. Singleton pp. 329-344 et de R. G. Paulston pp. 370-395) ainsi que les contributions réunies par l'IIEP (*Op. cit.*, à paraître).
28. P. Wexler *Op. cit.*
29. Cette hypothèse des «Soziotopen» est développée dans de nombreuses recherches et est discutée depuis plusieurs années en BRD. On trouvera une première synthèse des Weishaupt «Sozialraumanalyse und regionale Bildungsplanung» in *Mitteilungen und Nachrichten* du D. Inst. für Intern. päd. Forschnug. Frankfurt/Main, n° 94595, 1978, pp. 91-99.
30. C'est ce que K. Eide a vigoureusement souligné dans un récent colloque de l'IIEP sur les Inégalités (*Some keys problems of equality in education*, mimeo, IIEP, Paris, 3. 10. 1978). Voir aussi le rapport final qu'a proposé S. Ferge : *Inequalities in educational development*, mimeo, IIEP, Paris, 1. 2. 1979.
31. Pour apprécier la radicalisation de la discussion autour de la notion de qualité, comparer le *Year book of education* sur *Concepts of excellence in education* (Londres, 1961) à *Les aspects qualitatifs de l'éducation*, édité par C.E. Beeby (Paris, 1970) ou *La planification de l'éducation : vers une planification qualitative.*, édité par R. S. Adams (Paris, 1978) pour l'IIEP.
32. *Op. cit.*
33. La culture scolaire - dans cette recherche - est entendue comme la représentation cohérente qui relie les méthodes didactiques et les contenus dans la programmation de l'enseignement, au(x) rôle(s) des enseignants dans la participation ; et à la définition des fonctions de la scolarisation dans le développement culturel d'une région.

34. Remarquons que si J. Dewey est souvent cité par nos collègues italiens, il n'est pas certain que cette filiation (ou inspiration) soit toujours interprétée de la même façon. On peut même se demander si il n'y a pas là une analogie trompeuse puisqu'après tout pour J. Dewey il s'agissait de faire de l'espace scolaire un «micro-univers» et non pas tellement de modifier ses rapports selon les dimensions territoriales.
35. L'essentiel, mais non la totalité des matériaux réunis lors de cette évaluation, a été publié dans: P. H. Coombs et al *New Paths to learning for rural children and youth*. New York, 1973 ; *Attacking rural poverty : how no formal education can help*. Baltimore, 1974 ; *Education for rural development : case studies for planners*. New York, 1975.
36. Une étude de cas particulièrement éclairante à ce propos est proposée par J. Y. Martin sur le Cameroun, dans le volume II : *Les disparités régionales dans le développement de l'éducation : diagnostics et politiques de réduction* (IIEP, Paris, à paraître).
37. Ici aussi l'essentiel, mais non la totalité des matériaux, a été recueilli et publié, d'une part, dans le *Rapport de synthèse sur l'évaluation des expériences pilotes d'éducation permanente* et d'autre part, dans le *Rapport final du groupe-directeur sur l'éducation permanente*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1978.
38. A. Moles, «Systèmes de médias et système éducatif» in *Perspectives*, 1975, 2, pp. 176-196.
39. Ceci d'autant plus que les études de synthèse font singulièrement défaut. A notre connaissance, dans une perspective comparative, seul R. Petrella a essayé de proposer une synthèse pour l'Europe dans *La renaissance des cultures «régionales» en Europe occidentale* (Paris, 1978). Ses thèses sont remarquablement résumées dans *The demands of the Periphery*. Bruxelles, 1977. Pour l'Afrique noire, J. Bugnicourt a tenté un travail analogue, mais avec une tout autre méthode : *Disparités régionales et aménagement du territoire en Afrique*. Dakar, 1971 et Paris 1971 ; enfin, en ce qui concerne spécifiquement la question des politiques scolaires à l'égard des minorités, il n'y a encore que le travail de F. Wirt *Ethnic minorities and school policy in european democracies : theory and case studies*. Mimeo, Novi Sad, 1976.
40. Allusion au titre et suggestif qui renvoie à un texte stupéfiant de A. Warman : *Y venimos a contredcir : los campesinos de Morales y el estado nacional*. Mexico, 1976.
41. Les deux perspectives sont exposées dans deux numéros différents de la *Comparative Education Review* : D. Singleton *Op. cit* et R.G. Paulston «Ethnicity and education change : a priority for comparative study» *CER*. 1976, 12, 3, pp. 269-277.
42. J. Hallak *A qui profite l'école ?* Paris, 1970.
43. Pour se rendre compte combien il est difficile de dégager un modèle d'interprétation pour un tel ensemble, il vaut la peine de comparer les contradictions qui existent au sujet de ces mouvements dans un même Etat-nation. Par exemple, en Espagne (Cf. P. Furter *Les systèmes de formation face aux mouvements de revendications régionales*, FPSE, Genève, cahier n° 8, 1978) ; ou en URSS (Cf. H. Carrère d'Encausse *L'Empire éclaté : la révolte des nations en URSS*, Paris, 1978). Néanmoins, soulignons l'exceptionnelle contribution du regretté S. Rokkan «Territorial inequalities in Western Europe : towards a geoeconomics-geopolitical model for the explanation of variations in regional development», à paraître dans *Urbanisation, développement régional et fédéralisme* (IREC, Lausanne). Espérons que la disparition tragique du chercheur norvégien n'interrompera pas cette nécessaire construction d'un modèle indispensable pour s'y retrouver dans cette déconcertante hétérogénéité.

PÉDAGOGIE DE L' AUTONOMIE :

TEXTES ET RÉALITÉS

*

On ne cesse de répéter, depuis quelques années, dans toutes les analyses qui paraissent sur l'École, que l'élève est de plus en plus inadapté ou encore - ce qui revient au même - que notre école n'a pas su s'adapter aux changements technologiques, industriels et idéologiques de notre société. Les causes alléguées de ces inadaptations sont pour les uns la rigidité des structures du système scolaire, pour d'autres plutôt les conditions de vie actuelle - concurrence des médias, anxiété des parents devant la crise économique - qui seraient responsables du désintérêt croissant d'un grand nombre d'élèves à l'égard des tâches intellectuelles. En somme, le malaise de l'école viendrait avant tout de l'altération de sa relation à l'écopier.

En quoi de telles explications peuvent-elles aider à sortir l'école de sa crise !...

Ce qui est vrai pour l'institution scolaire est vrai aussi pour toutes les autres institutions. Que ce soit pour la justice, l'armée, la santé, on constate en France que les problèmes se retrouvent identiques. A l'analyse, ils viennent peut-être des courants antagonistes qui, depuis les dix dernières années traversent toutes nos institutions :

Le premier courant, celui que nous avons hérité du passé, fait que notre école est réglementée selon un mode bureaucratique, avec une hiérarchie, une autorité souveraine, un contrôle permanent. Décrets, règlements, circulaires... apportent des précisions minutieuses. Mais, dans cette structure hiérarchisée, chaque individu a une place, un rang, un statut, un rôle et des fonctions bien définies, selon des critères très précis qui s'appuient plutôt sur les diplômes acquis et les titres que sur les compétences reconnues. Car c'est le titre et non la fonction exercée qui, dans cette structure, fixe les conditions de travail et situe l'individu dans la hiérarchie des salaires.

Certes, cette organisation centralisée de l'école a servi par le passé à la libérer de l'emprise et de l'intervention particulariste des pouvoirs locaux ou des autorités religieuses. Mais il reste vrai que ce courant tend à se renforcer par le fait de «l'explosion scolaire» et de l'accroissement du nombre de ses utilisateurs - le besoin de gestion a augmenté et l'organisation est de plus en plus dépersonnalisée par l'introduction de l'informatique dans les mutations et les nominations des enseignants, et peut-être même dans les corrections d'examens et de concours Ce courant va donc dans le sens d'un renforcement du «contrôle social» au détriment du respect de l'individualité de chacun et de son pouvoir de décision. Il fait que l'école produit sa propre reproduction.

Parallèlement ou plutôt à contre-courant, pourrait-on dire, une autre tendance se fait jour. Elle consiste à revendiquer, du fait même des changements des conditions de vie qui ont marqué nos sociétés contemporaines, un changement des systèmes de valeurs, des mentalités et des finalités de notre système éducatif, en montrant comment une école, dans une société en développement, doit disposer de structures souples et favoriser l'accession à l'autonomie et à l'individualité de chacun. Dans ce courant, qui s'inspire d'un certain nombre d'idées que les sciences de l'éducation ont contribué à répandre dans l'opinion publique, l'École doit avant tout favoriser la coopération plus que la compétition. Elle tend à préparer à une formation continuée, ou mieux à une autoformation assistée. L'acte éducatif doit donc développer l'apprentissage et aider l'élève à acquérir son autonomie. Car l'éduqué est celui qui est devenu apte à prendre des décisions. Constatant que toute connaissance par elle-même est caduque, que les programmes scolaires «vieillissent», ce courant refuse de mesurer la réussite de l'école par le nombre de diplômés et affirme que ce qui importe actuellement, pour servir les besoins de nos sociétés contemporaines, c'est que l'individu continue d'appliquer *hors* de l'école la formation qu'il aura reçue à l'école.

Cette tendance n'est pas propre au système français. Elle se manifeste aussi actuellement dans la plupart des systèmes européens, comme on a pu le constater lors de la 8ème conférence des ministres européens qui s'est tenue à Berne en 1973 et lors du symposium international qui a réuni en 1976 à Klemsterque les experts des pays de l'Europe pour préciser les objectifs du travail autonome et son extension dans les différents pays membres. Enfin tout dernièrement, en décembre 1979, un colloque international organisé à Paris par l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) a porté sur «L'Autodidactie et les demandes d'apprentissage autonomes et semi-autonomes». Dans ce colloque, il a été fortement question du droit de chaque per-

sonne à recevoir *par l'éducation* (dans le système scolaire ou hors du système scolaire) le développement optimal de ses aptitudes personnelles en fonction de ses aspirations. A l'issue de ce colloque, on a pu conclure que l'évolution devenait de plus en plus, et à tous les âges, «une auto-formation assistée» ouverte sur les ressources qui sont de plus en plus extérieures à l'école.

Cette tendance, qu'il ne faut pas confondre avec les affirmations trop irréalistes d'Illich, attend beaucoup de la tâche d'éducation qu'elle confie à l'École. Pour que l'école fonctionne bien, ce qui compte ce n'est pas seulement l'amélioration des moyens (programmes, horaires, organisation...), les méthodes, techniques de présentation de la leçon etc..., mais la disposition des esprits, les systèmes de valeurs en œuvre, les objectifs atteints... C'est pourquoi les tenants de cette tendance affirment que la culture parallèle (celle des médias) peut devenir source de renouvellement permanent de la personnalité de l'élève et de sa participation sociale, pourvu qu'on ne la considère plus comme concurrentielle de la culture scolaire.

Il ne s'agit pas de tenter naïvement de faire des prévisions sur le courant qui triomphera de l'autre dans les années à venir ! Nous savons bien qu'en matière de phénomènes humains, les forces ne s'éliminent pas comme dans des batailles mais se conjuguent, et nul ne peut prévoir ce qu'il adviendra de notre système éducatif français dans la fin du XX^e siècle, d'autant plus que son évolution dépend de facteurs extérieurs à l'école elle-même. Mais nous avons voulu analyser deux des courants les plus antagonistes qui traversent actuellement l'École française, car nous pensons trouver là une explication à la situation réellement paradoxale faite à la pédagogie de l'autonomie :

D'un côté, des textes, des règlements, des expérimentations qui vont dans le sens d'une plus grande souplesse et qui accordent une autonomie plus grande aux personnels à quelque échelon que l'on se place, celui d'enseignant, de chef d'établissement, d'inspecteur d'académie, de recteur. En effet, tous sont invités, dans des circulaires officielles, à faire preuve d'initiative et à user des possibilités locales. Pour ne citer que ces exemples, la circulaire sur «le Soutien, approfondissement et pédagogie différenciée», parue dans le Bulletin Officiel n° 30 (juillet 1979) et celle parue dans le n° 33 (le 20 septembre 1979), concernant la relance du «10 %» sous la forme d'Activités Éducatives et Culturelles (P.A.C.T.E.S.), sont des textes qui visent à élargir le cadre formel et clos de la classe et à accorder à l'enseignant plus d'initiatives dans le domaine du soutien, qu'il peut organiser comme il l'entend, et des activités éducatives et culturelles, qu'il peut réaliser avec des enseignants ou des organismes extérieurs à son établissement. Il faudrait citer aussi l'expérimentation du Travail Autonome où les enseignants - dans le 2nd degré - ont été

invités dès 1972, sur la base du volontariat, à faire travailler les élèves de façon plus autonome pour les rendre responsables de leur travail. Sans reprendre les remarques que nous avons pu formuler, lors du lancement de cette expérimentation, sur toutes les ouvertures et les changements rendus possibles par le Travail Autonome (1), rappelons que, s'inspirant des pédagogies actives, le travail autonome a comme objectif essentiel de donner plus d'initiative et de responsabilité à l'élève dans son travail en laissant une marge de liberté dans le choix des sujets que l'élève doit traiter, des sources de documentation dont il se sert, et des réalisations auxquelles il veut aboutir. C'est-à-dire, et c'est le premier effet qui en découlera, dans le Travail Autonome, les élèves peuvent choisir d'étudier des thèmes qui sont plus actuels que des programmes scolaires, et plus contemporains, en fonction de leurs centres d'intérêt ou au contraire de leurs préoccupations ; ils peuvent aussi élargir les formes de présentation de leurs sujets, en utilisant par exemple des supports audio-visuels (films ou montages diapositifs, ou panneaux d'affichage), et se montrer plus originaux et en tous cas plus créatifs que dans les exercices classiques (faire des enquêtes par exemple, sortir de l'école, aller sur le terrain...).

L'objectif de cette orientation est de résoudre un certain nombre de difficultés propres à tous les systèmes éducatifs actuels (désintéressement ou apathie, indifférence devant les programmes qu'il faut étudier, marginalité de certains élèves, ou réactions violentes), en donnant une forte motivation à l'élève, condition peut-être la plus importante du succès d'un apprentissage.

Le deuxième effet de l'introduction de cette pédagogie est de rendre aussi la vie de l'enseignant plus supportable, en aménageant entre les périodes d'enseignement magistral où l'enseignant a un rôle très précis à jouer dans la classe, des périodes où le travail des élèves se fait en petits groupes et où les rôles de l'enseignant se diversifient et s'enrichissent. Car, et c'est la différence en quelque sorte entre l'Independent Study, des Etats-Unis, et le Travail Autonome en France, les apprentissages et les réalisations des travaux des élèves se sont faits dans la plupart des classes, dans des petits groupes de tâche dont les membres (3 ou 4) se sont cooptés. Ces groupes doivent, pour réaliser le sujet qu'ils ont choisi, s'organiser et coopérer pendant un temps donné, et selon des étapes fixées par l'enseignant : 1/ le groupe précise le sujet ; 2/ il recherche les documents et élabore le plan de travail ; 3/ il réalise le travail ; 4 / il le communique aux autres groupes ou élèves de la classe ou à d'autres classes ; 5/ tous ensemble ils évaluent ce travail. Ainsi défini comme une pédagogie de la responsabilité et de la motivation, de l'expression et de la communication, centrée sur la personne de l'élève, ses

(1) cf. Les *Amis de Sèvres* n° 3, 1973 et n° 3, 1974 - «Le Travail Indépendant» I et II

désirs, ses aspirations et son besoin de socialisation, le Travail Autonome est apparu : 1/ comme susceptible de répondre à un certain nombre de *besoins* fondamentaux : personnalisation des relations maître-élèves, individualisation et diversification des modes et des styles d'apprentissage, adaptation à différents types et rythmes de travail des élèves centrés sur les intérêts, etc. ; 2/ comme une pédagogie qui pouvait et devait dépasser les relations maître-élèves, en apprenant progressivement aux élèves à effectuer des choix de plus en plus larges dans leur travail, et à s'engager.

Ainsi les textes officiels les plus récents soulignent tous la nécessité d'une large participation des parents, administrateurs, enseignants, et élèves à l'élaboration du savoir et à la gestion de la vie scolaire. C'est dans cet esprit que la présence des parents et des élèves aux conseils de classe et d'établissement a été sollicitée depuis dix ans, pour éviter sans doute de laisser au seul politique la responsabilité de toute l'action éducative.

Pour quelles raisons les textes restent-ils donc plus ou moins lettre morte ? D'où vient que les faits et les réalités ne suivent pas toujours les règlements ?

Chaque participant au système éducatif se trouve placé, la plupart du temps, dans des situations pour le moins paradoxales. Par décrets et règlements officiels, on l'incite à prendre des initiatives et à user d'autonomie, bref à faire évoluer le système éducatif. Or, quand il cherche à appliquer ces textes, il manque de moyens.

Ainsi, il semble que dans l'institution éducative personne ne détienne de réel pouvoir : les choix sont si limités que les décisions de chacun des acteurs sont prédéterminées par les éléments en place dans chaque situation. Si les établissements scolaires sont en principe des centres de décision et jouissent d'une certaine indépendance, cette indépendance y est restreinte, car toute vie y est étroitement réglementée et la marge d'autonomie réside seulement dans l'utilisation des crédits et des moyens qui sont alloués mais pas dans la détermination des besoins. Citons aussi les réflexions de M. le Recteur Bertrand DE SAINT - SERNIN et le témoignage d'un chef d'établissement. Mme Marguerite GENTZBITEL, ou celui d'un enseignant, M. Claude THIEBAUT, parus dans le Bulletin de l'Association Française des administrateurs de l'Éducation (n° 2 - 1980) : le pouvoir des uns et des autres est illusoire car le jeu des déterminations dans chaque situation est trop serré.

Ce pouvoir n'est pourtant pas passé à la communauté éducative. Tout le monde le reconnaît désormais. La participation des parents et des élèves est fictive. Par le jeu des forces en présence, des réglementations des élections au conseil d'Établissement ou des

procédures en vigueur dans la formation continue, la présence active des partenaires sociaux diminue de plus en plus dans le système éducatif. Est-ce alors, comme on l'affirme souvent, que la pression des structures ou l'attrait de l'immobilisme et de la routine sont tels que les personnels de l'Éducation sont conduits à rejeter les ouvertures qui leur sont offertes ? Mais il est trop facile de dire que la crise de l'innovation traduit la rigidité des structures administratives ! N'est-ce pas plutôt que l'institution ne s'est pas donné *encore* les moyens adéquats et efficaces pour inciter les mentalités à des changements qu'elle-même juge nécessaires ?

Il ne suffit pas de décréter ou même d'inviter les enseignants à pratiquer une pédagogie de l'autonomie pour que par là-même, sans formation continue et sans incitation active de la part de leurs propres autorités hiérarchiques, ils transforment leur manière d'enseigner !

Si l'institution éducative veut se donner les moyens de réguler son système et lui ôter les pesanteurs bureaucratiques, elle doit aussi multiplier les recherches qui observeront et décriront de façon aussi objective que possible le fonctionnement de notre système éducatif, en recueillant le plus grand nombre de données sur l'enseignement qui s'y déroule, les difficultés rencontrées, les moyens mis en œuvre, l'application des mesures administratives et pédagogiques, les aspirations des formateurs, les succès obtenus, les besoins exprimés etc... Il lui faudra introduire, à l'intérieur du système scolaire, comme partie du fonctionnement de celui-ci, des temps d'analyse critique et une véritable initiation à la communication (- et pas seulement à l'expression -) pour tous les membres faisant partie de ce système. Car il est urgent que les participants soient rendus capables de développer une réflexion permanente sur les pratiques éducatives pour qu'ils se sentent impliqués dans l'évolution. Plus que des règlements, notre système éducatif a besoin de développer des moyens qui mettent en place des réunions de concertation interdisciplinaire, à l'intérieur des établissements scolaires ou à l'extérieur, des séminaires réguliers où des intervenants extérieurs mettent les enseignants et les autres partenaires du système éducatif en condition de changer d'attitudes et de mentalités, afin que les aspirations de tous ne constituent pas seulement des obstacles au fonctionnement du système mais des ressources nouvelles qui permettront, non plus par décret mais par contrat de confiance, de surmonter les pesanteurs de l'institution.

Nelly Leselbaum

DIX ANS DE PÉDAGOGIE : 1970 - 1980.

(FRANCE)

*

Pour qui a été étroitement associé depuis quinze ans à l'élaboration des réformes et à l'observation de leur implantation, la réflexion rétrospective s'accompagne d'une certaine nostalgie et d'un désenchantement certain. J'ai eu l'occasion, il y a trois ans, d'essayer une analyse des faits pouvant justifier une pareille impression, mais aussi et surtout de chercher à en dégager des leçons pour l'avenir. Je me bornerai donc à résumer ici et à compléter ces thèses en renvoyant pour plus de précisions à l'ouvrage évoqué (1).

Les années 70 ont été pour la France, dans l'enseignement comme en d'autres domaines, des années d'enthousiasme et de désillusion. En réalité, la période décennale ne s'articule pas avec les tournants perceptibles. L'année 1974, avec la mort du président Pompidou, l'échec de la gauche aux élections présidentielles et l'élection du nouveau président, Valéry Giscard d'Estaing, mais aussi et probablement de façon plus fondamentale, les débuts de la crise pétrolière, constitue un tournant dont nous n'avons pas encore pris la pleine mesure. Par ailleurs, en raison de la viscosité des phénomènes sociaux, les années 70-74 ne prennent leur véritable signification que comme aboutissement des années antérieures dont la tonalité fondamentale remonte aux années 1965-1970. En ce qui concerne l'éducation, l'année clé me paraît être l'année 1967 où se prépare le colloque d'Amiens et où s'accumulent les orages qui éclateront en 1968. Ce sont finalement les vagues de cet ébranlement profond qui viendront mourir six ans plus tard.

Il est nécessaire, pour bien comprendre la signification des évolutions constatées dans le domaine de l'enseignement, de les situer par rapport aux évolutions plus profondes de la société française et, en particulier, de l'infrastructure économique et sociale. L'année 1974 est probablement l'aboutissement d'un grand mouvement d'industrialisation et d'urbanisation que l'évolution du système éducatif depuis 1959, avec la prolongation de la scolarité obligatoire

(1). Louis LEGRAND : Pour une politique démocratique de l'éducation. P.U.F. 1977.

1/ jusqu'à 16 ans et la création des collèges d'enseignement secondaires a accompagné et, en un sens, accéléré.

En premier lieu, «la structure sociale de la France s'est profondément modifiée depuis la deuxième guerre mondiale en raison de la diminution du nombre des agriculteurs, des commerçants et des artisans, et de l'augmentation de celui des employés et des cadres. Tandis que les ouvriers représentaient la plus importante des catégories socio-professionnelles (6,5 millions d'hommes et de femmes, soit 34 % de la population active en 1954, et 8,2 millions, soit 38 % en 1975) les agriculteurs exploitants et salariés agricoles reculaient de 5,1 millions en 1954 à 2 millions en 1975, les employés et cadres moyens avançaient de 3,2 à 6,2 millions, les professions libérales et les cadres supérieurs de 0,55 à 1,5 million (2)».

Ces données traduisent des phénomènes plus importants encore pour l'éducation. D'une part, elles justifient pleinement a posteriori l'objectif poursuivi par les réformateurs de 1959 qui souhaitaient hausser le niveau général de formation de la nation pour satisfaire les besoins en cadres moyens et supérieurs de l'industrie et du commerce. Mais elles montrent également par la persistance d'une masse d'ouvriers non qualifiés que cette exhaussement n'a pas été aussi générale qu'il était prévu et aussi qu'elle n'était ni nécessaire, ni profitable pour tout le monde. Le développement de l'informatique risque d'accélérer encore ce mouvement simultané de sur- et de déqualification. Il y avait en France 2 500 informaticiens en 1960 ; il y en avait 220 000 au début de 1978. «Dans les années à venir, l'automatisation devrait provoquer une diminution de l'embauche se traduisant par une stabilisation au niveau de l'emploi et ce, malgré l'augmentation du niveau de production» (3). C'est donc le chômage qui, avec la déqualification d'un grand nombre d'emplois, accompagne la complexification des secteurs de production.

2/ Second phénomène connexe : l'urbanisation et surtout la création d'ensembles suburbains à grande densité. «Après 1948,... le rythme de construction s'est peu à peu accéléré, dépassant 200 000 par an en 1955, 300 000 par an en 1959, 400 000 par an en 1965 et 500 000 par an en 1972. (4).

3/ Troisième phénomène, lié aux deux premiers : le travail des femmes hors de leur domicile. (Le nombre total des femmes au travail social n'a pas varié depuis le début du siècle mais il s'agissait d'agricultrices, d'artisanes ou de commerçantes). Le gonflement des

(2). Tableaux de l'économie française. 1979. I.N.S.E.E. p. 32.

(3). Bilan économique et social 1979. Dossier du Monde. p. 143.

(4). Tableaux de l'économie française. 1979. p. 46.

emplois salariés du tertiaire (employés, personnel de service) a principalement concerné les femmes (5).

En résumé, cette évolution d'infrastructure s'est avant tout traduite jusqu'en 1975 par une décentralisation, un gonflement des centres urbains et en particulier des banlieues à haute densité, la désertification des foyers, de moins en moins lieux de vie et de travail, l'apparition d'un chômage structurel lié à la déqualification des tâches secondaires et tertiaires et à la rentabilisation des entreprises.

Enfin, dernier fait d'importance : le développement spectaculaire des médias. Un chiffre résume cette évolution : de 1960 à 1975 le nombre des téléviseurs par ménage est passé de 10 à 80 %. Les enfants d'âge scolaire obligatoire regardent en moyenne la télévision 12 heures 15 par semaine en mai et 16 heures en décembre. 10 % passent jusqu'à 25 heures par semaine devant l'écran de télévision(6).

Ces faits fondamentaux expliquent pour une part importante l'évolution du système éducatif français dans la décennie qui vient de s'écouler.

Il convient en effet de distinguer deux plans très différents lorsqu'on cherche à décrire l'évolution d'un système éducatif. On pense en premier lieu aux conceptions et orientations officielles parce que ces idées sont explicitées, débattues, et souvent concrétisées sous forme d'instructions. Mais le plus important est ce qui se passe réellement dans la salle de classe et dans les écoles. Cela ne s'écrit pas et ne fait pas l'objet de débats. Mais cela est vécu, souvent avec difficulté, par les enseignants. Et il y a en général un fossé considérable entre les textes et la réalité.

Les structures relèvent d'une analyse particulière. Juridiquement décidées, elles ont dans tous les cas un effet réel même si ce n'est pas celui qui a été voulu par les promoteurs. De ce point de vue, le début des années 70 a été marqué par les retombées des décisions de 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire et création des collèges, d'autant plus que ces décisions, entraînant concentration des élèves au niveau des premiers cycles se sont accompagnées de l'urbanisation et de l'explosion démographique de l'après-guerre. De là un gonflement du nombre des élèves et des maîtres au niveau secondaire et un recrutement massif d'enseignants non formés. Certes, au niveau de l'école élémentaire et maternelle les effectifs restent stables : 6 900 563 élèves publics et privés en 1969-70 ; 7 063 665 en 1979-1980. Mais cette stabilité globale

(5). Ibidem. p. 56.

(6). Enquête de la Télévision nationale. Cité au colloque du C.N.A.L. des 13 et 14 oct 1979 par Mireille Chalvon.

cache des mouvements internes : augmentation des élèves scolarisés en maternelle et disparition progressive des classes de fin d'études au profit des collèges. Le nombre des classes uniques, bon indice de ruralité, passe de 20 025 en 1970 à 12 193 en 1980. Celui des écoles maternelles, indice d'urbanisation, passe dans le même temps de 9 119 à 15 745. Au niveau de l'enseignement secondaire, par le jeu conjugué de la prolongation de la scolarité et de la démographie le nombre des élèves passe de 4 081 508 à 5 007 508 (7).

Cette évolution quantitative accompagne la mise en place des Collèges d'enseignement secondaire. Le début de la décennie marque un certain état de stabilité qualitative à ce niveau. La structure des C.E.S. en filières maintient en principe dans le même établissement les structures de formation antérieures. Mais les maîtres sont très souvent brassés et l'importance des auxiliaires rend encore plus illusoire la structure théorique. Les critiques se font de plus en plus vives sur le caractère socialement ségrégatif des filières où les sociologues révèlent la persistance des déterminismes sociologiques (8). Les classes de transition ne jouent pas leur rôle et constituent de véritables ghettos. La formation des maîtres affectés à ces classes ne parvient pas à faire face à la demande. En 1973, 60 % de ces classes sont encore tenues par des maîtres non qualifiés. Les quatrièmes et troisièmes pratiques posent plus de problèmes encore. Elles maintiennent à l'école des élèves qui jusqu'alors quittaient les classes à 14 ans pour une insertion professionnelle non qualifiée. Le départ en collège technique à 14 ans se maintient malgré les hypothèses initiales de la réforme. Les plus déshérités sont ceux qui ne parviennent pas à y entrer et stagnent dans ces classes dites « pratiques » sans finalité professionnelle et sans objectifs généraux clairement définis. L'Institut pédagogique national essaie des répartitions moins ségrégatives dans un système de groupes de niveau-matières inspiré des écoles compréhensives anglaises, mais la réussite de cette expérience ne parvient à convaincre ni les syndicats ni le législateur de son bien-fondé. D'ailleurs, dès 1971, les autorités admettent l'inadéquation des classes pratiques et s'orientent déjà vers ce qui sera la tendance affirmée de la fin de la décennie : revenir à une dichotomie entre les voies de formation technique avec développement de la formation en entreprise, soit à temps partiel, soit même à plein temps dans des centres de formation d'apprentis. Après 1974, la situation de ce secteur d'enseignement préprofessionnel ne cessera de se détériorer, tant en ce qui concerne la qualité des élèves qui s'y trouvent relégués qu'en raison de la situation dégradée de l'emploi. Les jeunes n'éprouvent aucune motivation pour un enseignement scolaire où ils ont déjà largement échoué et dont ils ne perçoivent pas l'utilité pour une insertion professionnelle au plus haut point aléatoire.

(7). Informations statistiques. MEN/Statistiques des enseignements 2,1 et 4,1 pour 79-80, Notes d'information, France métropolitaine.

(8). L'ouvrage classique de Beaudelot Establet : l'école capitaliste en France (Maspéro) date de 1971.

L'accession de René Haby au ministère de l'éducation en 1974 marque certainement un tournant dans les conceptions du premier cycle secondaire. Sa réforme, actuellement en place, est ambiguë. En un sens, elle prolonge la grande réforme de 1959 et prétend la mener à son terme avec la suppression des filières, la constitution de classes hétérogènes et la définition d'un enseignement de soutien. Cette réforme semble donc donner satisfaction à l'opposition politique en tirant les conclusions pratiques des études sociologiques. Mais, par ailleurs, cette réforme maintient l'exigence d'un «niveau d'entrée en sixième» et systématise le caractère préprofessionnel des ex-classes de quatrième et de troisième pratiques en organisant leur articulation avec les entreprises. Par ailleurs, le maintien à l'école élémentaire des élèves non admis en sixième conduit en fait à reconstituer des classes de fin d'études sans le nom, sans les finalités et sans les programmes. Enfin, le fonctionnement des classes hétérogènes pose de redoutables problèmes à des professeurs non préparés à ce type d'enseignement nécessairement individualisé. Des voix de plus en plus nombreuses s'élèvent, réclamant le retour à la sélection. L'avenir dira ce qu'a été réellement la «réforme Haby». Pour nous, elle apparaît déjà comme un retour en arrière déguisé, l'hétérogénéité des classes de sixième devant être, à terme, celle d'élèves sélectionnés. En attendant, on triche un peu partout, utilisant toutes les astuces d'une sélection qui n'ose pas dire son nom (divisions constituées à partir de l'âge ou de la langue vivante étudiée).

Cette évolution des structures de premier cycle secondaire au cours des dix années écoulées semble bien finalement révéler une évolution fondamentale des conceptions. A l'idée d'une démocratisation nécessaire et possible, condition à la fois du progrès économique et du progrès social, succède un nouveau réalisme. D'une part, la démocratisation est jugée impossible compte tenu du déterminisme sociologique mais aussi biologique, celui-ci expliquant celui-là et mieux, le justifiant. Par ailleurs, le développement économique et technique demande une sélection précoce et systématique des plus «doués» qui seuls pourront accéder au niveau de formation élevé nécessaire aux dirigeants de l'ère électronique. Quant à la masse, plutôt que de développer chez elle des attitudes contestatrices et irréalistes liées à une formation générale mal digérée, il vaut mieux développer en elle les attitudes nécessaires à la bonne marche des entreprises et du corps social en général. De là l'idée d'une déscolarisation souhaitable pour ceux qui ne sont pas capables de profiter d'un enseignement général de haut niveau. Ces idées ont été affirmées depuis dix ans aux États-Unis (9). Il est encore mal venu de les

(9). Cf. Stanley Aronowitz : La stratégie de l'inégalité. Le Monde diplomatique, Août 1976, et M. Reuchlin : L'éducation en l'an 2 000. P.U.F.

afficher en France aujourd'hui, mais elles sont présentes, implicites ou explicites chez bon nombre de nos contemporains.

Les structures de second cycle secondaire sont restées relativement stables au cours de la décennie. La «réforme Fouchet» est appliquée avec ses quatre voies d'enseignement général. L'enseignement technique reste séparé malgré des velléités contradictoires. Le ministre Olivier Guichard lance une expérience de secondes indifférenciées, pendant que l'Institut pédagogique définit un établissement expérimental polyvalent général et technique avec structures souples sur le modèle des C.E.G.E.P. québécois (10). Si la réforme Guichard semble être appelée à quelque succès en fin de décennie pour les structures de l'enseignement général, puisque les projets actuels en retiennent l'économie, le projet de l'Institut est rapidement enterré : il était en pleine contradiction avec la volonté de plus en plus déclarée de traiter à part l'enseignement technique de façon à en accuser le caractère délibérément professionnel avec articulation de plus en plus étroite avec les entreprises.

Mais l'essentiel est probablement la manière dont les structures «Fouchet» ont fonctionné avec, en particulier, la domination des sections C mathématiques. La conjonction d'une réforme des contenus de cette discipline et de la pression sélective au niveau des emplois a conduit à une situation qui peut paraître absurde en soi, mais qui est finalement très cohérente par rapport à l'évolution des idées que je signalais plus haut. Les emplois de cadres supérieurs sont accessibles, en nombre très limité, par le canal des grandes écoles scientifiques ou commerciales. La volonté parentale de promotion hors des chemins classiques de la fortune personnelle et des relations conduit à une compétition sévère pour accéder aux filières nobles de formation. Les mathématiques sont devenues l'instrument de cette sélection impitoyable. Du même coup, les autres filières de formation, y compris celles de l'enseignement technique, apparaissent comme des pis-aller et, pour les élèves qui y sont affectés, au mieux comme des passe-temps inutiles au regard des emplois qui les attendent.

La formation courte d'enseignement technique subit les effets de cette pression sélective. Les classes de brevet d'enseignement professionnel en deux ans qui devaient remplacer celles des collèges techniques en trois ans reçoivent des élèves qui, au cours du premier cycle secondaire, avaient espéré une autre destinée. Cette affectation est vécue comme un traumatisme avec la conscience prise des

(10). Propositions pour un lycée expérimental. Recherches pédagogiques n° 72 - INRDP.

aléas d'une insertion professionnelle médiocre. C'est là un des «effets pervers» de la réforme de 1959 et de la concentration urbaine : l'accès à l'enseignement technique court représentait autrefois une promotion sociale recherchée pour les enfants des classes populaires rurales. Il est aujourd'hui vécu comme un échec et une voie d'attente inutile pour bon nombre des élèves qui le subissent.

D'une façon générale, à ce niveau et plus encore qu'au premier cycle, la hiérarchie maintenue et aggravée des revenus, la déqualification d'un grand nombre d'emplois tertiaires, le chômage des diplômés, liés à une conscience clairement prise par les jeunes de cette situation sans horizon pour la plupart, expliquent une détérioration du climat scolaire sur laquelle j'aurai à revenir et pour laquelle les manipulations de structures ne sont que des placebos dérisoires.

En ce qui concerne les contenus enseignés et les méthodes d'enseignement, les années 70 ont été le théâtre des mêmes enthousiasmes et des mêmes désillusions. Ici encore, l'année 1974 marque un tournant. 1966-1974, ce sont les années des grandes commissions nationales. Commissions disciplinaires, comme la commission Lichnerowicz pour les mathématiques, Emmanuel pour le français, Lagarrigue pour les sciences physiques. Mais aussi commissions privées ou officielles, après 68, portant sur les finalités et la méthodologie générale du système éducatif : colloque d'Amiens en 1968 ; Commissions dites «de pédagogie» de 1968 à 1969; commission dite «des Sages» en 1972. Des orientations communes caractérisent les travaux de ces diverses commissions : moderniser les contenus d'enseignement pour tenir compte des évolutions scientifiques; individualiser au maximum pour mieux démocratiser, mettre l'accent sur les capacités générales opératoires plutôt que sur les connaissances factuelles ; démocratiser la vie scolaire, tant au niveau de la méthode d'enseignement qu'à celui du fonctionnement de l'institution.

Du travail passionné de ces commissions vont sortir peu à peu des textes officiels rénovés : transformation des contenus et des méthodes en mathématiques, rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, transformation de l'enseignement des sciences de la géographie et de l'histoire, rééquilibre de la semaine scolaire à l'élémentaire, création d'institutions de participation à tous les niveaux avec développement de l'audience des associations de parents d'élèves.

A partir de 1974, la réforme Haby va introduire dans les contenus et les méthodes la même ambiguïté que dans les structures. D'une part, les textes nouveaux qui sont élaborés, particulièrement dans l'enseignement élémentaire, prolongent très nettement les tendances antérieures malgré un habillage moderniste d'origine anglo-

saxonne (pédagogie par objectifs). Mais, par ailleurs, on constate une volonté affirmée d'être plus «raisonnable». «On est allé trop loin dans certaines réformes» déclare René Haby. On remet en honneur le calcul mental et l'orthographe. On repart en guerre contre «la méthode globale». On redemande de l'histoire-grands hommes et de l'histoire-batailles. On souhaite également moins de théorie et plus d'ouvertures pratiques au monde contemporain : on généralise l'étude des faits économiques, on veut revaloriser le travail manuel pour tous, on introduit l'instruction sexuelle etc... A la fin de la décennie, on remet l'accent sur l'enseignement de la morale. Dans le même temps, on reprend petit à petit les pouvoirs déjà si chichement délégués à la base en développant les corps d'inspection, en modifiant la composition des conseils d'administration, tout en affirmant par ailleurs une volonté de décentralisation. On voit enfin renaître les discussions sur les «dons» et réapparaître les affirmations racistes sur l'inégalité biologique des intelligences. Tout ceci constitue plus «un climat» diffus aux aspects contradictoires qu'une volonté politique délibérée. Et ces tendances ne sont pas seulement celles d'un pouvoir conservateur lui-même divisé. Elles apparaissent aussi dans la grande presse, les associations, les syndicats. Bref, le temps du désenchantement est arrivé. Une morosité générale et désabusée s'étend, avec des sursauts passionnels de «ras le bol» et parfois des affirmations fascisantes à peine déguisées.

C'est que, en réalité, cette évolution des conceptions suit et accompagne celle des faits. Le système éducatif secondaire se détériore progressivement depuis 1968. Et ce que l'enthousiasme du début de décennie pouvait faire passer pour les signes transitoires d'un progrès en marche, apparaît de plus en plus aujourd'hui comme un mal pernicieux. La violence se développe dans les établissements secondaires. L'usage de la drogue touche la jeunesse. Le désintérêt est général dans les secteurs les moins nobles, ceux qui ne promettent pas une insertion sociale valorisante comme le font encore les filières sélectionnées à dominante mathématique.

Ces phénomènes généraux doivent plus à l'environnement social que j'ai rappelé au début de cet article (urbanisation, transformation de la famille, évolution des emplois et chômage) qu'à un effet supposé des réformes introduites depuis dix ans. Car, en réalité, ces réformes inscrites dans les textes ont eu des succès divers et, pour une part importante, illusoire. Si les contenus de mathématiques ont effectivement changé, si on a introduit de nouveaux contenus de sciences physiques, sociales et économiques, l'enseignement du français a peu évolué. D'une façon générale, dans l'enseignement secondaire, les méthodes sont restées magistrales et collectives. La participation des élèves à l'élaboration du savoir et à la gestion de la vie scolaire reste l'exception. Or, la stabilité des méthodes contraste avec l'évolution des mentalités des élèves, devenus plus critiques et plus opposants à l'autorité, tout en manifestant avec plus d'anxiété un besoin accru d'être reconnus et aimés. Un enseignement intellec-

tuel impositif et distancié n'a plus d'impact sur un nombre croissant d'adolescents. Mais comment la méthode et le rapport au savoir auraient-ils pu changer dans l'enseignement secondaire puisque la formation des maîtres n'y a pas été modifiée et qu'on peut encore aujourd'hui devenir professeur titulaire sans avoir reçu la moindre information sur la psychologie de l'adolescent ou la sociologie scolaire. C'est ce qui explique les tendances, assez générales à ce niveau, à chercher des remèdes dans un renforcement de la sélection et de la rigueur formelle, alors que seule une mutation profonde des comportements et des pratiques pédagogiques auraient quelques chances d'embrayer sur cette nouvelle jeunesse, produit de notre civilisation du béton et de la télévision. L'école élémentaire semble, pour l'instant, échapper à cette dérive. L'âge des élèves y est certainement pour quelque chose, mais aussi l'évolution du corps enseignant lui-même et la création d'une formation permanente statutaire. La réforme en cours des Ecoles Normales manifeste le même souci de répondre à la réalité et les études objectives conduites par l'Institut pédagogique et le S.E.I.S. du Ministère, comme les rapports de l'Inspection générale révèlent des évolutions positives, encore timides mais réelles (11). Les rapports maîtres-élèves changent. L'effort d'adaptation, sans être général, est bien présent.

Au seuil des années 80, l'enseignement français paraît bien être à un tournant décisif de son histoire. Étroitement dépendant de l'environnement économique et social, l'école ne peut échapper à l'évolution d'une société en crise. Le souci de la rentabilité pour l'exportation et la survie énergétique peut conduire à accélérer les phénomènes déjà constatés : rationalisation des coûts dans l'éducation comme dans la production industrielle c'est-à-dire systématisation rationnelle de la sélection, minoration de l'encadrement humain par utilisation généralisée de la télématique conduisant, elle aussi, à renforcer la sélection (il a été abondamment prouvé que le travail solitaire profite surtout aux élèves «doués»), déscolarisation du plus grand nombre dans une formation alternée généralisée, domaine culturel et sportif laissé à l'initiative privée, développement d'écoles privées payantes à recrutement socialement sélectionné. Cette voie est apparemment déjà engagée. L'autre voie paraît décidément utopique. Ce serait celle qui, aménageant la croissance, cherchant à minorer la dépendance énergétique, choisissant de mieux répartir les richesses disponibles par un développement des équipements collectifs et par une justice sociale accrue, viserait à développer des lieux d'épanouissement intellectuel, mais surtout affectif, de la jeunesse, en transformant les écoles en milieux de vie. Le coût de l'éducation ne serait plus alors estimé à l'aune d'une rentabilité industrielle mais à celle de la satisfaction des protagonistes, élèves, maîtres et parents, et à celle de la concorde sociale qui pourrait en découler.

Décidément les pédagogues sont incorrigibles !

Louis Legrand

(11). Par exemple : Enquête sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. Audigier, Colomb et alli. I.N.R.P. 1979.

RÉFORME EN QUESTION TENDANCES ACTUELLES DANS L'ENSEIGNEMENT EN ALLEMAGNE FÉDÉRALE

(ALLEMAGNE)

*

Le développement de l'enseignement en Allemagne Fédérale est caractérisé par une des plus grandes transformations fondamentales depuis le début du siècle.

L'enseignement d'aujourd'hui n'est plus celui d'il y a vingt ans. Les réformes entre 1965 et 1975 touchent tous les domaines de l'éducation. Malgré les impasses qui existent encore, le système actuel dispose d'une plus grande souplesse, il offre des accès élargis à une formation plus élevée.

La nécessité d'une réforme globale était incontestée. Les exigences de l'individu aussi bien que de la société vis-à-vis des structures, des programmes et des méthodes pédagogiques sont exprimées dans presque tous les documents officiels. Experts en éducation et responsables de la politique ont développé depuis les années 50 et 60 des projets de réforme qui donnaient la base des changements réalisés depuis 1965.

I — LA RÉFORME CONTROVERSÉE :

Malgré ses effets positifs, la réforme est très controversée. Elle se trouve en face d'une critique contradictoire, jugée trop modérée par les uns et jugée trop radicale par les autres.

Dans un article récent Hartmut von Hentig a critiqué la réforme parce qu'elle est restée trop superficielle, pas assez radicale. Les adversaires au contraire soulignent que l'enseignement a vu trop de réformes, ils réclament une période d'apaisement, de stabilisation et de révision.

Les protagonistes d'une réforme radicale sont déçus du caractère quantitatif et technocratique ; d'après eux on a beaucoup modifié sans avoir innové. Ils sont convaincus qu'en l'état actuel la grande transformation commencée se tourne contre les besoins et les intérêts des élèves, des enseignants et des parents. Selon eux, la réforme a trahi ses buts originaux. On a voulu s'orienter selon les besoins, intérêts et dons des individus, mais on a fini par s'orienter selon les exigences de la société. Ceux qui se sont engagés pour une réforme avant tout de caractère pédagogique reprochent aux praticiens et administrateurs d'avoir trop insisté sur les aspects de planification, d'administration et d'efficacité. Les changements dans l'enseignement se sont produits largement sans participation des enseignants et des parents. C'était une réforme du gouvernement et non pas de la «base».

Quels sont les points principaux de la critique ? Les reproches sont les suivants :

1. Le système scolaire a été modifié sans être transformé dans sa structure fondamentale. L'école globale se trouve encore à l'état expérimental. Les trois colonnes - école post-primaire (Hauptschule), collège d'enseignement général (Realschule) et lycée (Gymnasium) existent encore et ne sont pas intégrées dans un système de caractère horizontal.

2. La réforme a trop insisté sur les aspects quantitatifs et administratifs de l'enseignement. Elle a négligé les tâches d'une planification qualitative. Orientés vers l'idée de la rentabilité, des responsables ont créé des systèmes beaucoup trop grands. La communauté scolaire a été remplacée par un collectif scolaire anonyme. Le professeur ne connaît plus son élève, les élèves se trouvent en face de relations multiples et très souvent changeantes d'une leçon à l'autre.

3. L'école publique suscite des craintes et des incertitudes chez beaucoup de parents. Ceux qui disposent des moyens financiers cherchent à envoyer leurs enfants dans une école privée. L'enseignement réformé a renforcé l'intérêt vis-à-vis des «alternatives». Beaucoup de parents craignent l'échec scolaire ou bien que leurs enfants ne se sentent pas à l'aise. On préfère des écoles moins grandes avec un enseignement qui respecte le plus possible les besoins et les intérêts des élèves.

4. La réforme des structures, de l'organisation et des programmes a trop négligé les aspects de la vie scolaire, de l'éducation par exemple, les relations entre enseignants et élèves, ou bien les méthodes pédagogiques correspondant aux objectifs généraux de la réforme. La réforme future doit être concentrée sur le travail en classe, sur les aspects pédagogiques de l'enseignement. Mais la critique touche aussi les structures. On a créé des systèmes trop

grands pour les élèves, les enseignants et les parents. La vie scolaire est largement réglementée et contrôlée. Très peu de choses sont laissées au choix et à la responsabilité des enseignants, des parents ou des élèves. Le travail en classe doit suivre les règlements venant de l'extérieur. Presque tout est ordonné ou recommandé par l'administration. L'école a besoin d'une plus grande autonomie pédagogique. Aussi longtemps que la modernisation des programmes n'est pas intégrée dans une pratique pédagogique modifiée (travail en petits groupes, études d'observation et d'expérimentation, travail sur la base des méthodes actives, pédagogie de soutien), les objectifs de la réforme ne peuvent pas être réalisés. Ceux qui préconisent une réforme plus radicale pensent que, pour la continuité de la réforme, l'école de demain doit être plus ouverte vers la vie extrascolaire. Pour établir des relations stables entre enseignants et élèves, il faut des effectifs moindres, un enseignement individualisé sans organisation par groupe de niveau. L'école doit disposer de la possibilité d'être un lieu de formation et d'éducation. Beaucoup de parents croient encore que l'école est avant tout un lieu de formation générale ou professionnelle. Ils ne se rendent pas compte dans quelle mesure l'école est aussi un lieu de socialisation. Mais, pour lier et coordonner ces deux tâches, l'école a besoin de plus de flexibilité. Depuis 1960, on a introduit plusieurs matières nouvelles qui ne faisaient pas partie du programme traditionnel. Mais, si on pense à l'éducation sexuelle ou bien à une matière comme la pédagogie ou d'autres, on peut constater que ces nouvelles matières perdent leurs aspects de la vie extra-scolaire, elles se changent en disciplines, elles deviennent une partie du programme scolaire.

L'opposition conservatrice critique avant tout le fait que l'enseignement a subi trop de modifications en très peu de temps. D'après eux, le nouveau système a perdu tous les avantages de l'enseignement traditionnel. Ils réclament que l'on garde ou que l'on rétablisse un système bien différencié. Un des piliers, d'une importance fondamentale, est le lycée ; il ne peut pas être remplacé par l'école globale intégrée. Ils demandent des investissements dans l'école post-primaire pour renforcer ce type d'école négligé pendant la période des réformes entre 1965 et 1975. Selon l'opposition, il aurait fallu des démarches plus coordonnées et mesurées. Les nouvelles structures ont le défaut d'être trop grandes, anonymes, très peu transparentes, trop théoriques, dans leurs programmes. La formation générale s'adresse plus à l'intellectuel, aux aptitudes cognitives qu'aux facultés pratiques et sociales.

Un autre point de la critique concerne la propagande pour une formation plus qualifiée. Là aussi, on voit une faute capitale de la réforme de la coalition socialdémocrate-libérale. La propagande est vue dans ses conséquences négatives. On reproche à la réforme d'avoir poussé la jeune génération vers les lycées et les universités sans avoir bien analysé les chances sur le marché du travail.

L'école d'aujourd'hui serait caractérisée par la compétition et le stress. Le numerus clausus est jugé comme une des conséquences négatives d'une propagande pour le lycée et l'université. Ce qu'il faudrait, ce serait une nouvelle réorientation vers l'éducation professionnelle pour garantir une distribution des chances et des places sur un marché de travail plus équilibré.

Pour augmenter le niveau des connaissances dans les matières différentes du programme scolaire, ceux qui critiquent la réforme (l'industrie; les universités et les instituts universitaires technologiques, certains enseignants des lycées) proposent de diminuer les possibilités de choix libre et d'augmenter le nombre des matières qui font partie du tronc commun. L'enseignement général et professionnel doit garantir un niveau plus haut de connaissances de base dans chacune des matières obligatoires.

La critique contre la réforme de 1965 à 1975 n'est pas de caractère homogène. Personne ne nie les défauts de la réforme, les effets non prévus ou même sous-estimés. Il est vrai que la réforme fut réalisée sans respecter suffisamment les intérêts des enseignants, des élèves et des parents. Ceux qui ont planifié et décidé ne se sont pas rendu compte des problèmes sur place. Les enseignants n'étaient pas préparés aux exigences d'un système rationnel, à la nouvelle organisation, aux manières ou méthodes nouvelles. Il est exact que la réforme était mal coordonnée. L'enseignement dans le second cycle long ne correspond pas au système des études à l'université et l'université, pour sa part, ne regarde presque pas les changements du second cycle long. Ainsi beaucoup reste à faire pour diminuer les contradictions existantes.

La situation actuelle justifie l'appel des protagonistes pour une réforme permanente plus équilibrée et plus coordonnée. Il me semble impossible d'arrêter les efforts pour améliorer les chances de la jeune génération, en ce qui concerne l'accès à une formation qualifiée pour des élèves qui viennent de milieux sociaux très différents.

L'opposition critique la quantité de modifications, le caractère permanent de la réforme. D'autre part, ce sont les mêmes qui par exemple votent pour une révision de la réforme du second cycle (classes 11 à 13) et pour une modification des programmes dans les écoles primaires et secondaires.

La dispute actuelle sur le plan global de l'enseignement, qui touche avant tout la controverse sur l'école globale intégrée, est une dispute politique sur le développement de la société de demain. La lutte pour et contre l'école globale intégrée reflète les positions et les idées oppositionnelles. C'est plutôt une querelle idéologique qu'un débat qui repose sur une argumentation intellectuelle et logique.

L'enseignement, en tous cas, est obligé de tenir compte des données et des faits qui résultent de la régression des naissances et des conditions moins favorables sur le marché du travail.

II — BILAN POSITIF DE LA RÉFORME

On a une idée fausse de la réforme si l'on souligne les défauts, les effets contraires aux buts de la réforme ou les buts non-réalisés, sans se rendre compte des grands mérites de ces changements fondamentaux. L'état actuel de l'enseignement en Allemagne Fédérale n'est plus comparable à celui des années soixante.

Pour avoir une impression exacte de la situation actuelle, il est nécessaire d'évoquer quelques-uns des changements multiples à tous les niveaux de l'enseignement.

Entre 1965 et 1975, l'Allemagne Fédérale a eu plus de réformes dans l'enseignement qu'au cours du demi-siècle qui a précédé. Jusqu'à 1970 et même après, recommandations et projets ont foisonné, beaucoup de crédits ont été consacrés à l'enseignement et à des réformes nouvelles. Entre temps, la régression économique a eu son influence restrictive sur les efforts en cours.

Le leitmotiv de toutes les réformes était l'exigence de plus «d'égalité des chances» par une unification de l'enseignement, dans un système qui tienne compte du droit de chaque individu à épanouir ses dons, ses intérêts et ses aptitudes.

L'objectif est loin d'être réalisé, néanmoins on peut constater des changements importants grâce aux initiatives qui visaient à

- améliorer le secteur élémentaire et primaire ;
- réorganiser le premier cycle secondaire (cycle d'observation et d'orientation pendant les classes de sixième et cinquième, abolition des examens d'entrée dans la plupart des länder, introduction de nouveaux programmes pour presque toutes les matières) ;
- réformer le second cycle par un système différencié de matières obligatoires et facultatives et par un renforcement des intérêts et des aptitudes individuelles ;
- intégrer la formation générale et la formation professionnelle (Écoles expérimentales appelées «Kollegschulen»)
- diminuer le manque d'enseignants et orienter la formation des enseignants beaucoup plus vers leur vie professionnelle
- augmenter les places disponibles à l'université, réorganiser les études universitaires et élargir les possibilités de l'éducation permanente dans les universités populaires, aussi bien que dans les établissements d'enseignement et la formation privée.

Tous ces efforts indispensables font partie de la réforme contestée. Les dernières querelles sur l'école globale intégrée risquent de faire oublier les effets positifs d'une transformation déjà réalisée.

Depuis 1960, le préscolaire était un des domaines favorisés par la réforme. En 1965, 35 % seulement des enfants âgés de 3 à 5 ans pouvaient avoir une place à l'école maternelle ; en 1978, 75 % du même groupe d'âge disposaient d'une place. L'école maternelle, souvent critiquée comme garderie d'enfants, a changé son travail pédagogique, elle est devenue un lieu d'éducation et de formation intellectuelle, affective et sociale. Pour faciliter la transition de l'école maternelle à l'école primaire, beaucoup de projets de recherche et d'expérimentation ont été faits. Plus de 240 écoles maternelles étaient incluses dans ces projets expérimentaux.

Dans tous les länder, on a supprimé les examens d'entrée pour l'enseignement secondaire du premier cycle. Les élèves sont acceptés dans les collèges d'enseignement général ou les lycées sur la base des recommandations des instituteurs de l'enseignement primaire. En 1974, les ministres de l'Éducation des länder ont recommandé d'introduire partout des cycles d'orientation. Les différents länder étaient libres de décider les modalités de l'organisation. Mais cette recommandation trop libre avait comme conséquence des règlements très diversifiés. L'objectif ne pouvait pas être réalisé, parce que les länder pratiquaient la sélection très indépendamment l'un de l'autre.

Une des réformes sous-estimées est celle de l'école post-primaire. Les adversaires de l'école globale exigent que le caractère spécifique de l'école post-primaire, du CEG et du lycée soit sauvegardé ou rétabli. Ils ne voient pas - comme d'ailleurs beaucoup d'autres - dans quelle mesure les trois types d'écoles se sont déjà largement rapprochés l'un et l'autre.

Un groupe de chercheurs de l'institut Max-Planck a montré dans une de ses dernières études ce rapprochement en ce qui concerne les programmes, la différenciation par groupes de niveau, la structure sociale des élèves et la formation des enseignants.

L'état actuel n'est plus caractérisé par une séparation stricte entre différents types d'écoles. La réforme a changé chacun de ces types.

L'école post-primaire, qui, entre 1964 et 1969, remplaçait les dernières classes de l'ancienne école communale, fait maintenant partie des «écoles supérieures» au même titre que le CEG et le lycée. La scolarité obligatoire comprend neuf ans, une dixième année facultative existe déjà dans de nombreuses écoles post-primaires. En Rhénanie - Westphalie, tous les élèves passeront une dixième année à partir de l'année scolaire 1980/81.

Pour faciliter les transitions de l'école post-primaire au CEG et au lycée, l'on a élargi et modernisé les programmes. Les différences entre les divers programmes sont atténuées. Chaque élève a droit à une formation de base qui comprend les langues, la mathématique et les matières de sciences naturelles. L'École post-primaire a comme but de donner, d'une part une formation générale plus orientée vers la diversité des disciplines, et d'autre part de préparer chaque élève au monde du travail. L'élève arrive à un niveau beaucoup plus élevé qu'avant la réforme. Il apprend une première langue étrangère et, à partir de la cinquième année, le programme comprend physique, chimie, histoire et instruction civique. Une nouvelle discipline «science du travail» (Technologie), ainsi que les stages en usine, préparent mieux à la vie professionnelle. L'école post-primaire n'est plus une impasse pour l'élève doué. A la fin de la neuvième année, il peut entrer dans le second cycle long d'un lycée ou d'un collège d'enseignement technique, s'il obtient le BEPC.

Malgré la réforme de l'école post-primaire, ce type d'école est peu estimé par les parents et par le public. Des recherches récentes ont montré de nouveau que seulement 20 % des parents acceptent l'école post-primaire pour leurs enfants, ils préfèrent le CEG et le lycée.

Si l'on considère que le CEG et le lycée ont un afflux énorme (60% des enfants fréquentent une de ces deux écoles, 40 % les lycées), les parents ont raison s'ils craignent que l'école post-primaire devienne de plus en plus une «école de rebut» pour les élèves les moins doués. Ce qui pèse encore plus est le fait qu'un tiers des élèves dans l'école post-primaire sont des enfants migrants. Beaucoup d'entre eux ne sont pas capables de suivre les leçons parce qu'ils ne savent pas assez l'allemand.

Pendant les années 60 et 70 on a fermé les petites écoles de campagne. Ainsi on a augmenté les possibilités des élèves de suivre l'enseignement dans un CEG ou dans un lycée. L'écart entre région rurale et urbaine a diminué. Mais la régression des naissances pose des problèmes nouveaux. Un des problèmes à résoudre concerne la question de savoir si on poursuit la politique de la concentration ou bien si on décide de retourner à une politique qui se voit obligée de favoriser des types d'écoles très peu différenciées.

Les arguments pour l'école globale intégrée doivent être vus dans ce contexte. Dans la mesure où le nombre des élèves n'arrive plus à la moitié des effectifs des années 60, il est nécessaire de concentrer les élèves dans des centres scolaires (école globale intégrée) où on peut garantir un enseignement qualifié.

Mais l'école globale n'est qu'un problème de priorité. A cause de

querelles parfois inutiles, on néglige d'autres problèmes plus importants.

L'enseignement en Allemagne Fédérale était trop orienté vers les conditions du marché du travail. Beaucoup de gens traitent les problèmes scolaires comme des problèmes de carrière professionnelle. Ainsi s'explique la priorité que l'on avoue donner aux matières intellectuelles. La réforme de demain doit se préoccuper de deux choses :

- l'équilibre entre matières intellectuelles et matières jugées plutôt nécessaires pour le développement des aptitudes affectives et sociales aussi bien que créatrices,
- l'importance de l'éducation à l'école pour le comportement individuel et social.

L'enseignement se trouve en face d'une crise économique. Il ne peut pas résoudre les problèmes qui résultent du marché du travail, mais il est capable d'offrir une formation plus riche, qui ne reste pas limitée à la vie professionnelle sans respecter les exigences de la vie privée et publique.

Rita Sussmüth



LA POLITIQUE DE L'ÉDUCATION EN ANGLETERRE : BILAN, ACTUALITÉ ET PROSPECTIVE

(ANGLETERRE)

*

Tout comme la fin de la guerre a signifié le début d'une période d'expansion massive dans le domaine de l'enseignement, la crise du pétrole en a marqué la fin. Nous venons de vivre une période tumultueuse dans l'histoire de l'enseignement en Angleterre. Les nombreux changements qui sont intervenus dans les structures et les programmes des écoles sont la conséquence, non pas tant de l'évolution pédagogique, mais du développement de l'économie et de la société. L'éducation, encore maintenant l'affaire des autorités locales, était contrôlée, plutôt que dirigée, avant la guerre par le président d'une commission qui n'avait ni le titre ni le rang de ministre. En 1944 on créa, pour la première fois, un ministère. Depuis, le pouvoir du gouvernement central n'a cessé de croître. A tous les niveaux l'éducation est devenue une chose *politique*. Nos hommes politiques, ainsi que certains éducateurs, croyaient à un certain moment que la société pourrait être transformée par le moyen du système éducatif. Maintenant tout le monde s'est rendu compte qu'il s'agissait là d'une illusion, d'où une certaine déception.

Deux facteurs conjoints, l'un matériel, l'autre idéologique, ont dominé la pensée des ministres de l'éducation et des éducateurs à partir de 1960. D'abord celui du nombre des effectifs : le taux de scolarisation n'a pas cessé d'augmenter, surtout par suite de la demande populaire de prolonger la scolarité. Le grand public croyait - à tort - que l'éducation était la voie royale qui menait aux meilleurs postes dans la société. Hélas, pour chaque chef qui commande il faut avoir une dizaine de simples membres de l'équipage. Néanmoins, malgré l'alternance des deux grands partis politiques au pouvoir, l'administration a réagi de la même façon. Même ceux qui se sont aperçus qu'il s'agissait d'un faux raisonnement ont tout de même cru qu'une société plus «qualifiée» signifierait, à la longue, une économie plus florissante : l'enseignement, disait-on, était rentable.

Donc il semblait raisonnable de généraliser l'enseignement secondaire et de rendre l'enseignement supérieur plus accessible. D'ailleurs, et ici le second facteur joue, il fallait créer une société plus égale, plus démocratique ; d'où l'idéologie de l'égalité des chances à l'école. Alors qu'en 1960 il y avait six millions d'écoliers, en 1977 on en dénombrait neuf millions ; pendant la même période le nombre des étudiants a doublé.

Aujourd'hui les circonstances ont bien changé. Le facteur matériel ne joue plus. Du fait de la baisse de la natalité depuis 1962, nous aurons en 1985 un million et demi d'élèves de moins dans nos écoles. Dans les années 80 il ne s'agira donc plus de l'expansion frénétique qui a caractérisé la période précédente. On parle maintenant de la restriction des facilités éducatives, de la fusion ou même de la fermeture de certaines écoles, de la concentration dans un seul centre de toutes les classes terminales existant dans une même ville. On parle de la simplification des programmes, ce qui signifie que certaines matières étudiées seulement par une minorité d'élèves, telles que le latin ou le russe, ne paraîtront plus comme options dans les programmes. Le sort de certaines universités et de certains «polytechnics» (lire : I.U.T.) est aussi mis en question. Cependant la proportion des jeunes (envrion 15 pour cent) qui fréquente nos établissements supérieurs n'est déjà pas très élevée en comparaison avec nos voisins. Aucune institution n'aurait à fermer ses portes faute de clientèle si les jeunes, leurs parents et le gouvernement étaient persuadés que le jeu valait la chandelle, autrement dit, que faire des études était «payant». Mais le grand public a perdu sa naïve croyance dans l'efficacité de l'éducation comme moyen d'avancement économique et social. Nos hommes politiques aussi. La démocratisation de l'enseignement n'a pas beaucoup affecté la mobilité sociale. Le rapport entre la performance de l'élève et son niveau socio-économique reste le même. Sur ce point on ne conteste plus les conclusions de l'Américain, Christopher Jencks, qui sont aussi valables pour l'Angleterre que pour les États-Unis. A partir de 1970, et même auparavant, la soi-disant corrélation entre l'éducation et la croissance économique a été mise en question. L'expérience nous prouve qu'une nation fortement industrialisée, possédant un système d'enseignement très développé, ne devient pas pour autant plus prospère. D'où la tendance des gouvernements, qu'ils soient travaillistes ou conservateurs, de ne plus donner la priorité à l'éducation. Pour l'année en cours on prévoit pour ce poste budgétaire des dépenses de 9 milliards de livres, soit 15 pour cent du total. L'année prochaine des coupures seront certainement opérées. On protestera, mais avec moins d'insistance que s'il s'agissait d'autres éléments des charges sociales, tels le logement ou la santé. Si, par suite de la crise économique, les professeurs sont obligés de donner leurs cours devant trente élèves plutôt que de vingt-cinq, personne ne versera de chaudes larmes, si ce n'est les enseignants.

«Le climat» de l'enseignement a donc bien changé. On juge l'entreprise «éducation nationale» d'une façon sévère. Le contribuable se demande avec insistance s'il en a pour son argent. Il y a deux ans le ministre d'alors lança ce qu'on appela «Le Grand Débat», une série de consultations publiques télévisées sur le système éducatif, sorte de dialogue entre les professionnels de l'éducation et des représentants des différents secteurs de la vie nationale. (Il s'agissait, en adoptant les mêmes procédés employés en France et en Suède, d'arriver à un consensus sur les réformes à faire). Une tempête s'est déchaînée. Le mécontentement manifesté contre les écoles était énorme. Les parents se plaignaient du manque de discipline des jeunes ; le patronat prétendait que ceux qui quittaient l'école pour la vie professionnelle ne savaient ni calculer ni communiquer, que ce soit oralement ou par écrit ; certains savaient à peine lire. Pour la première fois depuis longtemps - et certains hommes politiques le constataient avec étonnement, - il n'était pas question des structures, de la préservation du lycée traditionnel ou de la généralisation de l'école polyvalente («comprehensive school»), mais de quelque chose encore plus fondamental, c'est-à-dire du contenu et surtout de la réussite de l'enseignement. On déplorait les vastes sommes dépensées pour l'innovation dans les programmes et dans les méthodes, on demandait un retour à l'enseignement des apprentissages de base. En même temps on réclamait un enseignement plus pratique, plus orienté vers la profession. En ce qui concerne le «curriculum», on se demandait si la liberté accordée aux enseignants était trop grande, étant donné que, à l'exception des programmes pour les examens nationaux, ce sont eux qui déterminent le contenu de leur enseignement, ainsi que les méthodes. En pratique ce sont aussi les chefs d'établissement qui décident de la gamme des matières offertes dans leurs écoles. On se demande maintenant si ces deux choix ne devraient pas se faire au niveau national plutôt qu'au niveau local. En fait, ce droit de sélectionner s'exerce très prudemment. Aucun directeur ne songerait à ne pas imposer à ses élèves l'enseignement de la langue maternelle, des mathématiques, d'une ou plusieurs langues étrangères, (surtout le français), et des sciences. Mais pour la première fois on parle maintenant d'un tronc commun, dont le contenu serait déterminé au niveau national.

Naturellement les enseignants se sentent menacés. Leurs droits, leurs privilèges, leur compétence professionnelle sont tous mis en cause. Contre les critiques unanimes provenant de tous côtés - des parents, des employeurs, des milieux officiels (on se rappelle que «le grand débat», a été lancé par M. Callaghan, alors premier ministre, lors d'un discours donné à Ruskin College, Oxford, en 1976), sans parler des élèves- les professeurs sont sur la défensive. Les deux mots d'ordre contre lesquels ils doivent réagir sont : «participation» et «accountability». Point n'est besoin d'expliquer à des lecteurs francophones ce que c'est que la participation. Dans un Livre Vert -

c'est-à-dire un document pour discussion seulement, à suivre plus tard dans un Livre Blanc, qui contiendrait des propositions concrètes - le ministère préconisait de renforcer les conseils d'administration des écoles en y ajoutant des représentants des parents, des patrons, et des autres partenaires sociaux de l'école. Les nouveaux conseils auraient un droit formel de surveillance sur le «curriculum». De pair avec la «participation» va le concept de «accountability», de provenance nord-américaine, selon lequel l'enseignant est responsable, d'une façon précise, devant la communauté, pour tout ce qu'il fait dans sa salle de classe. Il doit faire, pour ainsi dire, sa propre «comptabilité», qui sera soumise à une vérification exacte. Cet examen minutieux n'est confié ni à l'Inspection Générale, ni à l'inspection locale. D'ores et déjà fonctionne une commission ministérielle, le «Assessment of Performance Unit». Au moyen de tests de toute sorte cet organisme est en train d'évaluer région par région le niveau de compétence atteint par les élèves dans les connaissances de base. On attend incessamment la publication des premiers résultats. Il s'agit, bien sûr, d'évaluer le niveau des élèves, mais par ce biais, les enseignants se sentent en même temps jugés. D'ailleurs, l'exemple du gouvernement a été suivi par les autorités locales : on demande gentiment aux enseignants de se soumettre à un processus d'évaluation continue. On exige que chaque école publie les résultats obtenus au baccalauréat par ses élèves afin que les parents puissent comparer. L'enseignant craint que l'on traite la réussite aux examens comme le financier considère son chiffre d'affaires ; cette approche quantificatrice de l'éducation lui inspire quelque répugnance.

Même dans sa salle de classe il n'est plus le monarque qu'il était auparavant. Les méthodes «progressives» employées dans le primaire - mais jamais autant pratiquées qu'on le croyait à l'étranger - sont mises en question. Dans le secondaire le professeur avait pris l'habitude de dispenser un enseignement peu autoritaire, se considérant plutôt comme le fournisseur des réponses aux questions, de l'information et des conseils, que l'enseignant donnant son cours magistral. Ces méthodes dites «permissives» n'attirent plus l'approbation générale. On constate que le «school refusal», le rejet de l'école, qui se traduit soit par l'école buissonnière, soit par l'indiscipline, est fréquent. Jamais le taux de la délinquance juvénile n'a été si élevé. Ces tares de l'école, qui sont d'origine sociale, sont imputées à l'enseignant.

Bilan, actualité... et prospective ? Au fond, les perspectives ne sont pas décourageantes. Bien des illusions des années 60 et 70 se sont évanouies. Les éternelles querelles sur la structure de l'enseignement secondaire sont enfin résolues ou mises en veilleuse. Mais à l'intérieur des écoles polyvalentes, qui reçoivent maintenant environ 85 pour cent des élèves, la question des filières est toujours

d'actualité. Faut-il instruire ensemble des élèves dont la capacité intellectuelle est très différente ? La socialisation de l'enfant l'exige, affirment les doctrinaires. Mais ceux qui ont essayé des groupes hétérogènes ont dû utiliser des procédés très difficiles : enseignement par petits groupes dans la même salle de classe, individualisation de l'instruction, utilisation des fiches de travail - à tel point qu'une classe a demandé pourquoi le professeur ne voulait pas donner une leçon *normale* ! L'argument social doit-il prévaloir sur l'argument pédagogique ? Car, malgré les expériences suédoises, peu de professeurs prétendent qu'on peut arriver au même niveau avec un groupe hétérogène ; dans l'enseignement des langues étrangères et des mathématiques les spécialistes réclament des groupes homogènes même pour les deux premières années du secondaire. Ce problème de pédagogie est encore à résoudre.

Dans les années 80 il y aura moins de ressources, moins d'enseignants et moins d'élèves. On peut s'attendre aussi que le public scrute de plus près ce qui se passe dans nos écoles. Tout commence et tout finit dans une salle de classe, dit Jean Guéhénno. Tout dépendra donc du corps enseignant. Or, des indices montrent que celui-ci sera de meilleure qualité que dans le passé. Déjà l'accès aux écoles normales est devenu plus difficile. Réduit en nombre, ayant à faire face à une clientèle aussi réduite en nombre, le corps enseignant deviendra plus efficace. Pour la première fois depuis 1945 le côté «usine» de l'école disparaîtra. En même temps l'intérêt du public, si nécessaire dans une démocratie, révélera combien est devenue lourde la tâche de l'enseignant et à quel point il était devenu le bouc émissaire de la communauté. Les parents, longtemps si peu attentifs à l'éducation de leurs enfants, le seconderont dans sa mission. «Small is beautiful» est une maxime qui s'applique à merveille aux institutions de l'éducation.

La nouvelle décennie aura certainement à surmonter de nouveaux obstacles. L'école ne peut pas rester neutre devant les problèmes d'une société post-industrielle. Si, par exemple, le chômage des jeunes n'est pas un phénomène passager mais un trait permanent d'une économie où la machine a remplacé l'homme, il faudra un nouveau type d'éducation. On éduquera les jeunes pour les loisirs aussi bien que pour l'emploi - et peut-être davantage. L'éducation des 16 et 19 ans sera entièrement à repenser. Heureusement en Angleterre nous sommes bien fournis - plus qu'ailleurs - en institutions post-secondaires. Les «Colleges of Further Education» offrent aux grands adolescents et aux jeunes adultes toute une gamme d'activités ; il suffira de les élargir. Au lieu de l'école secondaire, ces institutions constitueront le foyer réel du système éducatif.

A l'autre bout de l'échelle, dans l'école maternelle, exempte, elle

aussi, de l'obligation, nous avons beaucoup de lacunes - plus qu'ailleurs - à remplir. Pour arriver au même niveau que la France ou les Pays-Bas, par exemple, il nous faudrait doubler les possibilités matérielles actuelles. Une seule consolation, douteuse d'ailleurs : si les mères de famille ne trouvent plus d'emploi elles resteront à la maison pour soigner leurs enfants !

Quant aux écoles que les enfants doivent obligatoirement fréquenter, elles ne seront peut-être pas si bien équipées mais elles seront peut-être des institutions plus heureuses. Et n'est-ce pas cela - le bonheur - qui, selon Rousseau et selon d'ailleurs le préambule de la grande loi qui réforma l'éducation anglaise en 1944, est le vrai but de tout enseignement ?

W. D. Halls



LA PÉDAGOGIE AUJOURD' HUI

(BELGIQUE)

*

Les données

En Belgique, l'obligation scolaire s'étend de 6 à 14 ans. Les projets de loi successifs de prolongation de la scolarité obligatoire (notamment en 1953, 1958, 1963) n'ont pu aboutir. Ce point est inscrit dans toutes les déclarations gouvernementales depuis une quinzaine d'années. Sans effet jusqu'ici.

Ces derniers temps, il est souvent question d'une obligation de 5 à 16 ans.

Tous les enfants suivent donc l'école primaire (6 à 12 ans). Malgré les efforts entrepris, la proportion des redoublements y reste préocupante (1).

L'enseignement maternel (3 à 6 ans) est pratiquement généralisé. Pour les enfants âgés de 5 à 6 ans, le taux de fréquentation est de 100 %.

Quant à l'enseignement secondaire, il transforme ses structures pour faire une place à chacun et tend à devenir un enseignement intégré («comprehensive school»).

Le «4^e degré» (instauré en 1914, et qui était une prolongation -de 12 à 14 ans- de l'enseignement primaire) a été supprimé par la loi du 14 juillet 1975.

Nous assistons à une prolongation de fait de la scolarité : sont inscrits dans une école, 96 % des enfants ayant entre 14 et 15 ans, 94% de ceux ayant entre 15 et 16 ans, 80 % de ceux ayant entre 16 et 17 ans, 65 % de ceux ayant entre 17 et 18 ans. Depuis 20 ans la progression de la scolarisation spontanée est spectaculaire. Les taux étaient respectivement de 69 %, 54 %, 42 % et 30 % en 1956.

Ceci ne signifie toutefois pas que tous les élèves s'en tirent honoralement.

(1) 30 % des élèves d'origine belge ont un an et plus de retard quand ils arrivent en 6^e primaire. Pour les étrangers, ce pourcentage est de 36 % s'ils sont nés en Belgique et de 61 % s'ils sont nés à l'étranger.

On peut dire que dans l'état actuel des choses :

- 60 % des adolescents parviennent à obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur, soit général (12 à 15 ans), soit technique (12 à 15 ou 16 ans), soit professionnel (12 à 16 ans)
- un tiers d'entre eux parviennent à obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, soit général, soit technique (18 ans).

Une telle situation ne peut être considérée comme satisfaisante.

C'est notamment, pour y remédier, que des réformes ont été entreprises depuis environ 1970.

Société et finalités

Les pressions en faveur de réformes se sont accrues depuis une quinzaine d'années.

Elles viennent de partout et en ordre dispersé.

On peut dire que, de nos jours, l'école est bousculée, voire malmenée de l'extérieur et qu'elle connaît un malaise interne.

La généralisation progressive de l'enseignement secondaire, les transformations importantes (depuis 1965) des structures économiques (multinationales) et sociales (accroissement des revenus et de la consommation, réduction du temps de travail), la poussée en vue de faciliter, puis d'accélérer, enfin d'hypostasier en quelque sorte le changement (avec le renforcement concomitant ou l'émergence de valeurs telles que l'adaptabilité, l'initiative, la créativité), le mouvement de mai 1968, le développement de la recherche en matière d'éducation, ont constitué, pour l'enseignement, autant d'interpellations.

Interpellations nombreuses, diverses et le plus souvent contradictoires.

On demande à l'école d'être efficace (par exemple dans la préparation à l'activité professionnelle), d'être critique, d'équilibrer et d'apprendre à être heureux, de lutter contre les inégalités sociales, de faire l'éducation sexuelle, de mettre en garde contre la pollution, la consommation exagérée, les drogues, de préparer à accepter ou à vouloir le changement etc.

Ces quinze dernières années, l'école est soumise à un feu roulant d'exigences qu'elle serait bien en peine de concilier en une synthèse harmonieuse.

Elle se trouve donc dans une position ambiguë.

Jusque vers 1965, elle était fondée à croire qu'elle avait, de la société, un mandat clair et qu'elle pouvait se baser sur un consensus. Dans son ensemble, la société se référait à une éthique dont les

formulations, en tout cas, étaient en grande partie communes, même si les pratiques révélaient des divergences d'accent ou d'interprétation. Si pluralisme il y avait, c'était un pluralisme de fait, non de doctrine. La croyance dans une unité fondamentale restait la règle. L'enseignement pouvait faire état d'un modèle universel : celui de l'honnête homme ; plus modeste, l'enseignement technique faisait référence au bon travailleur.

Aujourd'hui, nous tentons de substituer au pluralisme de fait (et de résignation) un pluralisme de principe, moteur de progrès social, mais aussi d'expansion économique. A l'acceptation d'une pluralité des solutions pratiques, nous tendons à ajouter l'affirmation de la pluralité des options de base.

Du coup l'enseignant et l'école sont placés dans une situation délicate.

Dans une société où plus rien ne va de soi, où tout est contestable et peut-être contesté, qu'est-ce qui peut fonder la légitimité de l'acte éducatif ?

L'école, instrument d'émancipation ?

On remarquera que, quoi que l'on dise de l'école comme instrument de reproduction sociale (ce qui n'est pas faux et qui est sans doute vrai, mais n'est pas *le* vrai), celle-ci a toujours prétendu avoir, en faveur des individus une action libératrice (et ce n'est pas faux non plus mais n'est pas davantage le vrai absolu). Elle a cru y arriver, traditionnellement, par trois moyens : la transmission de la connaissance (considérée comme *le* vrai, dans l'ordre de la nature), la mise en contact, au plan éthique, avec les traditions prestigieuses du passé, la maîtrise de la raison (conçue comme un instrument invariable et universel). Ces trois fondements se sont écroulés.

Devant cette évidence, il ne reste à l'école que deux moyens - à utiliser simultanément - pour avoir, dans les circonstances actuelles, une véritable action libératrice :

- *Axer son action éducative sur un pluralisme authentique*, et former les élèves à l'autonomie, c'est-à-dire leur assurer une formation qui les munisse des moyens intellectuels et affectifs qui leur permettront de faire leur propre analyse des problèmes, de savoir ce qu'ils veulent, de vouloir ce qu'ils veulent, bref de se déterminer. Et l'autonomie ne vas pas sans prise de responsabilité, goût de l'initiative et créativité. Ceci pose des problèmes théoriques et méthodologiques évidents en étant, par conséquent, source de grand inconfort - si l'on admet le postulat d'une raison historique qui se détermine en fonction des pratiques concrètes, directement

tributaire donc des influences culturelles, de l'éducation, des possibilités réelles d'action, toutes choses qui sont, à leur tour, en étroite relation avec l'état de la société.

- *S'organiser pour entrer en négociation avec les groupes sociaux*, afin de redéfinir un projet éducatif cohérent.

Les buts étant :

- De refaire un consensus (d'ailleurs variable et à renégocier sans cesse) sur les valeurs ; il semble bien qu'aujourd'hui, l'action de l'enseignant ne peut avoir de sens que s'il éduque à la liberté, à l'autonomie, à la responsabilité, à l'égalité, à la solidarité.
- De former à réaliser un équilibre judicieux entre l'autonomie (c'est-à-dire l'affirmation personnelle) et l'aptitude à prendre des décisions collectives
- De dégager une conception nouvelle de la culture (et donc de l'éducation) selon laquelle la culture ne consiste plus dans la communion dans un héritage, mais résulte, par un double mouvement complémentaire et dialectique, d'une création individuelle et collective de moyens permettant de mettre de l'ordre dans le réel, d'agir sur lui et de l'orienter.

Les tendances

Toutes ces notions courent, de manière plus ou moins systématique et plus ou moins claire, à travers les textes (programmes, commentaires, articles) et essaient de se frayer un chemin dans les pratiques.

On parle alors d'auto-instruction, d'auto-formation, d'auto-évaluation, de transfert progressif à l'apprenant de la responsabilité de l'apprentissage, d'enseignement en situation et par projet, de pédagogie de la communication. Et cela se fait. Ou ne se fait pas. Et a, en tout cas, de la peine à se faire. Le chemin à parcourir pour obtenir un changement profond et généralisé, reste long.

En ce qui concerne l'action éducative générale de l'enseignant, nous assistons, me semble-t-il, à trois glissements :

- de la communication de connaissances à des activités qui permettent «d'apprendre à apprendre», avec une insistance sur la méthode, plutôt que sur le contenu ;
- de l'intégration par compréhension à l'intégration par effectuation, ce qui amène à mettre l'accent sur les apprentissages et le savoir-faire ;
- du savoir au savoir-être, ce qui a pour effet d'insister sur l'élément affectif, les comportements.

En même temps se manifeste un intérêt accru - et renouvelé dans ses objectifs - pour la personnalité de l'élève. Ce qui nous amène à la notion d'*individualisation*. Il s'agit, pour l'école, de s'organiser afin de s'adapter aux diversités individuelles (goûts, intérêts, aptitudes, rythme de développement et de maturation, handicaps physiques, intellectuels ou affectifs) dans le but d'aider l'élève à surmonter ses difficultés et à tirer parti au maximum de ses possibilités. Le but est d'organiser systématiquement le soutien pédagogique et l'aide personnelle. Celle-ci trouve un appui dans les Centres psycho-médico-sociaux qui travaillent en étroite relation avec les institutions d'enseignement.

Ce souci d'*individualisation* se combine à l'exigence de formation à l'*autonomie* et au désir de multiplier, à l'école, les *relations interpersonnelles*. Ces trois objectifs conjugués se traduisent par une mise en question des cadres pédagogiques traditionnels et la recherche de formules nouvelles auxquelles il a déjà été fait allusion : travail personnel, travail d'équipe, travail en groupe, formulation de projets, pédagogie de contrat, participation, autoformation.

Quant au *contenu* de l'enseignement, il maintient son importance, mais il est généralement reconnu qu'il ne peut plus être complet (c'est-à-dire contenir tout ce qu'exige la culture) ni se développer comme une belle construction sans failles. Il devient donc variable, en fonction des intérêts des élèves et des problèmes qui peuvent motiver ceux-ci (d'où la notion d'*actualisation*). Sauf en ce qui concerne les sciences strictement déductives (et encore ?), il n'apparaît plus comme un donné, stable, clos, fini. Apprendre, c'est entrer pas à pas dans un savoir que l'on peut être amené à prendre par plusieurs bouts, qui peut s'offrir dans le désordre. Apprendre à ordonner, à structurer un savoir devient donc d'autant plus important qu'il faudra étudier toute sa vie et qu'on le fera presque nécessairement sans ordre précis, selon les opportunités.

Et peut-on omettre deux courants qui se complètent d'ailleurs, celui de l'*actualisation* et celui de l'*interdisciplinarité* ?

Fonder la formation sur l'étude de problèmes concrets, actuels, susceptibles d'intéresser l'élève parce qu'ils sont puisés dans son environnement, nécessite presque toujours une approche pluridisciplinaire. Car les problèmes « vrais » ne se laissent pas réduire selon les tranches que, pour des raisons de méthode, les disciplines scientifiques sont obligées d'y découper.

Ce qui implique un art difficile auquel s'essayent certains de nos professeurs, puisqu'il s'agit de concilier la nécessaire spécificité des sciences avec une approche globale des problèmes.

Sans doute tout cela devra-t-il déboucher sur une organisation toute nouvelle de l'environnement éducatif (utilisation de l'espace, du temps, des équipements) en vue de fournir des lieux, des ressources, des activités qui stimulent l'apprentissage et favorisent la prise en charge, par l'individu et le groupe, de leur formation.

École et recherche en éducation

Les sciences de l'éducation offrent cette particularité que les conclusions que l'on peut tirer des découvertes scientifiques sont beaucoup plus lentes à se concrétiser que dans d'autres domaines où les résultats des recherches sont exploités plus rapidement et où se maintient plus facilement un langage commun entre le chercheur et le praticien.

Sans doute est-ce dû au fait qu'on touche ici à des problèmes éthiques, au domaine délicat du fondement et de la justification des actes. Au fait aussi que les sciences humaines, dans leur ensemble, non seulement se fractionnent en spécialités, mais additionnent, au surplus, les facettes qu'elles donnent de l'homme, au départ de concepts souvent foisonnants, dans certains cas complémentaires, dans d'autres apparemment contradictoires, parfois réducteurs.

Or l'éducation est une action sur des êtres, c'est-à-dire sur des tous complexes. Il n'est pas toujours aisé de dire comment il faut faire pour transposer dans la pratique pédagogique un principe ou une donnée scientifiques. Il est moins facile encore de faire une synthèse cohérente des diverses ramifications souvent divergentes d'une science en mouvement.

Depuis une dizaine d'années s'amorce un courant prometteur de rapprochement entre les chercheurs en éducation et les pédagogues, par le biais de la recherche appliquée. Nombreux sont maintenant les cas où enseignants et chercheurs universitaires travaillent ensemble à l'étude de problèmes et à la recherche de solutions.

Cette tendance s'est concrétisée plus particulièrement dans des domaines tels que : l'évaluation, la détermination des objectifs, la mise au point de cours programmés, l'expérimentation d'épreuves standardisées.

Si cette situation se développe, elle peut donner une orientation toute nouvelle de la pratique enseignante dans notre pays.

Les institutions

L'école ne peut plus être considérée comme un lieu clos au pied des murailles et aux fossés duquel viennent s'éteindre les passions et les conflits du monde réel.

Elle est désormais au centre de nos problèmes. Il en résulte que nos institutions scolaires entretiennent pour l'instant, avec la société, des rapports extrêmement complexes.

Il leur faut, à la fois, coller aux problèmes, suivre le changement, le refuser dans certains de ses aspects et anticiper ; elles ne peuvent ni éluder les aspects politiques des questions, ni les traiter d'une manière qui provoque un rejet de la part de la société ; elles doivent

ajuster leur action aux particularités de la communauté proche et satisfaire, en même temps, aux exigences de cohérence, de compensation des inégalités, de protection des minorités, que lui impose la société globale. C'est dire que les structures traditionnelles, basées sur la bonne vieille hiérarchie linéaire (élèves, maîtres, chefs d'établissement, inspecteurs, pouvoir organisateur, administration, Ministre) ne permettent plus de faire face aux nécessités. Il convient non seulement de mettre en place des institutions dont puisse se dégager une tension dialectique, dynamique et équilibrée, entre centralisation et décentralisation, il faut encore que chaque institution scolaire se structure pour résoudre de façon efficace les conflits internes devant lesquels sa situation présente la place immanquablement et pour régler de manière efficace ses relations (multiples, diverses, aux exigences contradictoires) avec son environnement.

Enseigner, former, ce n'est plus appliquer des techniques déduites d'une combinaison simple de principes éthiques et de postulats scientifiques ; le projet éducatif ne peut résulter, aujourd'hui, que d'une négociation incessante où interviennent des forces, des tendances, des mouvements de toute espèce et une science en marche et qui n'hésite pas à se reprendre elle-même.

Pierre Vanbergen



BRÉSIL, UNE ÉDUCATION POUR LE TRAVAIL

(BRÉSIL)

*

Le Brésil a actuellement une conscience aiguë des contradictions que le pays doit surmonter dans les domaines socio-culturels et de l'éducation : en dépit de tous les efforts des autorités officielles, il existe un abîme profond entre les véritables besoins de la nation en matière d'éducation, la réalité socio-culturelle et la situation de l'enseignement du pays.

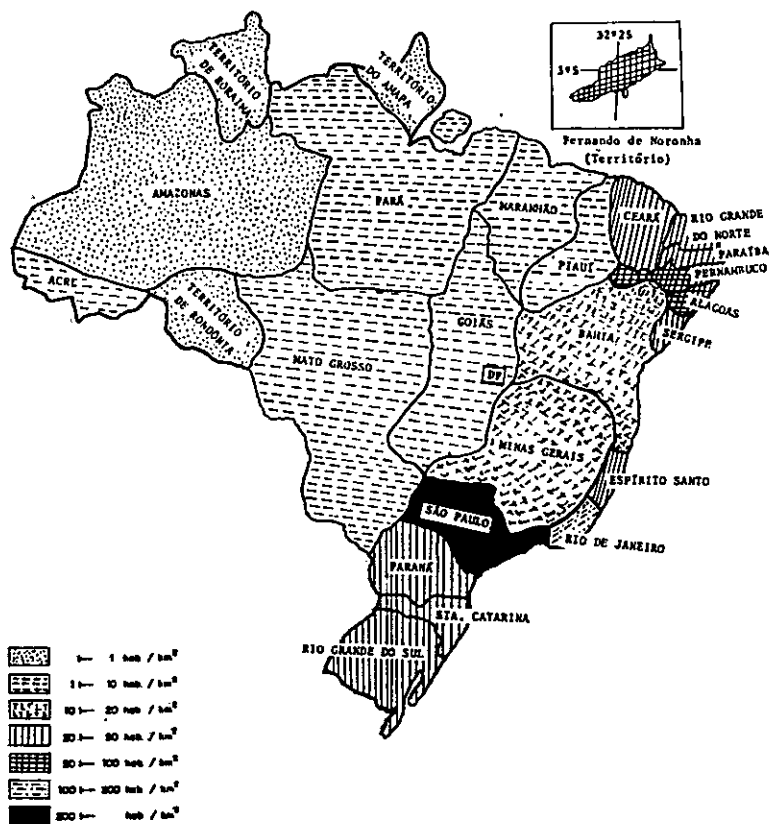
Comptant plus de cent dix millions d'habitants, dispersés sur 8 513 844 kilomètres carrés, le Brésil est une vaste étendue de terre avec une remarquable identité de langue et une parfaite cohérence de nationalité, et cela malgré le nombre très élevé d'immigrants fixés dans les différentes régions du pays.

A l'exception des grandes villes telles que *Sao Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Brasilia, Porto Alegre*, et un grand nombre de villes de plus d'un demi million d'habitants, le reste du pays, et notamment les régions les moins favorisées par le développement économique, végète dans un monde socio-culturel particulièrement pauvre.

Les différentes politiques en matière d'éducation qui se sont succédé se sont heurtées à des réalités aux contrastes parfois très violents. L'action éducative a été d'autant plus difficile qu'elle tendait à implanter, sur tout le territoire, un même enseignement, d'après des modèles conçus pour des cultures autres que la nôtre. Le fait que la population du pays estimée pour 1979 à 119 670 000 habitants, présente une forte densité sur le littoral et une très faible densité à l'intérieur des terres, a rendu la tâche de la planification éducative encore plus difficile.

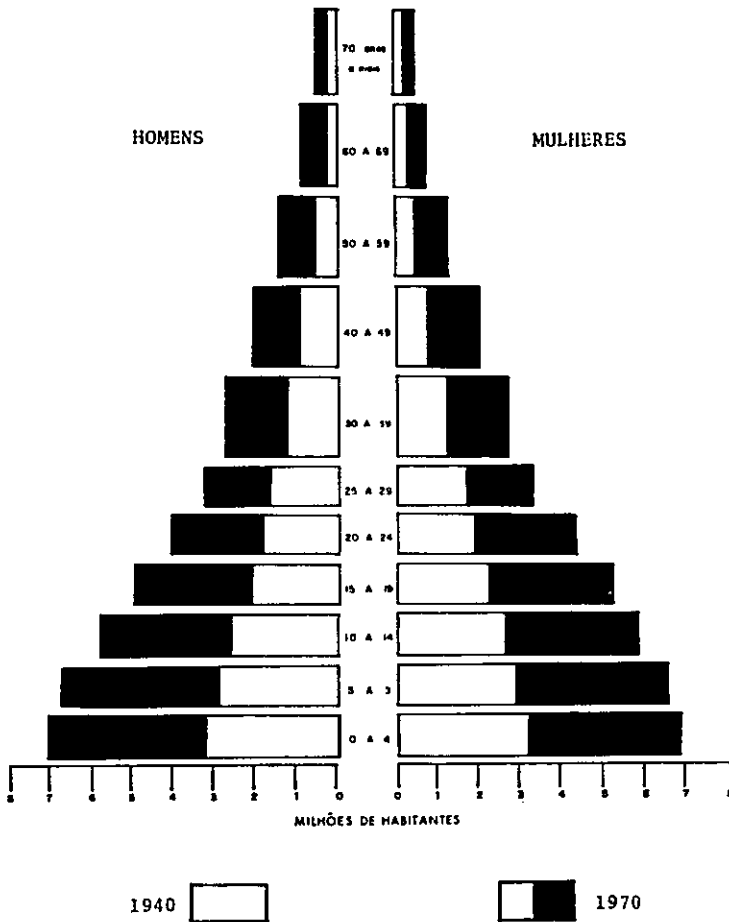
POPULATION

Densité démographique (1979)



Au fait que les niveaux de développement socio-économiques varient énormément d'une région à l'autre, il faut ajouter la jeunesse de la population : les jeunes de moins de 20 ans en constituent une part importante. En outre le nombre d'adultes qui entreprennent des études primaires ou secondaires n'est pas négligeable. Enfin le pays doit mettre en place des programmes pour réduire le taux d'analphabétisme.

PYRAMIDE DES AGES



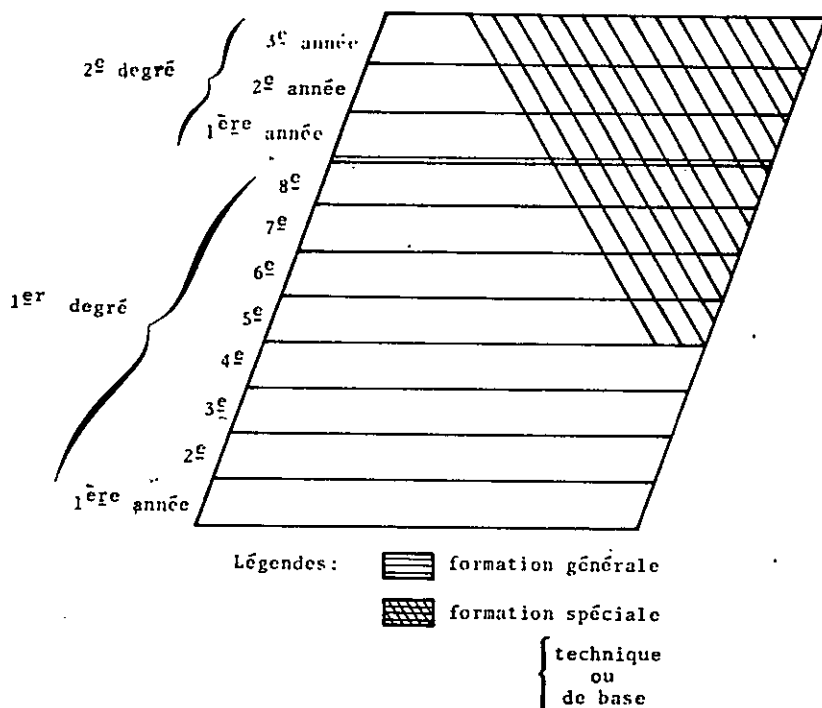
L'écart entre l'éducation et les besoins économiques (formation de main d'œuvre spécialisée, de techniciens de niveau primaire ou secondaire), a conduit les éducateurs brésiliens à définir une structure-cadre qui puisse intégrer face aux différences régionales, des modèles adaptés aux diverses situations : éducation rurale, éducation périphérique, éducation urbaine des centres développés, éducation urbaine des centres moins développés, etc.

Au Brésil, l'actuelle loi sur l'enseignement (Loi 5692/71) prévoit un enseignement pour le travail, et propose un modèle fondé sur les différences régionales mais qui a, comme dénominateur commun à

tous les schémas, l'enseignement professionnel au deuxième degré et la préparation pour le travail au premier. La loi a supprimé l'opposition traditionnelle entre primaire et secondaire et insiste sur les «degrés» d'enseignement, distribués en 13 années d'études : le premier degré en 8 ans, le deuxième en 3.

Cette même loi propose une révision méthodologique : au cours des quatre premières années du premier degré, l'enseignement doit être fait sous forme d'activités ; au cours des quatre années suivantes, il sera sous la forme de grands ensembles de disciplines intégrées (*áreas pedagógicas*). L'enseignement par disciplines (matières) est réservé au 2° degré.

La première partie du premier degré a pour but de développer un enseignement de base, la deuxième, celui d'éveiller et de susciter des aptitudes et d'amorcer une initiation pour le travail. L'enseignement du 2° degré entend préparer l'étudiant à sa future profession afin qu'il puisse accéder directement et immédiatement au marché du travail : il vise donc à former des techniciens de niveau moyen ou à donner une formation professionnelle de base.



Ainsi la politique nationale de l'éducation met en valeur, d'une manière impérative, la formation professionnelle. Cependant cette stratégie se heurte encore une fois à un grave problème : l'entrée à l'Université. Le grand défi de l'éducateur brésilien est, en ce moment, de trouver un moyen de rendre compatibles une formation générale, qui prépare à l'entrée à l'Université et une formation plutôt pragmatique qui conduit l'étudiant au monde du travail, puisque la loi prévoit que l'enseignement doit avoir simultanément ces deux objectifs.

Cependant la plupart des élèves (environ 80 %) qui finissent le cours secondaire désirent surtout poursuivre les études supérieures et, d'une façon générale, ne souhaiteraient pas entrer directement dans le monde du travail, méprisant ainsi la formation professionnelle de niveau secondaire. Ils ne se rendent pas compte que le pourcentage de ceux qui peuvent entrer à l'Université est de 3,04 % (données de 1970) (*) et que les 96,96 % de ceux qui ont achevé le cours secondaire se trouveraient sans une formation spécialisée qui leur permettrait d'entrer immédiatement sur le marché du travail.

La solution pour sortir de cette impasse serait nous semble-t-il d'éviter la division dichotomique des éléments du « curriculum » en formation générale et en formation professionnelle et de développer une stratégie méthodologique d'interdisciplinarité qui mettrait en situation de complémentarité le contenu des matières de formation générale et de formation spécialisée.

L'antagonisme entre les désirs particuliers des élèves et la politique établie par le gouvernement serait ainsi minimisé, et la planification de l'éducation pourra et, comme il le faut, envisager l'aspect économique prioritaire qui est de satisfaire l'immense besoin de main-d'œuvre spécialisée nécessité par le vertigineux développement technique du pays.

Un arrêté du Conseil Fédéral de l'Éducation (arrêté 45 de 1972) proposait une liste de professions de niveau secondaire (techniciens ou auxiliaires) et fixait les programmes officiels. Cependant les écoles officielles ou privées n'étaient pas en mesure de proposer un éventail suffisamment large pour la variété d'options des élèves, en raison du manque de laboratoires techniques, de ressources humaines spécialisées (insuffisance de professeurs techniques), à l'impossibilité concrète de rendre compatibles les offres des écoles et l'oscillation permanente des débouchés. Les résultats obtenus après quatre ans d'expériences n'étaient pas très encourageants. Un nouvel arrêté (arrêté 76 de 1975) proposait non plus une formation complète au niveau technique, mais une formation de base, plus générale, d'après des « familles occupationnelles » (clustres) qui permettraient aux élèves de compléter leur formation dans les entreprises, soit par des stages, soit par un retour à l'école pour une quatrième année non obligatoire.

Nous ne croyons pas - et les autorités de l'éducation sont en général de cet avis - que nous ayons déjà trouvé, en termes définitifs, le modèle souhaité pour réduire l'écart entre l'éducation et le développement socio-économique, mais nos efforts dans ce sens sont importants. L'actuel gouvernement, dans un document de planification de l'éducation pour les années 80-85, met en relief deux priorités qui répondent aux grands soucis économiques du pays : l'éducation rurale et l'éducation périphérique. Comme support de toute éducation, ce document met l'accent sur les recherches universitaires et l'action continue de formation et de perfectionnement des ressources humaines spécialisées.

Une part importante des derniers budgets de l'éducation a été destinée à l'implantation de projets d'éducation pour les communautés rurales et adaptés à leur réalité socio-économique et culturelle. L'éducation rurale vise surtout à fixer l'homme à la terre, en empêchant son évansion systématique vers les centres urbains et à créer les conditions techniques nécessaires au développement de ce que l'on considère comme l'avenir économique du pays : l'agriculture.

L'éducation périphérique a été mise en second plan jusqu'à présent ; actuellement elle vise une population suburbaine, composée d'une clientèle adulte, à tendance migratoire (les migrations internes étant importantes au Brésil), et de situation économique et sociale assez basse. Il s'agit donc, encore une fois, de mettre en relief les objectifs «professionnalisants», surtout ceux qui sont liés à l'activité économique des individus, sans oublier les possibilités réelles de débouché sur le marché local de travail.

Les problèmes les plus graves se situent au niveau du premier degré, surtout dans les zones où n'existe pas de prolongement scolaire de second degré, dans les régions à faible densité de population, où il n'y a guère d'offres d'emplois et où, cependant, la population très jeune, qui devrait être scolarisée, a besoin de travailler pour survivre. Dans ce cas, la loi prévoit une «terminalité professionnelle» dite anticipée, permettant à l'école de promouvoir des cours rapides pour des métiers primaires.

Par ailleurs, l'insuffisance d'écoles pour toute la population scolarisable nous conduit à chercher des moyens technologiques qui répondent à un enseignement de masse. L'expérience de la Télévision Educative de l'État du Maranhao, au Nord du pays, devient, à ce titre, un modèle. Tout l'enseignement officiel de la cinquième à la huitième année du premier degré est fait, au Maranhao, par la télévision, qui prétend pénétrer à l'intérieur de l'État (population 3 620 300) et qui atteindra, en 1980, une clientèle de 26 000 élèves. Reste à pousser plus loin les expériences dans l'utilisation de la T.V. visant la préparation à la vie active. D'autres États brésiliens organisent leur système de TV éducative.

Le défi est concret. L'éducation au Brésil ne peut ni ne doit faire marche arrière et, malgré les difficultés, elle doit chercher à résoudre l'opposition qui existe entre l'éducation générale et l'éducation professionnelle, éliminant toute dichotomie nuisible au profit du vrai développement de l'éducation. L'éducation brésilienne a bien compris son rôle social : celui de préparer les brésiliens pour le monde du travail, et, par cette stratégie, de créer un équilibre entre les besoins économiques et la préparation des éléments qui contribueront au développement du pays.

Roberto Ballalai

(*) Toute donnée statistique présentée ici est extraite de la publication de l'Institut Brésilien de Géographie et Statistique (IBGE) - 1978.



L'ÉDUCATION PRESCOLAIRE EN CHINE

(CHINE)

*

«Levez- vous, mes petits. C'est l'heure»

A cet appel, les enfants rejettent leur couverture, se mettent sur leur séant et crient ensemble : bonjour maîtresse.

C'est ainsi que commence la journée au jardin d'enfants «Premier juin» où sont pensionnaires plus de 400 enfants de 3 à 6 ans et demi.

Cet établissement, qui se trouve dans la banlieue nord-ouest de Beijing, a été fondé en 1945, à la base révolutionnaire de Yan'an. Il est aujourd'hui un jardin d'enfants parmi les plus grands et les plus modernes du pays.

En Chine, les enfants dont les parents travaillent sont accueillis dans les crèches et les jardins d'enfants où ils reçoivent une éducation soignée qui leur permettra de se former, dès l'âge le plus tendre, sur le plan moral, intellectuel et physique. Les crèches sont réservées aux enfants de moins de 3 ans. A l'expiration de leur congé d'accouchement, limité à 56 jours, les mères peuvent y déposer leurs nouveaux-nés.

La vie des enfants, dans cet établissement, est organisée selon des méthodes qui tiennent compte à la fois de l'éducation et de l'hygiène.

Tous les matins, avant l'appel au lever, les jardinières écartent les rideaux, puis, passant d'un lit à un autre, réveillent doucement les petits encore plongés dans le sommeil et les examinent pour constater si leurs parotides sont enflées et s'ils ont des douleurs à la poitrine ou au dos : symptômes des maladies saisonnières : parotide, varicelle et rougeole. Le malade est aussitôt isolé, afin qu'il ne contamine pas les autres.

La plupart des enfants s'habillent seuls, mais les plus maladroits sont aidés par les jardinières.

Les nouveaux-venus apprennent à s'habiller et à faire leur toilette sous la direction des jardinières qui, au commencement, les exercent sur des poupées : enfiler les vêtements, boutonner, chausser, savonner et frotter le visage, brosser les dents etc. Ils apprennent ainsi très vite.

La toilette finie, les enfants vont dans la cour pour faire la gymnastique matinale. Ils se forment en cercles. La maîtresse leur demande : « Mes petits, est-ce que nos ballons sont ronds ? ». Vite, ils se prennent par la main et tournent en rond. « Jouons au ballon » crie-t-elle. Ils sautent ensemble les pieds joints. « Nos ballons sont dégonflés, gonflons-les ». Ils imitent alors le geste de pomper l'air et se balancent d'un côté et de l'autre. C'est par de telles mimiques que la maîtresse leur fait faire les exercices corporels.

Après le petit déjeuner, les cours commencent. Ils comprennent le chinois, les connaissances usuelles (connaissances élémentaires sur les sciences naturelles), le calcul, le chant, la danse, le dessin et la culture physique. L'horaire des cours est réparti d'après l'âge des enfants : pour les enfants de 3 ans, un cours par jour, et pour ceux de 5 à 6 ans, deux cours, chaque cours durant de 10 à 40 minutes.

Les jeux occupent une place importante dans l'éducation des enfants.

Les jardinières en inventent toutes sortes d'amusants et les apprennent aux enfants. C'est en jouant qu'elles leur enseignent les principes de la bonne conduite et élèvent leur niveau culturel.

Les jeux sont classés en plusieurs catégories : jeux de création, jeux de construction, jeux artistiques, jeux éducatifs, jeux de mouvement etc.

Les jeux de création visent à faire connaître aux enfants la vie quotidienne et comment ils doivent s'y comporter. L'un de ces jeux s'appelle « dans l'autobus ». Des chaises disposées sur plusieurs rangées représentent les banquettes d'autobus, un panneau d'arrêt, la station. Les rôles de conducteurs, de receveur et de voyageurs sont distribués entre les enfants. Les voyageurs attendent à la station. L'autobus s'arrête, ils montent à la file, en bon ordre, et s'assoient sur les banquettes. Comme il n'y a pas assez de places, certains doivent rester debout. A l'arrêt suivant, monte une maman portant un bébé dans les bras et un vieillard appuyé sur une canne. Aussitôt plusieurs voyageurs se lèvent pour leur céder la place. C'est ainsi que les enfants apprennent la politesse et la façon de se conduire. Le samedi après-midi, dans les cars qui les ramènent à la maison, les grands cèdent leur place aux petits, les forts aux faibles.

Les jeux de construction exaltent l'imagination des enfants et les incitent à construire, en rassemblant des pièces de bois ou de plastique, toutes sortes d'édifices tels que «tian an men» (la porte de la paix céleste), la «gare de beijing», le «zoo». Ils fabriquent également des pianos, des avions et construisent des ponts. Évidemment, leur talent de constructeur n'est pas particulièrement remarquable, mais quand ils seront grands, certains deviendront peut-être de bons architectes.

Les jeux artistiques comprennent des interprétations de chants et de danses qui doivent être exécutés devant le public. Après chaque séance, les acteurs sont soumis à l'appréciation des spectateurs et doivent écouter leurs critiques. Un jour, le petit Cui liang, le meilleur danseur de sa classe, avait raté son numéro. Il manifesta un certain dépit quand ses camarades lui indiquèrent ses erreurs. La maîtresse s'en aperçut et lui dit après la classe : «Tu danses bien, mais ce n'est pas une raison pour être vaniteux. Tes camarades te montrent tes imperfections pour que tu les corriges. Si tu veux faire des progrès, il faut accepter les critiques des autres». La leçon a porté : le petit vaniteux est devenu plus modeste.

Les jeux éducatifs cultivent l'intelligence précoce des enfants et mémorisent leurs connaissances.

Les enfants de 6 ans apprennent le calcul. La maîtresse pose 9 kakis sur la table et leur demande de les répartir dans deux assiettes. Quatre enfants essaient l'un après l'autre toutes les combinaisons : 3 et 6, 4 et 5, 2 et 7, 1 et 8.

Les jeux de mouvement sont en fait une initiation à l'éducation physique, car ils développent le corps des enfants et leur assurent une croissance saine.

L'alternance judicieuse des jeux et des cours crée parmi les enfants un climat de bonheur, de calme et de travail.

La maîtresse de musique Lin jinghua, qui a terminé ses études en 1955 à l'école de pédagogie préscolaire, a dit : «la musique est nécessaire à l'éducation des enfants, car elle forme leur caractère et éveille leur imagination». Au commencement d'une nouvelle leçon, elle chante d'abord la chanson, puis elle dit à ses élèves : «C'est une belle chanson, je l'aime beaucoup et je désire vous l'apprendre». Ces paroles stimulent leur ardeur, et ils l'apprennent vite. Elle compose aussi des chansons-devinettes et des chansons-charades dont les enfants raffolent.

Les jardinières doivent veiller à ne pas blesser l'amour-propre des enfants et tout châtiment corporel leur est interdit. La persuasion

est un moyen éducatif mais non la force. Elles louent leurs bonnes actions et blâment les mauvaises pour qu'ils puissent discerner, dès leur plus jeune âge, le bien du mal. Dans les classes, on peut voir afficher au mur, outre le «Shonian bao» (journal d'enfant), des dessins exécutés par les enfants des grandes classes, faisant l'éloge des camarades obéissants, appliqués, serviables et honnêtes, et les proposant en exemple.

Les enfants de moins de 3 ans sont mis dans les crèches où les nourrices s'emploient avec un soin extrême à les nourrir et à les élever. Elles leur racontent des histoires, leur chantent des chansons et leur récitent des vers. Avec des images en couleurs, elles leur apprennent à reconnaître les mots et les objets.

Dans un quartier de l'arrondissement ouest de Beijing, se trouve une crèche fondée en 1958, pendant le «grand bond en avant», par quelques ménagères qui voulaient contribuer à l'édification du pays. Elle comprend actuellement une centaine d'enfants et 23 nourrices et éducatrices.

Le matin, les mères viennent y déposer leurs enfants avant d'aller au travail et le soir elles les retirent en rentrant à la maison. Les petits prennent leurs repas à la crèche. Les frais mensuels d'alimentation sont de 12 yuans. La nourriture comprend céréales, lait, viande, œufs, légumes, fruits, gâteaux, bonbons etc.

Les bébés de 56 jours à 10 mois, dont les organes et les os sont encore très fragiles, font l'objet de soins particuliers. Leurs nourrices leur font faire des exercices quotidiens modérés qui développent leurs muscles.

Les enfants de 10 à 15 mois commencent à ramper. Les nourrices les aident à se mettre debout et à faire les premiers pas. Trois mois plus tard, quand ils peuvent prononcer des phrases simples, elles leur apprennent des chansonnettes.

Pour développer leurs corps et accélérer leur croissance, elles leur font faire des exercices : trois ou quatre enfants de même taille se mettent à la file entre deux cannes en bambou qu'ils tiennent dans leurs deux mains et, suivant le chant rythmé de la monitrice, ils lèvent les bras, les étendent, avancent d'un pas, reculent, s'accroupissent, sautent les pieds joints...

Les enfants apprennent vite ce qui les intéresse. Les jardinières composent de petits poèmes pour les amuser, par exemple «le petit lapin dresse ses deux longues oreilles. Il se régale de navets et de légumes puis s'en va gambadant sur l'herbe». Tous les enfants savent réciter ce petit poème et quand l'occasion se présente, ils utilisent les mots qu'ils ont appris pour exprimer leur pensée.

A leur entrée à la crèche et au jardin d'enfants, les enfants doivent subir un examen médical qui se répètera 4 fois par an pour les enfants de moins d'un an, 2 fois pour ceux de moins de 2 ans, et une fois pour ceux qui ont dépassé 2 ans. Leur fiche médicale les suivra jusqu'à leur sortie de l'établissement. Les médecins viennent régulièrement les examiner ou les vacciner. Sur leur conseil, la nourriture des enfants se compose d'aliments particulièrement nutritifs.

Les statistiques établies dans 19 provinces et municipalités montrent que 19 millions d'enfants soit 23 pour cent de la totalité des enfants de moins de 6 ans, bénéficient de l'éducation préscolaire. A Shangaï, la plus grande ville de la Chine, le taux est de 73 pour cent.

En Chine, les crèches et les jardins d'enfants sont créés sous les auspices des organismes de l'éducation et de l'hygiène, des entreprises, des établissements administratifs, de l'armée, des comités de quartier, des brigades et des équipes de production. Leur nombre est loin de répondre aux besoins et la plupart d'entre eux sont créés en fonction des conditions locales qui sont parfois rudimentaires. Mais, parallèlement à la modernisation du pays, leur nombre augmentera et ils joueront un rôle de plus en plus important dans la formation des générations futures, dans l'émancipation des femmes et dans le développement de la production.

- Zhong Ning
(dépêche spéciale de «China Features»
transmise par l'agence «Chine Nouvelle»



L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER CYCLE EN ESPAGNE

(ESPAGNE)

*

C'est la réforme de 1970 qui a marqué pour l'enseignement espagnol le début d'une nouvelle orientation pédagogique. On peut dire que cette réforme est en elle-même, et dans sa totalité, une innovation, si l'on pense à ce qu'était naguère la pédagogie en Espagne. Elle contient, en effet, non seulement les ressorts nécessaires à une constante mise à jour, mais encore l'obligation d'innover.

Les principales dispositions légales qui constituent l'armature du plan réforme sont contenues dans :

- la loi générale d'août 1970 ;
- le décret sur la nouvelle orientation pédagogique pour le 1er cycle, de décembre 1970 ;
- le décret sur la régularisation des établissements pilotés en établissements d'enseignement ordinaires, de juin 1976.

Le texte sur le statut juridique des établissements scolaires doit être prochainement soumis au Parlement et on prévoit que des dispositions ultérieures renforceront les mesures légales en faveur de l'innovation.

*

Trois étapes sont prévues : recherche, développement, diffusion.

La recherche pédagogique s'appuie sur l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INCIE) et les Instituts de Sciences de l'Éducation intégrés aux Universités (ICES). L'INCIE a ses propres programmes de recherches et travaille en coordination avec les ICES.

Pour le *développement*, la loi générale sur l'éducation prévoit la création et le fonctionnement d'établissements expérimentaux chargés de l'essai des innovations provenant de la recherche. Les établissements ordinaires, aussi bien que les établissements pilotes, peuvent réaliser des expériences sur le terrain. Il existe 20 établissements pilotes répartis dans tout le pays. Leurs expériences doivent présenter des caractéristiques qui rendent possible par la suite leur application généralisée.

Depuis 1977, la direction générale de l'éducation du 1er cycle mène, dans le cadre du programme EDINTE (essai et diffusion de nouvelles techniques éducatives), une double action en vue de soutenir et de diffuser les innovations :

- d'une part, en profitant des larges possibilités de libre initiative qu'offrent beaucoup d'établissements ;
- d'autre part, en utilisant la coopération de certains organismes qui peuvent expérimenter techniques et méthodes.

Depuis 1979, la direction générale de l'éducation du 1er cycle a mis en route des «plans de développement de l'innovation en matière d'éducation», qui viennent renforcer le programme EDINTE pour améliorer la qualité de l'éducation.

Les plans fonctionnent d'une manière très souple ; ils font le lien entre recherche et application, puisqu'ils s'intègrent à l'enseignement même et ont l'ambition de tirer des conclusions généralisables. Dans ces conditions, les projets présentés peuvent être très variés quant à leur contenu et leur méthodologie ; ils peuvent venir de différentes sources : établissements scolaires, inspection pédagogique, centres de formation des enseignants, etc. On exige qu'ils remplissent des conditions déterminées de formulation et de réalisation, mais on laisse à leurs auteurs liberté et autonomie pour réaliser une expérience qui puisse être communiquée et appliquée.

C'est une commission mixte INCIE-direction générale de l'éducation du 1er cycle qui sélectionne les projets présentés et attribue, non seulement une aide financière, mais aussi une assistance technique. Il faut ajouter que les projets qui n'ont pas été retenus, ni subventionnés, peuvent cependant obtenir d'autres aides et que leurs animateurs peuvent participer aux réunions prévues pour les premiers.

La *diffusion* se fait, dans le cadre du programme EDINTE, par le bulletin «Information et documentation». Sous la forme simple et fonctionnelle d'un texte ronéotypé, il est le moyen de communication entre les collaborateurs des plans d'innovation. Certains numéros groupent les expériences réalisées sur un même thème, comme

«Niveau éducatif», «Échec scolaire et récupération», «Profit didactique de l'environnement scolaire», etc. Outre les rapports d'expériences, on y trouve des documents à caractère national ou international qui peuvent stimuler l'innovation.

*

Ce dispositif fonctionne de façon satisfaisante. Néanmoins, des problèmes demeurent. Le processus de transformation que vit la société actuelle, et surtout les récentes transformations vécues par notre pays, ainsi que les progrès scientifiques et technologiques, demandent au système éducatif un effort constant d'adaptation.

Or, les résultats de la recherche pédagogique n'influent pas, en fait, sur la qualité de l'éducation autant qu'on pourrait le souhaiter. Ces résultats ne passent que très lentement dans la pratique quotidienne de l'enseignement.

C'est la deuxième étape de la recherche, celle du développement, qui, dans notre pays comme dans tous les autres, reste la plus problématique. On se trouve donc devant un très grand nombre de recherches théoriques, en regard d'une maigre amélioration des pratiques éducatives. Cette grande marge entre la recherche et la pratique scolaire peut être attribuée à l'insuffisance des supports techniques et des aides de la part des organismes de tutelle, et à l'absence d'un service de documentation efficace qui permette de connaître et de diffuser les essais et expériences réalisés avec succès.

C'est pourquoi l'impulsion donnée aux établissements pilotes, aux centres d'essais et d'application, aux programmes et plans de développement, est considérée par ceux qui en sont responsables, comme la partie la plus importante des mesures adoptées pour améliorer la qualité de l'enseignement en Espagne.

(d'après un document du ministère
espagnol de l'éducation)

LE CAS ITALIEN

(ITALIE)

*

Introduction

1. Face à une situation de crise et en même temps de développement, il y a une tendance en Italie, et ailleurs en Europe, à surestimer l'éducation en tant que réponse possible à tous les problèmes quotidiens, et à chercher dans l'éducation la solution à des difficultés, dont l'origine est souvent économique, politique et sociale.

Un discours sur l'éducation et la pédagogie d'un pays ne peut désormais être un discours uniquement national. Il doit être situé dans son contexte régional (dans ce cas, l'Europe) et international. Dans cette perspective internationale, on constate un retard de l'Italie et de l'Europe dans le domaine éducatif, en étroite relation avec le retard du débat politique sur les problèmes internationaux. En effet des changements profonds dans le mode de vie, dans la production, dans la consommation, attendent la population dans les pays industrialisés (et ces changements sont peut-être la condition pour de nouvelles relations internationales et pour le maintien de la paix), mais les discours et les pratiques pédagogiques n'ont pas dépassé souvent les réalités et les valeurs d'hier. Il ne s'agit plus seulement de lier l'éducation aux problèmes internes du pays (et dans ce cas, le débat pédagogique italien est souvent avancé), mais aussi de chercher des réponses aux problèmes mondiaux.

2. La période dense de changement que l'Italie a vécue au cours des dernières années s'est reflétée et se reflète sur son histoire éducative. Les structures éducatives italiennes ont dû faire face dans les années 60 et 70 à une grande transformation de la société italienne (économique, sociale, culturelle). Ce pays, dont la majorité de la population était encore occupée dans l'agriculture après la deuxième guerre mondiale, est devenu dans les années 60 et 70 un pays industriel avec un fort exode rural et une migration massive dans les villes italiennes et européennes ; le niveau de la scolarité de la population, jeune et adulte est resté bas au début et ne correspondait pas aux exigences d'une société en plein développement.

En ce qui concerne des données de base, voilà des informations sur la population et le système éducatif :

population italienne

1970	53 660 000
1977	56 446 000
1980 (estimation)	57 000 000

système scolaire et universitaire

école obligatoire	5 ans primaire + 3 ans secondaire I cycle
école secondaire	5 ans répartis dans les filières suivantes : classique, scientifique, technique, normale, professionnelle
enseignement supérieur	cours de 4 à 6 ans (médecine)

Les dernières statistiques éducatives (1) entre 1970 et 1977, montrent une forte progression dans l'enseignement secondaire et dans celui du troisième degré.

	1970		1977	
	HF	F	HF	F
secondaire	3 823 556	44 %	5 208 725	47 %
3ème degré	687 242	38 %	1 052 342	40,5 %

En ce qui concerne la population analphabète, on observe une persistance (2), qui fait soupçonner que les activités destinées aux jeunes et aux adultes n'ont pas beaucoup affecté la population analphabète.

population analphabète (Source Unesco)

1971			1980 (estimation)	
HF	F		HF	F
2 487 142	dont 63 %		2 244 800	dont 67%

Les problèmes fondamentaux

3. Parmi les problèmes fondamentaux que l'éducation italienne doit affronter, il y a en premier lieu celui d'une nouvelle relation entre système éducatif et système de production, dont une refonte des structures, des contenus et des méthodes de la formation initiale et de la formation professionnelle est une des conditions. Mais la série de problèmes est assez vaste : reproduction interne des structures éducatives et administratives ; niveau élevé des déperditions scolaires, notamment dans le secondaire et dans le supérieur ; difficultés dans le passage de l'expérimentation éducative à sa généralisation sur le territoire ; difficultés à répondre à des situations nouvelles qui se présentent dans les grandes villes et qui changent la demande à la fois culturelle et éducative ; difficultés à repérer les personnes, ou à les former, pour de nouvelles fonctions éducatives ; manque de coordination dans le domaine de la formation professionnelle ; approche idéologique de l'éducation ouvrière, qui se limite à la condition des travailleurs des pays industrialisés et s'intéresse relativement peu aux travailleurs des pays, non, ou faiblement industrialisés ; pauvreté de recherche et d'action dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères ; animation et action insuffisantes dans le domaine de la pédagogie des sciences, de la technologie et des arts ; insuffisance de l'enseignement artistique, et surtout des problèmes de nature structurelle (relation entre formation initiale et ultérieure, fonction et structures de l'enseignement secondaire et supérieur, etc.).

4. Dans les années 60, la réforme de l'enseignement secondaire du premier degré (1962), la prolongation de la scolarité réelle dans les années 70 (de 8 à 10 ans) et la récupération scolaire, notamment par les 150 heures, ont exercé une forte pression sur les structures scolaires (augmentation rapide des effectifs, construction massive d'établissements scolaires etc.). A cette demande, la réponse a été souvent insuffisante sur un plan qualitatif, notamment en ce qui concerne la spécificité du problème de formation dans les relations nord-sud du pays (emploi, urbanisation, migration, etc.) et dans la relation entre éducation et travail.

- La question de la partie méridionale de l'Italie et celle du sud de l'Espagne et du Portugal se posent à l'Europe, ainsi que celle des migrations internes et externes. A cet égard, il serait utile d'être renseigné sur le débat des années soixante en Italie sur la question méridionale. Une thèse circulait dans ce débat, et qui a été souvent contestée dans les années 50, visait à un développement de toutes les ressources locales pour mettre un frein à l'émigration (3). Cette thèse s'accompagnait d'une recherche de la culture des populations

méridionales et de leurs traditions historiques et juridiques (4), recherches faites sans rhétorique, ni réticence. A. Pigliaru avait mis très bien en relief la rhétorique culturelle et la dépendance de centres d'intérêt extérieurs de la bourgeoisie sarde (5), par une méthode d'analyse qu'on pourrait utiliser pour étudier la dépendance des classes dominantes dans plusieurs sociétés périphériques en Europe et ailleurs.

5. Un clivage assez net divisait les forces politiques progressistes sur l'interprétation de la fonction des institutions dans le domaine éducatif, ainsi que dans d'autres domaines (santé, culture, information, etc.) : pour ou contre les institutions. Cette rupture est de plus en plus nuancée ; la dégradation des services publics dans certains secteurs et dans les régions les plus démunies met en cause une interprétation d'une fonction purement manipulatrice de ces institutions de la part du pouvoir. S'il y a manipulation, elle mène davantage à la dégradation des institutions (investissements réduits, pauvres crédits de fonctionnement) et non pas nécessairement au détournement et au contrôle de leurs fonctions.

Par contre, ceux qui avaient eu une conception assez formaliste des institutions se posent aujourd'hui progressivement le problème des finalités et des services concernant l'éducation, la santé, la culture, l'information, etc. La réponse qualitative et quantitative n'apparaît pas disjointe.

6. Le développement de l'éducation des adultes a été un phénomène assez significatif dès la fin des années 60 et 70 ; à cet égard, l'histoire des éducateurs des adultes et des animateurs culturels mérite d'être analysée pour bien saisir les résistances du système éducatif et politique à cette nouvelle dimension éducative (6). En 1970, un premier congrès d'animateurs a été convoqué (7) par une association d'animateurs culturels, et différentes propositions de politiques culturelles et éducatives ont été proposées ; la réponse de l'administrateur en place fut en général négative, mais les thèmes de cette rencontre seront repris dans la période suivante par les éducateurs et par l'administration.

La prise de conscience de la « dimension de classe » de l'éducation des adultes, et en même temps la nécessité d'y faire participer les structures éducatives publiques, est un trait commun de plusieurs chercheurs et praticiens de l'éducation des adultes en Italie ; le discours idéologique, et l'approche fonctionnelle de l'éducation, s'intègrent dans une approche socio-historique (8) qui correspond à l'évolution de la société italienne.

7. L'influence du marché et de l'organisation du travail sur l'éducation est un des thèmes prioritaires du débat pédagogique d'aujourd'hui ; jusqu'à il y a une dizaine d'années, cette réflexion n'appartenait pas tellement aux milieux pédagogiques, sauf rares exceptions (9). Une tradition idéaliste, qui dépassait le clivage idéologique de la culture pédagogique, se refusait à approfondir la relation entre système économique et système éducatif ; de manière convergente, des intérêts idéologiques et économiques divergents avaient réussi à éviter de promouvoir et d'expérimenter des activités significatives pour l'éducation (dans le cadre du système productif) et pour la production (dans le cadre du système éducatif).

Les luttes sociales et politiques, étroitement liées à la transformation du marché du travail national et international, sont une première référence pour situer et comprendre les contradictions des politiques et pratiques éducatives ; il y a toutefois une autonomie du système éducatif, souvent assez surprenante, dans le négatif et dans le positif, qu'il faut prendre en considération.

8. Les traits les plus significatifs des politiques éducatives en Italie dans les années 70 sont à rechercher davantage dans la législation nationale et régionale (et dans les «projets de réforme»), et dans les résultats des négociations syndicales que dans les initiatives des structures éducatives, écoles et universités ; ces structures, par contre, ont été dans les années 60, le cadre de l'initiative et du débat pédagogique (les enseignants, les écoliers, les étudiants ayant joué un rôle important dans la remise en discussion du système éducatif, en Italie comme ailleurs).

En ce qui concerne la législation, les projets de réforme de l'enseignement secondaire en cours, la décentralisation et l'initiative régionale de la formation professionnelle et de l'action culturelle, la gestion sociale de l'école (parents, enseignants, écoliers, différentes structures associatives, etc.) sont les aspects les plus significatifs de l'action politique dans le domaine éducatif. La décentralisation a été importante dans tous les domaines de la formation professionnelle et des services culturels : régions et municipalités ont aujourd'hui des fonctions assez vastes et les régions sont en train de mettre en place des services, et de soutenir des activités dans les domaines mentionnés ci-dessus.

9. Comme par ailleurs dans le reste de l'Europe, le problème du chômage se présente dans tous ses aspects dramatiques, notamment en ce qui concerne les jeunes. Le système d'enseignement italien a connu une très forte expansion dans les années 60-70 au niveau du secondaire et de l'enseignement supérieur. Ce système a

joué une fonction de «voie de garage» dans les années 70 pour les jeunes que le marché du travail n'était pas en mesure d'absorber. Désormais, ces jeunes diplômés du secondaire et du supérieur se sont présentés et se présentent sur le marché du travail, et la transition est très difficile par manque d'emplois et par la non correspondance entre formation reçue et qualifications requises.

A part le clivage entre éducation et politique économique, en ce qui concerne les contenus, l'école a donné malheureusement et souvent une éducation vide d'expérience concrète, notamment en ce qui concerne la dimension productive. La formation pratique, ainsi que la formation propédeutique des futures activités productives, sont paradoxalement le privilège d'une seule partie de la population étudiante. Une réflexion critique est en cours parmi les forces politiques qui vise à créer des espaces pour des expériences productives dans la formation initiale. Ce changement d'attitude se reflète dans les projets de réforme de l'enseignement secondaire, la loi cadre en matière de formation professionnelle (21/12/78, n° 845), la riche production sociologique et pédagogique sur éducation et travail, l'intérêt accru des entreprises et des syndicats pour les problèmes de formation, etc.

10. En ce qui concerne les résultats obtenus par les syndicats dans les négociations avec le patronat privé et d'état, les «150 heures» (en réalité, aujourd'hui, les heures disponibles dépassent les 150 heures prévues au début par certaines catégories de travailleurs pour une période de trois ans) sont l'aspect le plus significatif de l'initiative des travailleurs pour se garantir le droit à l'éducation. Les «150 heures» sont le résultat d'un accord syndical signé pour la première fois entre le patronat et les travailleurs de la métallurgie en 1973 pour garantir 150 heures de congés payés pour la formation des travailleurs et qui s'est étendu depuis aux travailleurs de différentes catégories, y compris dans le secteur agricole.

L'expérience des 150 heures et les premières évaluations (10) confirment les résultats positifs de cette expérience, mais aussi le retard dans l'organisation pédagogique et dans la formation des enseignants, dans l'hypothèse d'un projet des 150 heures ayant pour objet le renforcement de la participation ouvrière. Par ailleurs, les négociations syndicales pour améliorer l'organisation du travail et pour enrichir l'information sur la gestion des entreprises, ont stimulé l'expérience éducative et culturelle des travailleurs.

11. L'intérêt des entreprises pour la formation ne signifie pas intérêt nécessairement pour le système éducatif formel ; déjà les études de G. Martinoli (11) avaient mis en relief la modeste utilisation

des diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur par les dirigeants d'industries. Ces données sont confirmées : en effet le chômage intellectuel n'est pas tellement dû à un surplus de diplômés, mais plutôt au choix du système productif de former directement ses propres cadres moyens et ses dirigeants.

12. Un débat de fond est en cours sur la culture et les connaissances ouvrières, débat lié à celui sur les qualifications et les déqualifications professionnelles en cours dans le processus productif (12). Ce débat a permis de mieux définir la qualification demandée par le système productif d'aujourd'hui, bien différent de celle demandée par les métiers traditionnels. L'image de la qualification du passé est souvent encore présente dans les structures de formation professionnelle, dont le retard peut être évalué par les résultats modestes de cette formation. L'ambiguïté de la qualification sociale, demandée au système éducatif, est aussi objet de débat. Il faut néanmoins se rappeler la coexistence en Italie de plusieurs réalités productives ; la grande entreprise, le travail du secteur «formel» et du secteur «non formel», la persistance d'une tradition artisanale dans certains secteurs de la production des biens et des services.

La réflexion de A. Gramsci influence de manière positive la praxis éducative la plus récente, notamment en ce qui concerne la relation entre éducation et travail. L'équilibre de A. Gramsci entre un déterminisme positiviste rigide et l'irrationalisme anti-scientiste (13) a été repris par plusieurs courants de la pédagogie contemporaine, afin de poser ouvertement le problème de la relation entre travail et éducation dans un cadre qui n'est ni d'un pessimisme déterministe, ni d'un idéalisme optimiste et irréel.

Le thème de l'autonomie de la création culturelle et la spécificité de la culture ouvrière et paysanne ont souvent divisé groupes et forces, politiques et syndicales. Spontanéisme et mythisation des institutions ont été les deux extrêmes qui ont amené à des divisions parmi les mouvements culturels et politiques des travailleurs. Avoir considéré l'état, les régions là où elles existaient, l'école, l'université, comme des instruments du patronat et du pouvoir, ou croire aujourd'hui qu'une certaine présence des forces politiques progressistes dans ces structures pourrait changer leur nature et leur fonction, est peut-être aussi irréaliste que croire que dans les années 70, avec toutes les transformations économiques et technologiques en cours, il soit encore possible pour le mouvement ouvrier de continuer sa lutte et produire sa culture de manière tout à fait autonome, sans établir de nouvelles relations avec les structures administratives et productives.

13. En ce qui concerne le problème de la sélection - qui a été posé de manière précise et nette dans l'expérience d'un religieux, L. Milani (14) dans les années soixante, et ensuite par les luttes estudiantines - ainsi que celui de l'évaluation, ils ont fait l'objet ces dernières années d'études et d'actions éducatives de la part des chercheurs et des mouvements éducatifs. Ces mouvements éducatifs (MCE, CICI, etc) jouent un rôle novateur dans l'éducation, c'est aussi celui de plusieurs revues pédagogiques (Scuola e Città, Cooperazione Educativa, Riforma della scuola, etc.), qui va au-delà du seul recyclage des enseignants.

La participation

14. La demande de participation dans tous les domaines de la vie sociale a été une des caractéristiques de la société italienne dans les années 70 (15). L'école, et l'éducation en général, n'ont pas échappé à cette demande. Quelle a été la réponse de l'école italienne? Des structures de participation des enseignants, des parents et (dans une moindre mesure) des écoliers, ont été créées et mises en œuvre à l'intérieur d'établissements scolaires, de même qu'il y a eu création de districts scolaires au niveau du territoire.

Le problème de la participation a fait couler beaucoup d'encre dans le débat pédagogique ; les précurseurs (16) avaient rencontré de fortes oppositions, qui semblaient avoir disparu à la fin des années 60 avec la contestation estudiantine et les luttes ouvrières ; en effet, les décrets sur la participation ne sont pas allés vraiment dans la direction de la participation souhaitée. Enseignants et écoliers, pour des raisons différentes, ne se sont pas identifiés beaucoup avec ce type de participation ; par contre, les parents ont réagi favorablement à cette proposition, même limitée, de l'école, peut-être parce que les parents - et notamment les femmes - sont à la recherche de lieux de rencontres, si rares pour la population adulte, et parce qu'ils se rendent compte de la valeur «investissement économique et social» de l'éducation dans nos sociétés contemporaines.

15. Peut-on dresser un premier bilan de cette expérience ? La participation semble avoir été relativement modeste et les caractéristiques sociologiques du public assez homogènes (avec un taux de participation limité des couches populaires). D'une part, on peut dire qu'un certain barrage à la participation de la population a été levé ; d'autre part, que la formalisation juridique de cette participation (élections de conseils, de comités, etc.) a anticipé, et pas toujours suivi la participation réelle. Il aurait été opportun de permettre à la participation spontanée et déjà existante d'avoir la possibilité de se

développer à l'intérieur des structures éducatives et culturelles. On a l'impression que la gestion de l'école a eu son origine davantage dans le souci de se protéger de la participation réelle plutôt que de la promouvoir. Il faut rappeler que toutes les forces politiques ont approuvé cette législation concernant la gestion sociale de l'école et se sont engagées dans sa mise en œuvre. Si un bilan doit être dressé, il ne pourra pas être seulement un bilan pédagogique.

(16). En ce qui concerne l'interrelation entre éducation et culture, les mouvements culturels, sous des formes différentes, paraissent jouer un rôle important dans la formation des jeunes et des adultes; chansons populaires, théâtre, télévisions locales, cinéma indépendant ont été et sont des occasions de formation et d'initiatives culturelles. De nouveaux contenus, langages, méthodes de recherche ont été inventés et expérimentés avec beaucoup de créativité.

La floraison de revues culturelles dans les années soixante et soixante-dix représente aussi la vitalité de la culture italienne et son ouverture à la problématique internationale. Ces revues politiques, culturelles, pédagogiques ont eu un développement assez extraordinaire si l'on compare avec d'autres pays de l'Europe. Certaines parmi ces revues ont eu leur départ dans la vie provinciale (*Quaderni Piacentini*, *i Quaderni dell'istituto Nuovi incontri* de Asti), d'autres revues se sont développées autour des intellectuels engagés (*Aut Aut* de Enzo Paci). La spécificité de ces revues a été de contribuer à faire sortir le débat politique et culturel italien d'un cadre académique et idéologique traditionnel. Peut-être davantage que dans d'autres pays européens, le lecteur de ces revues a été mis au courant des nouvelles tendances progressistes et souvent contestataires des pays occidentaux et des pays socialistes, au-delà de tout schéma idéologique figé. La recherche politique fondamentale s'est poursuivie et se poursuit en dépit d'un certain conformisme de la vie politique institutionnelle. A la fin des années 60 et au début des années 70, il y a eu un épanouissement des petites maisons d'édition qui ont joué un rôle culturel en s'adressant surtout à un nouveau public de jeunes intéressés par les sciences sociales. Le développement de ces maisons d'édition a répondu aussi à une demande - à l'intérieur et à l'extérieur de l'Université - de mieux connaître, sur un plan empirique et théorique, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et l'économie politique.

La littérature pédagogique s'est aussi beaucoup enrichie, et elle est davantage ouverte vers la réalité internationale. (17)

L'éducation formelle et non-formelle : relations réciproques et dialectiques.

17. En ce qui concerne les expériences éducatives, il y a de riches initiatives dans le domaine de l'éducation non-formelle et une augmentation remarquable des effectifs dans le système éducatif secondaire et supérieur, mais les résistances aux transformations qualitatives sont souvent assez fortes. De là, les décalages entre recherches expérimentales, projets de réforme éducative et qualité des services éducatifs.

Si l'analyse se limite à l'école, la situation éducative italienne peut être présentée comme une situation de crise ; si par contre on élargit le discours à l'éducation non-formelle, on peut dire que la situation est ouverte et pleine de promesses ; on constate une ouverture vers les problèmes éducatifs de la part des professionnels des différents secteurs des services et de la production, ainsi que l'intérêt des éducateurs à s'ouvrir à des publics nouveaux dans le domaine culturel (musique, théâtre, arts figuratifs, artisanat, etc).

Il faut noter un décalage entre d'une part la créativité et la demande éducative du milieu du travail (vie syndicale, culture ouvrière, acte productif, etc.) de la production artistique (cinéma, théâtre, presse, édition), des initiatives sociales (participation populaire dans la vie locale) et des initiatives politiques (nouvelles voies de gestion du pays) et d'autre part la créativité des institutions et de la pensée pédagogique institutionnelle.

Le déblocage de l'éducation - surtout au niveau de la formation initiale (primaire, secondaire et supérieure) - demande des initiatives davantage centrées sur la demande réelle du public, sur les espaces culturels existants et susceptibles de valoriser la formation déjà développée de manière formelle.

L'initiative des autorités autonomes locales continue à inciter les structures universitaires et de formation professionnelle à être plus présentes dans la vie sociale et économique : le danger toutefois, qui se présente, est qu'une liaison entre structures (locales et éducatives) pourrait se développer en oubliant les interlocuteurs réels, (population jeune et adulte) avec toute leur créativité et leurs contradictions. Il est donc souhaitable d'éviter toute fausse programmation formelle, qui reste souvent à l'état de projet permanent et, au contraire, de valoriser tous ceux (groupes et individus) qui depuis longtemps, sans appui et contre beaucoup d'obstacles, ont développé et enrichi l'éducation italienne.

18. Je voudrais rappeler un épisode assez significatif : depuis des années, un ouvrier à Milan (18) anime dans le cadre d'actions collectives (syndicales culturelles politiques) des activités dans le domaine éducatif (éducation des adultes, animation culturelle, actions sur l'environnement, éducation des parents). J'ai eu la possibilité de travailler avec lui à plusieurs occasions et d'apprécier sa contribution scientifique aux activités éducatives. Depuis 1968-69, l'enseignement supérieur et les autorités autonomes locales se sont intéressées plus que par le passé à la réalité éducative, notamment aux politiques et aux pratiques d'éducation permanente (le mouvement syndical, depuis 1968, a joué un rôle majeur dans la transformation de l'action éducative des structures d'enseignement supérieur et des autorités autonomes locales). J'ai posé récemment à des amis universitaires de Milan et à des membres de la municipalité la question de savoir s'ils utilisaient des personnes ayant des qualifications semblables à celles de cet ouvrier dans les activités éducatives et dans la formation des formateurs. Et je me suis aperçu que les hommes de ces structures n'étaient pas capables en général de profiter de la richesse que ces expériences pouvaient représenter. Voilà un exemple de décalage entre la réalité pédagogique institutionnelle et la réalité vivante ; souvent on adopte un langage «ouvriériste», mais on refuse de profiter de la contribution scientifique de la classe ouvrière.

19. En ce qui concerne les structures, les relations entre éducation formelle et non formelle commencent à se développer mais avec beaucoup de difficultés ; les structures à vocation scolaire se sont ouvertes à l'occasion des nouvelles formes de gestion scolaire, mais elles opposent des résistances au développement des initiatives éducatives et culturelles qui ne sont pas inscrites dans l'activité scolaire. La transformation de l'école en centre polyvalent éducatif et culturel n'est pas encore une réalité ; par ailleurs, l'école et les enseignants ont été sollicités de manière maladroite de fournir des services qui n'étaient pas dans leurs compétences. D'où leur refus aussi d'admettre dans les locaux scolaires des activités que la communauté était disposée à gérer par la contribution directe d'animateurs, d'éducateurs d'adultes, d'associations, etc.

20. En ce qui concerne les éducateurs, les relations entre enseignants et éducateurs non enseignants (actifs dans la production, dans la communication, dans la création artistique, dans les services) ne sont pas toujours simples ; les difficultés sont souvent institutionnelles, et non personnelles. Chaque fois que des situations sont créées, favorables à leur rencontre, un intérêt se manifeste de la part des enseignants à s'ouvrir sur de nouvelles réalités culturelles, ou sur de nouvelles méthodes et techniques de travail.

21. En ce qui concerne les contenus éducatifs, il existe deux types de problèmes : le premier réside dans la difficulté de rapprocher les contenus scolaires et les contenus de la culture contemporaine dans ses différentes expressions (scientifiques, artistiques, technique) ; le deuxième tient à l'absence, dans le contenu de l'éducation formelle et dans une partie importante de l'éducation non-formelle, (a) de vastes domaines techno-scientifiques qui sont développés seulement par les spécialistes. (b) d'informations sur les nouvelles relations internationales. (c) de connaissances approfondies d'économie et économie politique, etc.

22. En ce qui concerne les méthodologies et les techniques, l'éducation non formelle est souvent à l'avant-garde ; industries, syndicats, radio, télévision, etc. ont souvent anticipé l'introduction des méthodes et techniques fondées sur les théories modernes de l'apprentissage, sur la connaissance sociologique, psychologique et culturelle du public (19), sur la dynamique de groupes, etc. Souvent des enseignants étaient responsables de ces initiatives, mais cette activité n'était pas liée à leur travail quotidien d'enseignant. Il faut rappeler parmi d'autres la série du groupe de travail pour la recherche et la documentation sur les transmissions scolaires et éducatives TV de la radio télévision italienne, qui dépasse déjà la soixantaine de fascicules (20). En revanche les méthodes rigoureuses de certains enseignements (langues classiques, mathématique et physique notamment) n'ont pas eu beaucoup d'occasions d'exercer une influence sur un plan méthodologique l'éducation non formelle.

Les relations entre éducation formelle et non formelle, dès le début de la formation initiale des enseignants, devraient être posées pour permettre aux futurs éducateurs de se familiariser avec l'éducation non formelle, et les structures de formation des enseignants devraient parallèlement être disponibles pour la formation de non professionnels de l'éducation intéressés à une formation générale et professionnelle dans le domaine de la pédagogie.

L'expérience des 150 heures, qui a mis en relation l'éducation formelle et non formelle, a abouti à la production d'un matériel didactique qui a tenu compte des exigences d'un nouveau public (21) et qui pourrait influencer la pédagogie scolaire.

Perspectives

23. Construire l'éducation qui répond aux questions et aux transformations de la société contemporaine, c'est un travail qui dépasse largement les compétences et les possibilités des ensei-

gnants et des pédagogues. Une interdisciplinarité, qui reflète la vivacité de la société italienne, pourrait aujourd'hui, davantage que dans le passé, associer aux pédagogues, économistes, médecins, physiciens, mathématiciens, artistes. Là où cette participation est devenue réalité dans le territoire (école primaire et secondaire, école maternelle, institutions sanitaires, structures culturelles), dans les entreprises, dans la vie associative, on assiste à des approfondissements collectifs des thèmes tels que éducation linguistique, science, médecine, économie, économie politique, politique nationale et internationale, arts figuratifs, éducation permanente. Ces activités interdisciplinaires dévoilent le décalage entre la situation présente de la recherche éducative et les problématiques de fond de la société italienne ; de là, la nécessité pour la pédagogie italienne (et européenne) de sortir d'un débat académique, qui souvent est en retard sur la réalité, qui ne contribue pas à une formation qui tienne toujours compte des problèmes réels des pays et de leurs efforts d'ouverture vers la société internationale.

L'expérimentation pédagogique, promue à la fois par des autorités locales, des mouvements des enseignants, des chercheurs universitaires, des associations de parents et des institutions éducatives indépendantes, a permis ces dernières années d'approfondir, comme on l'a déjà souligné, des thèmes tels que ceux de la sélection, de l'évaluation, et d'affiner méthodes et techniques d'expérimentation. La difficulté dans la généralisation de l'innovation bloque toutefois le développement de l'expérimentation et fait prévaloir une «expérimentation sauvage» dont la valeur est davantage existentielle et pédagogique que politique.

Recherches et pratiques éducatives deviennent les points de repère de la vie culturelle d'un pays, si le public s'aperçoit de leur contribution à la solution des problèmes d'apprentissage, de formation et de développement d'une société. C'est ce type de contribution qui définit la pertinence sociale de la recherche en matière éducative, et non pas seulement sa rigueur formelle.

A la fin de cet article, je voudrais dire la difficulté et en même temps l'intérêt que j'ai à juger les théories et les pratiques éducatives dans un pays qui est le mien et où j'ai travaillé pendant 17 ans (jusqu'en 1972) dans le domaine éducatif. Je suis conscient de n'avoir présenté que certains aspects de la réalité et de l'éducation italienne. Les références bibliographiques ne sont qu'une partie de la riche littérature pédagogique disponible. Le lecteur voudra bien m'en excuser et j'espère qu'il sera incité à en apprendre davantage par d'autres lectures et par des visites sur place.

Ettore Gelpi

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

*

- (1) Source Unesco 1980
- (2) F. SUSI, «Esperienze e strategie per lo sviluppo culturale di massa» in *Regione e educazione permanenti : nuovi compiti e possibilità*, Bergamo, 1979
- (3) D. DÓLCI, *Enquête à Palerme*, Paris, Julliard
D. DOLCI, *Gaspillage*, Paris, Maspéro
- (4) A. PIGLIARU, *La Vendetta barbaricina come ordinamento giuridico*, Milan, 1959
- (5) A. PIGLIARU, «Il rapporto politica-cultura oggi in Sardegna», *Ichnusa*, 53-54, 1964
- (6) S. MONNO, «L'educazione degli adulti», *Basilicata* n° 1-3, 1977
- (7) Assemblée degli operatori culturali italiani, *L'intervento culturale dello stato nel mezzogiorno*, Vico Eguense, 1970
- (8) F. DE SANCTIS, *L'educazione degli adulti in Italia*, Rome, Editori Riuniti, 1978, 358 p.
- (9) A. VISALBERGHI, *Education and division of labour*, La Haye, Martinus Nijhoff, 193
- (10) Parmi d'autres, G. CARPANE, *Le 150 ore fatalismo partecipazione per una verifica dei processi formativi*, Torino, Stampatore didattico, 1978
- (11) G. MARTINOLI, *La formazione sul lavoro*, Bari, Laterza, 1964
- (12) Auteurs variés, «Scienza, degradazione del lavoro, sapere operaio», *Aut Aut*, n° 172, juillet-août 1979
- (13) C. LEFONS, «Scienza, tecnica e organizzazione del lavoro in Gramsci» *Critica Marxista*, n°4, 1978, pp. 103-132
- (14) L. MILANI, Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967
- (15) D. BERNFELD, I. PICCOLI, A. TAROZZI, *Participation à Bologne, Milan, Venise*, Venise, CIEDART, 1978
- (16) L. BORGHI, *Scuola e comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1964
- (17) Parmi d'autres, G. FRANCHI, M. TODESCHINI, *La riforma in Europa*, Milano, ISEDI, 1977
- (18) L. MAZZARI, Animateur du Circolo Culturale Bovisa, Milan
- (19) ECAP CGIL, *La lingua degli emigrati*, Rimini-Firenze, Guaraldi Ed., 1977.
- (20) RAI, Gruppo di Lavoro per la ricerca e la documentazione sulle trasmissioni educative T.V, Dipartimento delle trasmissioni scolastiche e educative per adulti, Roma
- (21) S. MEGHNAGI, P. NANNI, *Diritto allo studio schedario di recupero delle abilità linguistiche*, Turin, Loescher, 1979
D. DEMETRIO, *Le scuole dell'alfabeto*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1977

LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE AU JAPON

(JAPON)

*

1. Caractéristiques de la réforme de l'enseignement au Japon

La nécessité d'efforts pour l'amélioration de l'enseignement est ressentie, non seulement dans les pays en voie de développement, mais aussi dans les pays avancés ; les mesures en vue de cette amélioration sont prises en fonction des circonstances particulières dans lesquelles se trouve chacun des pays.

Au Japon, après la deuxième guerre mondiale, une réforme du système de l'enseignement, orientée vers la démocratisation de l'enseignement et l'égalité des chances, fut appliquée en 1947. On y a notamment envisagé l'unification de l'enseignement secondaire : l'école moyenne unique (12 à 15 ans) qui constitue le premier cycle et l'école supérieure (15 à 18 ans) qui représente le deuxième cycle. C'est ce qu'on appelle communément le système de 6-3-3 (les premiers six ans représentent l'enseignement primaire). Cela correspond d'ailleurs à la réforme Haby de 1975 (système de 5-4-3) en France. L'obligation scolaire s'étend jusqu'à la fin de l'école moyenne (15 ans). Pourtant plus de 90 % d'élèves continuent leur études dans le second cycle du second degré.

L'enseignement du second cycle est donné uniquement dans les écoles supérieures, qui sont divisées en deux catégories différentes : la section générale et la section professionnelle, chacune devant durer trois ans.

Trente trois pour cent de ceux qui ont terminé les études du second cycle du second degré poursuivent leurs études dans les universités. Au Japon, il n'existe pas d'examen organisé par l'Etat qui corresponde à celui du baccalauréat. Il y a, d'une part, les écoles

supérieures qui sanctionnent la fin des études et, d'autre part, les universités qui organisent séparément l'examen d'entrée. Depuis l'année dernière, l'examen unitaire national est organisé sous l'initiative de l'Association des universités d'Etat. C'est à partir des résultats de cet examen que chacune des universités organise un deuxième examen de sélection. L'avenir permettra de juger l'efficacité de ce système.

Au Japon, ce sont les universités privées qui représentent l'enseignement supérieur sur le plan quantitatif. Mais sur le plan qualitatif certaines universités d'Etat, telles que l'université de Tokyo, l'université de Kyôto, sont particulièrement appréciées comme établissements d'où sortent les futurs dirigeants du pays.

		(1978)
	nombre d'établissements	effectif
universités d'Etat	87	390 688
universités départementales et municipales	33	51 976
universités privées	313	1 419 598

non compris les collèges universitaires

L'envie d'accéder à ces quelques universités de grand renom est si répandue qu'elle en est presque anormale. On a vu ainsi naître un grand nombre d'écoles préparatoires privées et de cours privés d'études, en dehors des établissements ordinaires. Car ceux qui sont admis à ces universités sont assurés d'un bel avenir.

Nombreux sont naturellement les jeunes qui souhaitent entrer dans les universités d'Etat à cause de leur tradition. Pourtant ceux qui, ayant échoué à l'examen d'entrée d'une université d'Etat, se contentent de faire leurs études dans les universités privées sont également nombreux. Il y a enfin la troisième catégorie de jeunes : on les appelle «ronin» («Samuraï, sans maître» au sens propre du mot, mais il s'agit de jeunes recalés et qui se préparent à un nouvel examen). Ces «ronin» sont aussi nombreux.

Au Japon, depuis 1947, l'enseignement universitaire dure quatre ans et les écoles normales de formation des instituteurs sont

aussi devenues des universités. Il existe des universités de l'éducation à faculté unique, mais en majorité, ces écoles constituent la faculté de l'éducation d'une université d'Etat créée dans chaque département. Cette faculté a deux cours de formation, un pour les instituteurs, l'autre pour les enseignants du second degré.

Pourtant les autres universités (les autres universités d'Etat, les autres facultés de ces universités ou les universités privées ou les collèges universitaires où les cours ne durent que deux ans) peuvent organiser les cours de formation des enseignants et un grand nombre d'étudiants y obtiennent le certificat d'aptitude pédagogique. Par conséquent les étudiants venus de ces origines différentes se trouvent en concurrence, lorsqu'ils cherchent des postes d'enseignants. Les étudiants diplômés de la faculté de l'éducation ou des universités de l'éducation d'Etat ne sont donc pas toujours assurés d'obtenir un poste plus tard.

2. Les organismes de recherche pédagogique

Certaines universités ont une faculté spécialisée dans la recherche pédagogique. Notamment certaines universités, telles que l'université de Tokyo ou l'université de Kyoto (il s'agit des anciennes universités impériales), ont des facultés qui ne sont pas axées sur la formation pédagogique mais sur la recherche pédagogique.

Dans ces facultés de recherche pédagogique sont organisés les cours ou les sections d'étude suivants : philosophie de l'éducation, histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, administration et finances de l'éducation, contenu de l'enseignement, éducation populaire, formation des enfants, éducation physique, éducation comparée. Pour chacun de ces domaines, il existe des sociétés d'étude, par exemple la «Société Japonaise de Recherche Pédagogique» (nombre de membres : 2,325 ; publication : «Le Bulletin de Recherche Pédagogique», trimestriel).

Il existe des instituts de recherche pédagogique d'Etat, et de province et aussi des instituts privés. Leur nombre s'élève à 513, dont 193 constituent l'Association Nationale des Instituts de Recherche Pédagogique. La présidence de cette association est assumée par le directeur général de l'Institut National de Recherche Pédagogique et son secrétariat se trouve également au sein de cet Institut.

L'Institut National de Recherche Pédagogique, qui dépend directement du ministère de l'Éducation Nationale, a été créé en 1949 pour présenter des documents de base servant à élaborer la politique.

nationale culturelle et éducative. En juin dernier, l'Institut a célébré son trentième anniversaire. Monsieur J. Auba, directeur du Centre de Sèvres, a honoré de sa présence cette cérémonie.

L'Institut compte un effectif de 103 personnes, dont 78 pour la recherche. La recherche comporte elle-même plusieurs départements : histoire de l'éducation au Japon, éducation comparée, administration et finances de l'éducation, formation des maîtres, psychologie de l'éducation, contenu et méthode de l'enseignement, enseignement des mathématiques et des sciences, etc... Le département des relations extérieures assure l'échange d'informations sur l'éducation et la recherche en éducation tant au Japon qu'à l'étranger. Parmi ses activités, on peut citer notamment le stage pour l'éducation dans la zone asiatique, organisé en collaboration avec l'Unesco. Il a pour mission d'accueillir des stagiaires des pays en voie de développement, en vue de leur donner, sous forme de séminaire, des informations sur le développement du matériel d'enseignement, l'éducation technique ou l'éducation morale.

L'Institut publie les résultats de ses recherches par thème de recherche et sous forme de bulletin, ainsi qu'un bulletin en anglais, en principe une fois par an. En ce qui concerne le stage pour la zone asiatique, il fait paraître un bulletin de nouvelles et un rapport en anglais.

Parmi les travaux effectués récemment, on peut citer : l'Histoire moderne de l'éducation au Japon depuis 1868 (en dix volumes), l'Encyclopédie mondiale de l'éducation (sous la direction du docteur Hiratsuka, ex-directeur), le rapport sur l'Enquête internationale sur l'évaluation du niveau d'étude, etc...

3. La recherche sur l'éducation en France au Japon

Les pays qui ont influencé la recherche pédagogique au Japon sont la Grande-Bretagne, les Etats-Unis, l'Allemagne et la France (dans l'ordre d'importance de leur influence). Dans les écoles secondaires, la première langue étrangère est l'anglais, le français n'étant enseigné qu'au lycée de l'Étoile du Matin à Tokyo. La deuxième langue étrangère est l'allemand ou le français. L'étude d'une deuxième langue étrangère est facultative ; les élèves qui l'apprennent sont peu nombreux. La plupart des étudiants, ne se mettent à étudier le français qu'une fois entrés à l'Université. Chez les étudiants de langues étrangères dans les facultés de lettres, l'anglais, le français et l'allemand sont, par ordre d'importance, les langues choisies.

Parmi les recherches sur l'éducation à l'étranger effectuées avant-guerre, on peut mentionner les travaux de S. Abe (université de Tokyo, éditeur de l'Histoire du développement de l'enseignement

occidental) et de C. Lida (ministère de l'Éducation Nationale, auteur de quelques mémoires).

Après la dernière guerre, le ministère de l'Éducation nationale a présenté dans ses travaux pédagogiques les tendances de l'éducation dans le monde. Pour la partie consacrée à la France, on apprécie notamment les études de M. Watanabe (université de Kyushu, pour ses études sur Condorcet) et de T. Harada (Institut National de Recherche Pédagogique, pour ses travaux sur P. Langevin). Depuis 1955, s'est créé au sein de cet Institut un groupe d'études comparées qui poursuit des recherches sur le système de l'enseignement de différents pays. Ce groupe a publié des études comparées sur l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur, l'éducation des jeunes, la formation des enseignants. Je m'occupe moi-même des recherches sur la France.

Il y a 15 ans j'ai passé six mois au Centre de Sèvres à titre de boursier technique du gouvernement français et ai fait la connaissance de Madame E. Hatinguais. Parmi les chercheurs sur l'enseignement en France, on peut citer, en dehors de C. Lida (actuellement professeur à l'Université Meisei) et de T. Harada (actuellement chercheur honoraire de l'Institut National de Recherche Pédagogique), les personnalités suivantes :

T. Tezuka	directeur du 1er département, Institut National de Recherche Pédagogique
S. Inoué	chargé de recherche, ministère de l'Éducation
I. Sagara	président de l'université du Sacré-Cœur
K. Matsushima	professeur à l'université de Tsukuba
T. Kuwabara	professeur à l'université de Tsukuba
N. Tasaki	professeur à l'université de l'éducation Fukuoka
J. Ikehata	professeur à l'Université de Hiroshima
T. Takizawa	professeur à l'université des télécommunications
T. Furusawa	professeur à l'université Hosei
K. Hatano	professeur honoraire de l'université d'Ochanomizu.

Tous sont très connus comme chercheurs spécialisés dans les études sur l'éducation française.

Le 19 Octobre 1979
Takehiko Tezuka

L' AVENIR DE L'ÉDUCATION

Réflexions d'un Polonais

(POLOGNE)

*

1. Il est prévisible que le développement ultérieur de la science et de la technologie va de plus en plus conditionner le travail d'un nombre toujours plus grand de personnes. Par conséquent on peut s'attendre à ce que le niveau de l'instruction générale s'élève constamment. On peut également pronostiquer que la structure de l'enseignement subira des transformations, et notamment en matière de répartition des tâches entre l'enseignement scolaire des enfants et de la jeunesse, et l'enseignement extra-scolaire s'effectuant pendant toute la vie de l'homme. Car ce n'est que de cette façon que le niveau du travail pourra suivre le progrès rapide de la science et de la technologie et répondre aux nouvelles demandes professionnelles. La réalisation de l'éducation permanente, ainsi définie, sera l'objectif principal de la politique éducative et sociale au cours des prochaines décennies.

2. Probablement, la vision d'une «société sans écoles» ou d'une «société descolarisée» ne sera pas réalisée, mais il n'en faut pas moins s'attendre à une réforme essentielle du système d'enseignement obligatoire, qui devra prendre en considération aussi bien l'apport de nouvelles techniques d'enseignement que les nouvelles conditions de la vie culturelle du milieu et les perspectives réelles de l'éducation ultérieure.

Il faut s'attendre certainement à une réforme essentielle de l'enseignement supérieur qui cessera d'être uniquement une école pour les jeunes gens d'un âge déterminé et qui deviendra un centre d'éducation permanente et de perfectionnement des hommes de tout âge.

3. Je ne suis cependant pas persuadé que les problèmes les plus importants et les plus urgents de l'éducation pour l'avenir soient renfermés dans le cadre des perspectives mentionnées plus haut. Je

crois que nous allons affronter -et cela se manifeste très clairement déjà à notre époque- le problème de la qualité humaine de l'éducation, et de son rôle individuel et social. La modification nécessaire du système d'enseignement semble être fondée sur le fait que l'éducation, dans le sens de la formation humaine, compte aussi sur le plan des qualifications professionnelles des hommes. Mais, dans cette optique, l'homme continue quand même à être traité comme «force de travail», à la fois par rapport aux situations où il exécute un effort physique et dans le cas où il est travailleur intellectuel. L'éducation n'est alors que le moyen permettant d'atteindre une meilleure situation et d'obtenir des revenus plus importants. Dans ces conditions, le système scolaire, malgré toutes les tentatives visant à sa démocratisation, sert les processus de la sélection sociale et l'affirmation de la structure d'une société hiérarchique.

En opposition à cette perspective se forme, en tant que vision de l'avenir, une société, dans laquelle l'éducation n'aurait pas pour but d'obtenir des avantages quelconques, mais serait identique au processus même de la vie humaine, d'une vie toujours plus riche et plus approfondie. Dans cette société, l'éducation n'aurait plus la possibilité de manipuler les êtres humains, mais elle serait l'expression de leurs besoins personnels les plus nobles, et de leurs intérêts sans cesse approfondis, une source d'inspirations toujours nouvelles, une base pour des activités créatrices. L'éducation ainsi conçue appartiendrait ainsi à l'ordre «existentiel» et non pas à l'ordre «opérationnel» de la vie humaine. On peut d'ores et déjà remarquer que l'éducation devient réellement une valeur non pas instrumentale, mais autonome, indépendante. Ce qui signifie que les hommes y aspirent, non pas à cause des avantages professionnels ou matériels qu'elle leur apporte, mais parce qu'elle satisfait leur besoin de savoir, et qu'elle élargit leur vision du monde, en rendant leur vie plus dynamique et plus intéressante, leur travail plus personnalisé.

4. Nous admettons qu'il est hautement appréciable, aussi bien du point de vue individuel que social de développer la demande de formation en tant que bien en soi indépendant. Cette tâche reste directement en rapport avec la quête de moyens permettant de dépasser l'impasse dans laquelle se trouve la civilisation contemporaine et qui consiste à identifier la vie avec la production ou la consommation, à propager une culture de masse, à accepter l'alternative d'ennui ou d'excitation factice. Il est à craindre que, dans un avenir très proche, dans une société d'abondance et de loisir, les phénomènes négatifs en question n'augmentent. Le mouvement contestataire contemporain des jeunes - d'ailleurs très diversifié - constitue non seulement une critique du mode de vie d'une société de production, mais également celle du mode de vie d'une société de consommation.

Cette critique prouve aussi combien il est important pour l'éducation future de proposer un mode de vie, qui soit une affirmation et pas seulement une contestation de certaines valeurs. Nous pensons que précisément dans ce modèle l'éducation entendue comme un bien en soi aura un grand rôle à accomplir.

5. Ce modèle de la société de l'avenir est parfois défini comme cité éducative/«Educational Society»/. Je n'aurai rien contre cette formule, si nous nous rendons compte qu'il s'agit là d'une société dont les citoyens vont s'instruire et se perfectionnent non seulement en fonction des besoins professionnels, mais aussi parce que cette éducation présentera pour eux une valeur en soi, en tant que forme précieuse et attrayante de l'existence. Il nous faut cependant être très attentifs et garder une attitude critique quant aux conditions d'une telle société et évaluer avec lucidité les possibilités de sa naissance. Jusqu'à présent, la situation ne semble pas se développer favorablement. On peut s'attendre à une pression sociale accrue sur le plan de la formation professionnelle, mais nous n'apercevons pas encore assez clairement les facteurs qui peuvent agir en faveur de la généralisation de l'enseignement désintéressé, de l'éducation entendue comme formation humaine.

6. Dans ces conditions peut apparaître un double danger sur le plan de la réalisation d'une «cité éducative». Un élargissement des tâches et des possibilités de l'éducation permanente généralisée peut mener vers un abus de la culture et de l'enseignement afin d'augmenter le pouvoir de l'homme sur l'homme, et, par conséquent, aboutir à limiter les chances d'épanouissement, et de développer des facultés créatrices. Cela signifierait l'annulation totale de la formation humaine authentique.

Le second danger semble provenir du fait que les individus particuliers, menacés sur le plan de leurs besoins et de leurs lois, par les institutions sociales dans le domaine de la culture et de la formation, vont chercher à s'abriter dans une vie intérieure isolée de la vie sociale. Les facteurs d'une «egoïsme sublime» qui sont inclus dans l'idée de l'éducation permanente pourront ainsi prendre une importance dangereuse.

. Voilà pourquoi la définition des conditions qui permettent de stimuler et de généraliser les besoins désintéressés et authentiques de l'éducation constitue la tâche primordiale dans le domaine des recherches sociales et pédagogiques. Une étude de ces conditions doit concerner tout d'abord la situation dans les écoles, où - jusqu'à l'heure actuelle encore - on supprime le plus souvent les centres

d'intérêt et on stérilise la personnalité de l'homme. Elle doit aussi bien analyser la situation dans les milieux du travail professionnel, où - jusqu'à présent - on oriente l'homme d'une façon trop unilatérale vers les succès matériels. On doit tenir compte des situations sociales, où - jusqu'à présent - les critères d'appréciation sont presque exclusivement fondés sur des considérations étroitement utilitaires. D'une telle analyse des conditions, on devrait pouvoir tirer des enseignements pour une politique sociale et une politique d'éducation, susceptibles d'accroître les chances de naissance d'une «cité éducative» dans le sens le plus large du terme.

8. De ce point de vue, il n'est pas suffisant de modifier le système scolaire et les programmes d'enseignement, en tenant compte uniquement des tâches de préparation des cadres hautement qualifiés. Il faut considérer l'éducation comme l'expression des aspirations sociales des masses populaires, vers une vie plus «humaine». Il faut aussi songer aux aspirations des individus vers une situation dans laquelle, à travers leur travail professionnel, les relations interhumaines, la participation culturelle, ils pourraient réaliser mieux, s'épanouir plus pleinement et, dans leur mode de vie, trouver le bonheur.

9. Il est incontestable que la perspective que je présente est étroitement liée avec une philosophie déterminée de la vie, et - pour être plus précis - avec un choix déterminé des valeurs fondamentales de la vie. La civilisation de notre époque a mis de façon trop unilatérale l'accent sur le «fonctionnement» de l'homme, en sous-estimant son «existence». L'homme d'aujourd'hui est en général capable de participer à la création de la civilisation, mais il ne sait pas y mener une vie heureuse. Il semble évidemment très important qu'un homme sache faire quelque chose, mais il n'est pas moins important qu'il soit quelqu'un. Le bonheur de l'homme - et en fin de compte les pédagogues, que peuvent-ils chercher d'autre ? - consiste non seulement à servir la civilisation et à contribuer à son développement, mais aussi à savoir y vivre. Une éducation désintéressée devra assurer la réalisation d'un des éléments importants pour une telle vie. Ce n'est naturellement pas un facteur unique. Mais il est important que les hommes soient persuadés que la vie est digne d'être vécue, parce qu'on peut s'instruire en permanence. On a précisé l'objectif de l'éducation moderne comme : «apprendre à être» ; on pourrait dire plutôt qu'il s'agit d'«être pour apprendre».

10. Quelles sont alors les chances du triomphe d'une telle conception de la vie ? Nous aboutissons ainsi aux limites du pouvoir de l'action éducative. Il semble évident que l'homme contemporain a besoin, non pas d'une organisation avantageuse de sa vie, mais de la

découverte, dans son existence quotidienne, de son sens et de sa valeur. Mais qui pourrait indiquer la méthode efficace d'une pareille recherche ? Est-ce qu'on peut retrouver la valeur de la vie à travers l'épanouissement des activités créatrices dans le travail professionnel, dans la vie sociale, dans la culture ? Est-ce qu'elle s'exprime par le développement des émotions, de l'amour même, dans les rapports interhumains ? Ou peut-être - et il existe à ce sujet une belle tradition dans le développement de la culture européenne - la voie de la créativité et celle de l'amour sont-elles convergentes ? Ou bien, et il faudrait le regretter, contradictoires ?

Bogdan Suchodolski



LA POLITIQUE DE FORMATION D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU PORTUGAL

(PORTUGAL)



1 — INTRODUCTION

Dans cet article, nous nous proposons de faire une analyse succincte de l'évolution des programmes, structures et modèles de formation des enseignants du secondaire au Portugal, depuis le début du siècle, en liaison avec les philosophies politiques qui ont imprégné le système éducatif dans les différentes périodes étudiées.

Notre hypothèse méthodologique se place donc au-delà des aspects techniques des mécanismes de formation ; nous cherchons les fondements politiques de ces mécanismes, voire les préalables relevant de la philosophie sociale qui y sont présents, soit qu'il s'agisse d'une influence directe de l'idéologie véhiculée par le système éducatif lui-même, soit qu'il s'agisse d'une influence indirecte des autres systèmes de la vie sociale. En clair : nous pensons que l'étude des mécanismes de formation en tant que techniques est très importante mais, à notre avis, il n'y a que la référence aux systèmes politiques de l'époque qui permette de les éclairer et de leur donner leur véritable dimension. On sait d'ailleurs qu'il peut y avoir des mécanismes de formation assez proches au point de vue technique, mais avec des cadres de références idéologiques tout à fait différents; ceci est bien connu et n'est pas nécessaire de l'illustrer par des exemples.

Pour notre analyse nous avons pris comme sources documentaires la législation officielle concernant la formation des professeurs du secondaire pour chacune des périodes considérées. Nous nous sommes servis donc de quatre ou cinq documents qui, à l'époque, ont défini la politique de formation des enseignants du secondaire au Portugal.

2 – PREMIÈRE PÉRIODE

2.0 - Préalables

Comme on l'a déjà dit, le principal point de repère de notre analyse est la législation officielle concernant la formation des enseignants du secondaire et ceci pour chacune des périodes étudiées.

Dans cette première période, la politique de formation des professeurs du secondaire a été définie par trois mécanismes légaux fondamentaux : celui du 28 décembre 1901, sur la réforme du «Curso Superior de Letras» (Cours Supérieur de Lettres), la loi du 24 mai 1911 qui créa les Écoles Normales Supérieures des universités de Coïmbre et Lisbonne et un projet de réforme du système éducatif portugais, de 1923, qui prévoyait la création de trois facultés de sciences de l'éducation dans les trois universités de l'état de l'époque (Coïmbre, Lisbonne et Porto).

La réforme du «Curso Superior de Letras» a eu, entre autres, comme conséquence la création du «Curso d'habilitação para o magistério secundario» (Cours d'habilitation pour l'enseignement secondaire), qui constituait une structure spécifique pour la formation de professeurs du secondaire dans le cadre institutionnel du «Curso Superior de Letras». Quant aux Écoles Normales Supérieures de Coïmbre et de Lisbonne, elles peuvent être considérées, croyons nous, comme l'une des expériences les plus anciennes d'enseignement normal supérieur. Elles présentent l'innovation, tout à fait originale pour cette époque, d'établir un lien entre l'enseignement universitaire et l'enseignement de l'école normale. Ces Écoles Normales étaient de vraies écoles supérieures d'éducation, qui d'ailleurs devaient être consacrées, douze ans plus tard, comme facultés de sciences de l'éducation.

En 1923 le célèbre projet de loi de réforme du système éducatif du ministre Camões ordonnait en effet la création de facultés de sciences de l'éducation dans les universités de Coïmbre, Lisbonne et Porto.

Il y a donc eu, on le voit, une évolution dans la politique de formation des enseignants du secondaire durant cette période : cette politique vise désormais la création, au niveau de l'enseignement supérieur même, des structures spécifiques orientées vers la formation des professeurs du secondaire. Est d'abord créé le cours d'habilitation pour l'enseignement du secondaire dans le cadre du Cours Supérieur de Lettres, puis lors de la réforme de l'Université de Coïmbre et de la création de celles de Lisbonne et de Porto sont mises en place les écoles normales supérieures des universités de Coïmbre et

de Lisbonne (qui constituaient de véritables écoles universitaires de formation d'enseignants du secondaire), enfin quelques années plus tard la loi Camoesas transforme ces écoles en facultés de Sciences de l'éducation - qui comme on le verra plus loin ont alors pour mission la formation des enseignants à tous les niveaux, pré-primaire, primaire et secondaire.

On étudiera par la suite chacune de ces structures.

2.1 - Le cours d'habilitation pour l'enseignement secondaire

En 1901 le Portugal n'avait qu'une université - la vieille Université de Coïmbre, créée au moyen-âge, avec ses facultés de théologie, de droit, de médecine, de mathématique et de philosophie. Néanmoins à Lisbonne (comme ailleurs à Porto) existait un réseau d'écoles supérieures orientées vers la formation professionnelle qui constituaient l'académie de Lisbonne. Le Cours Supérieur de Lettres faisait partie de cet ensemble.

C'est à ce cours que la législation de 1901 (28 décembre) a apporté une réforme : la formation des enseignants du secondaire était désormais confiée au cours d'habilitation pour l'enseignement secondaire. Le préambule de la sus-dite législation nous renseigne sur les raisons qui ont présidé à cette réforme. On peut y lire :

« - L'habilitation à l'enseignement dans un lycée, quelle que soit la discipline enseignée, est un des objectifs essentiels du cours d'habilitation pour l'enseignement secondaire. Cette habilitation requiert une formation supérieure dans les disciplines d'enseignement ou d'autres qui leur sont liées.

- L'habilitation à l'enseignement est par ailleurs une nécessité indiscutable reconnue comme telle dans divers textes qui soulignent le rôle primordial d'une formation pédagogique au-delà même de l'apprentissage d'une discipline donnée.

. Cette formation pédagogique est une condition indispensable de l'exercice profitable et adéquat de l'activité enseignante : le manque de connaissances pédagogiques est en effet la cause essentielle d'une déperdition de l'effort éducatif au lycée et un des facteurs principaux de la fatigue intellectuelle liée à l'activité scolaire.

. Bien que visant une finalité professionnelle, cette formation doit être organisée de manière que la structure des études s'inscrive dans un cadre scientifique qui libère l'enseignant de l'empirisme et de ses erreurs...»

Ce texte est clair. Il s'agit de mettre en œuvre une structure de formation qui assure tout à la fois la formation scientifique et professionnelle.

Le plan d'étude du cours d'habilitation pour l'enseignement secondaire du cours supérieur de lettres était spécifié par cette même législation du 28 décembre 1901 : il s'étendait sur une durée de quatre ans et comportait les matières suivantes :

PLAN D'ÉTUDES DU COURS D'HABILITATION POUR L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE DU COURS SUPÉRIEUR DE LETTRES

ANNÉES	PREMIÈRE	DEUXIÈME	TROISIÈME	QUATRIÈME
	Géographie	Géographie	Philologie portugaise	Conférences
	Philologie latine	Philologie latine.	Philologie latine	
	Langue et lit. franç.	Langue et lit. franç.	Langue anglaise et allemande	Méthodologie et
MATIÈRES	Langue anglaise	Langue anglaise	Littérature portugaise	initiation à la
	Histoire ancienne	Hist. médiévale et cont.	Histoire du Portugal	pratique d'enseignement
	Philosophie	Philosophie	Pédagogie	(stage)
			Histoire de la Péd.	

On le voit, nous sommes en présence d'un modèle de formation intégrée orienté spécifiquement vers l'enseignement.

La loi donne encore sur certains points des prescriptions très précises et nuancées qui nous renseignent sur les préoccupations du législateur. Elle définit par exemple le contenu de l'enseignement de la Pédagogie en spécifiant sa finalité : «Les leçons de Pédagogie et d'Histoire de la Pédagogie - et tout particulièrement celles de Méthodologie de l'enseignement - doivent avant tout servir à la préparation doctrinale de l'enseignant du secondaire».

Concernant la quatrième année on peut y lire :

- «Les études de la quatrième année doivent avoir pour fonction d'entraîner à l'enseignement dans une classe du secondaire. Au cours de cette année sera organisée - dans chaque matière de la section choisie - une conférence par semaine (1 h 1/2) sur les sujets les plus importants de la section, et sur des thèmes en rapport avec les programmes de l'enseignement secondaire, programmes qui en toute occasion devraient servir de référence. (...) 4 séances d'1 h 30 de pratique directe de l'enseignement (pour chaque étudiant) devraient être réalisées sous la direction des professeurs de Pédagogie et d'Histoire de la Pédagogie».

Le problème était de trouver des élèves du secondaire pour cet entraînement à l'enseignement. La solution proposée à ce problème d'organisation était la suivante :

- «Le directeur du Cours Supérieur de Lettres réquisitionnera auprès du Recteur du Lycée de Lisbonne le nombre d'élèves nécessaires pour les classes pratiques».

Ajoutons encore qu'à la fin de la 4ème année les étudiants devraient passer un examen final dont les règles étaient très strictement prescrites par la loi. Le diplôme correspondant à cet examen donnait tout à la fois une qualification académique et professionnelle et dispensait l'étudiant de faire preuve de ses capacités pédagogiques dans le cadre d'un concours professionnel.

Trois commentaires :

- Soulignons tout d'abord l'importance de cette politique de formation pour la revalorisation sociale et scientifique de l'activité enseignante.

- Pour le développement des nouvelles structures de formation mises en place, soulignons encore la marge d'initiative laissée par les pouvoirs publics dont le rôle s'est limité à la création de nouvelles institutions et à la définition de leurs règles de fonctionnement.

- Pour finir, signalons le caractère normatif (ou «normalien») de cette loi qui pour la formation des enseignants définit des «normes» spécifiques à partir d'une philosophie éducative propre à son domaine. Cette approche normative de la formation que l'on trouve par exemple pour la formation des médecins n'est plus celle qui prévaut actuellement et de ce fait est mal comprise.

2.1 - Les Écoles Normales Supérieures

Sans pour autant introduire de changements dans la politique de formation, la création des écoles normales dans les Universités de Coïmbre et de Lisbonne est à l'origine d'un nouveau modèle de formation de professeurs de l'enseignement secondaire. Ce modèle est lié à la politique générale définie par la nouvelle République (proclamée en 1911) pour l'enseignement supérieur : une profonde réforme avait en effet été mise en place six mois après la chute de la Monarchie au niveau de cet ordre d'enseignement.

Les traits principaux de cette réforme sont les suivants :

- a) Réforme de l'Université de Coïmbre, avec la création des facultés des sciences et de lettres et «les écoles d'application» : École de Pharmacie et École Normale Supérieure.
- b) Création de l'Université de Lisbonne
- c) Création de l'Université de Porto
- d) Rassemblement de la plupart des institutions d'enseignement supérieur de Lisbonne et Porto dans les nouvelles universités.

Ainsi, le cours supérieur de Lettres s'est trouvé intégré à l'intérieur des nouvelles facultés de Lettres, qui pourtant n'avaient pas pour but de former professionnellement des enseignants. Cependant, la politique de formation des enseignants du secondaire n'ayant pas changé, la solution adoptée a été de créer les Écoles Normales Supérieures - fonctionnant comme centre de formation pédagogique - à l'intérieur des universités.

La formation des enseignants est donc devenue l'affaire des universités et par là même a dû s'inscrire dans un cadre institutionnel défini, et poursuivre les objectifs spécifiques de ce type d'institution.

En ce qui concerne le modèle, il évolue dans un sens «séquentiel» : les études comprennent trois années de préparation académique dans la discipline d'enseignement dont on aura plus tard la charge en tant que professeur, et deux années de pédagogie théorique et pratique (incluant le stage) dans l'École Normale Supérieure.

A titre de curiosité, on signalera les matières de pédagogie «théorique» que l'on devait étudier : *Pédagogie* (avec exercices de pédagogie expérimentale) ; *Histoire de la Pédagogie* ; *Psychologie infantine* ; *Théorie de la science* ; *Méthodologie générale des sciences de l'esprit* (élèves de lettres) ; *Méthodologie générale des sciences mathématiques et de la nature* (élèves de sciences et mathématiques) ; *Organisation et législation scolaires* ; *Hygiène Générale et scolaire* ; *Morale et instruction civique supérieure*. La plupart de ces

matières avaient une durée d'un semestre. La méthodologie spéciale était enseignée pendant le stage pédagogique au cours de la deuxième année.

Nous nous passons de commentaires... De nos jours au niveau des structures, même les plus avancées, on ne fait pas beaucoup mieux.

2.2 - Le Projet de Loi Camõesas

Dans ce rappel historique, le projet de Loi «Camõesas», qui prévoyait la création de trois facultés de sciences de l'éducation dans les universités de Coïmbre, Lisbonne et Porto, est un événement que l'on ne peut passer sous silence. Il s'agit d'un instrument légal qui caractérise toute une époque et plus spécialement la politique éducative d'un régime ; il mérite une étude approfondie que l'on se propose d'entreprendre prochainement. Tenons-nous en maintenant à quelques notes sur les aspects relatifs à la formation des enseignants.

Précisons au préalable que ce projet de loi présenté au Sénat de la République par le même ministre Camõesas, le 21 juin 1923 n'a pas pu être appliqué pour des raisons économiques mais aussi pour des raisons d'ordre politique, les crises politiques étaient en effet particulièrement fréquentes durant cette période.

Concernant la politique de formation des enseignants, le projet de loi contient trois innovations tout à fait remarquables pour l'époque. Il vise en particulier à :

- a) Créer des facultés de sciences de l'éducation pour la formation des enseignants dans les universités.
- b) Donner un statut universitaire à la formation de tous les enseignants de n'importe quel niveau ou spécialité d'enseignement.
- c) Rassembler dans une même institution tout ce qui est formation d'enseignants.

Il faut bien remarquer que, cinq ou six ans après la divulgation de ce projet, malgré les changements que l'on peut observer dans les idées et la vie sociale, aucun de ces objectifs n'a été atteint au Portugal :

- aucune faculté de sciences de l'éducation n'a été créée dans les universités (à l'exception des deux universités nouvelles de Minho et d'Aveiro où ont été implantés des départements de sciences de l'éducation) ;
- seule la formation de professeurs du secondaire a un statut

universitaire. (Il faut cependant noter qu'une loi récente vient de transformer les structures de formation des enseignants de primaire et pré-primaire en établissement d'enseignement supérieur en créant les Écoles Supérieures d'Éducation, et que les institutions qui se donnent pour vocation de former des enseignants sont maintenant plus nombreuses et se sont diversifiées).

Par rapport aux points de repère antérieurs, le projet de loi Camõesas se situe dans la même ligne générale de formation d'enseignants mais il va plus loin dans la dimension et la nature institutionnelle de la structure de formation destinée aux enseignants.

Cette structure - une faculté de sciences de l'éducation - (qui rassemblerait dans un même lieu institutionnel les écoles normales et les écoles normales supérieures) devait comprendre 7 sections :

- a) Section de formation d'éducateurs d'école maternelle.
- b) Section de formation d'éducateurs d'école primaire.
- c) Section de formation d'éducateurs d'enfants handicapés.
- d) Section de formation de professeurs du lycée.
- e) Section de formation de professeurs de l'enseignement technique.
- f) Section de formation de médecins et de professeurs et instructeurs d'éducation physique.
- g) Section de formation de professeurs de dessin et travaux manuels.

La faculté devait être habilitée à délivrer des diplômes d'enseignement. L'accès aux différentes sections de formation était permis dans les conditions suivantes :

- 1 Dans les sections a), b) et d) pouvaient être admis les candidats qui seraient passés par la section spéciale du Lycée préparant à l'école normale.
- 2 Dans la section c) pouvaient être admis les candidats titulaires d'un grade académique de la faculté de Lettres ou de Sciences.
- 3 Dans la section e) pouvaient être admis les candidats qui seraient passés par la section spéciale du Lycée préparant à l'école normale ou qui auraient suivi un cours technique ou professionnel.
- 4 Dans la section f) pouvaient être admis les médecins et les officiers de l'armée.
- 5 Dans la section g) pouvaient être admis les diplômés des écoles de Beaux-Arts et les professionnels de l'industrie qui auraient fait preuve d'un niveau suffisant de connaissances générales et techniques et de qualités pédagogiques lors d'un examen spécial prévu à cet effet.

Les études devaient avoir une durée de deux ans (incluant un stage pédagogique au cours de la 2ème année).

3 — DEUXIÈME PÉRIODE

Cette période se situe entre 1930 et 1974. Elle commence avec la dictature de Salazar et a comme point de repère une loi du 16 octobre 1930.

Les caractéristiques de formation durant cette période sont les suivantes :

- a) Intervention directe du pouvoir central dans la politique de formation des enseignants, le stage pédagogique étant désormais placé sous sa responsabilité.
- b) Création d'une structure centrale au Ministère de l'Éducation chargée de transmettre à l'ensemble de la structure des «stages pédagogiques» l'idéologie officielle et de surveiller le développement de ces stages dans le respect de l'orthodoxie du régime.
- c) Séparation entre la formation académique, la formation pédagogique «théorique» et la formation pédagogique «pratique» (stage).

Concernant la formation pédagogique, la loi énonce clairement «le principe fondamental de la division entre la culture pédagogique et la pratique pédagogique».

Rappelons que dans le Cours d'habilitation pour l'enseignement secondaire et dans les écoles normales supérieures, les rapports entre la «culture pédagogique» et la «pratique pédagogique» étaient au contraire étroits (pas de division mais liaison entre la théorie et la pratique).

En clair, ce dont il s'agit maintenant ce n'est plus d'avoir une politique de formation d'enseignants mais de former les enseignants d'après l'idéologie du régime (ce qui est aussi une politique de formation...) même si pour cela il est nécessaire d'appliquer des principes anti-pédagogiques, voire la séparation théorie-pratique pédagogique.

Mais soyons honnêtes : d'autres pays, par ailleurs très démocratiques, ont suivi la même voie que le salazarisme dans cette matière...

Bien sûr, comme on pouvait s'y attendre, le système de formation a été profondément modifié et les écoles normales supérieures

ont été supprimées. A l'intérieur même des facultés de Lettres ont été créées des sections de sciences pédagogiques qui devaient se charger de l'enseignement de cinq matières de psychopédagogie obligatoire pour les futurs enseignants désireux de devenir professeurs titulaires. Le stage se faisait dans les lycées normaux, lesquels n'entretenaient aucun rapport avec les sections de sciences pédagogiques ou les facultés.

Dans la pratique, le nouveau système de formation comprenait 3 moments distincts, chacune de ses étapes se situant dans le cadre d'une institution différente ; faculté de Lettres ou de Sciences - section de Sciences de l'éducation - lycée normal, comme l'indique le tableau suivant.

SYSTÈME DE FORMATION DE PROFESSEURS CORRESPONDANT AUX SECTIONS DE SCIENCES PÉDAGOGIQUES

Etapes	Contenus de formation
1	Préparation au diplôme de faculté
2	Cinq matières psychopédagogie de la section de sciences pédag.
3	Stage dans un lycée ou école technique

Il n'est pas besoin de souligner le recul de la politique de formation des enseignants du secondaire par rapport à l'époque précédente. Il n'est que trop évident.

4 — TROISIÈME PÉRIODE

Au moment de ce que l'on a pu appeler l'explosion scolaire, la situation au Portugal quant aux effectifs de la classe enseignante du secondaire était la suivante :

- Manque presque total de structures de formation ;
- Importance du recrutement de professeurs auxiliaires aux itinéraires de formation très divers ;
- Manque de professeurs «professionnalisés».

Cependant, dès 1970, le ministre Veiga Simao avait tenté d'introduire un certain nombre de réformes : - création d'écoles normales dans les 18 villes sièges des divisions administratives et dans les villes les plus importantes du pays ;

- Création de stages pédagogiques dans un grand nombre de lycées et d'écoles techniques
- Réforme des facultés de Sciences avec la création d'une branche «éducation», à partir de la troisième année ;
- Enfin, réforme du système éducatif national et création de trois nouvelles universités et de neuf écoles normales supérieures.

Toutes ces réformes représentent un effort non négligeable de changement, tout au moins au point de vue quantitatif, mais le système politique était vacillant et la crédibilité de ces réformes mise en doute. Il faut cependant garder à l'esprit que les initiatives actuelles concernant les structures de formation d'enseignants avaient été pensées pendant la période du «réformisme» de Veiga Simao.

5 — LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PÉRIODE ACTUELLE

Au moment de la chute de la dictature, en 1974, les trois nouvelles universités et 3 des écoles normales supérieures étaient en cours d'installation. Les Universités nouvelles de Minho, Aveiro et Evora ont commencé leurs activités en 1975 et un bon nombre de leurs programmes de formation concernent la formation d'enseignants du secondaire ; quant aux écoles normales supérieures, leur installation a été suspendue en vue d'examiner leurs objectifs de formation.

Actuellement existent trois modèles de formation d'enseignants du secondaire :

- Celui des universités nouvelles, visant un type de formation intégrée ;
- Celui des facultés de Sciences conçu sur un principe «séquentiel» .
- Enfin, celui des facultés de Lettres qui conserve la structure classique implantée par la dictature en 1930 - quoique légèrement remaniée (et mal remaniée au point de vue strictement technique).

Cependant on peut prévoir que prochainement ces trois modèles seront réduits à deux - celui des universités nouvelles et un système proche de l'actuel système des facultés de sciences. Dans cette optique, il faudra créer soit des facultés de Sciences de l'éducation dans les universités classiques, soit des départements de Sciences de l'éducation dans chacune des facultés concernées par la formation des enseignants du secondaire.

Il faut encore signaler la création récente - on l'a déjà dit - des Écoles Supérieures d'Éducation. Ainsi, désormais, les enseignants au Portugal seront formés dans le cadre des institutions suivantes :

- a) Pré-primaire - Écoles Supérieures d'Éducation
- b) Basique - Écoles Supérieures d'Éducation
- c) Secondaire - Instituts universitaires

Deux écoles supérieures d'enseignement spécial formeront les éducateurs pour l'éducation spéciale.

J. Evangelista Loureiro



BIBLIOGRAPHIE

1. Législation citée

- . Décret du 28/12/1901
- . Décret du 24/04/1911
- . Projet de Loi publié le 2/7/1923
- . Décret-Loi n° 18. 973 du 16/10/1930
- . Décret-Loi n° 402/73

2. Quelques références bibliographiques sur la formation des enseignants du secondaire au Portugal.

- ABREU, M. Viegas : Acerca de formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (VIII) 1974
- Campos, B. Paiva : A orientação escolar no unificado e a formação de professores, Livros Horizonte, 1979.
- Idem : Formação de Professores e apoio à inovação pedagógica, *Biblos*, 1979.
- Estrala, A. e M. Teresa : Perspectivas actuais sobre a formação de professores, Estampa, 1977
- GOMES, J. Ferreira : Apontamentos para a história da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, VIII, 1974
- Idem : Para uma licenciatura em ciências psicopedagógicas, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, III, 1962
- Gracio, R. : Os professores e a reforma do ensino, Livros Horizonte, 1973.
- LOUREIRO, J.E. : Notas sobre a formação de professores, Grupo de Educação, Universidade do Minho, 1975.
- Idem : Une expérience de formation de professeurs à l'Université do Minho - L'intégration des composantes de la formation, *Actes du VII^e. Congrès de l'Association Internationale des Sciences de l'Éducation*, Gent, Belgique, 1978
- Idem : La formation des enseignants au Portugal, *Revue Française de Pédagogie*, 46, 1979.
- Idem : Subsídios para o estudo da estruturação dum curso superior de Pedagogia, *Revista da Universidade de Lourenço Marques*, série VI, 1967.
- Idem : Pressupostos da carreira docente - modelos de formação, *Teses e comunicações, I Encontro nacional de Professores*, Figueira da Foz. 1977
- Loureiro, J.E. al. : Programa de desenvolvimento da Escola Normal Superior de Lisboa, Parte, MEC, 1974
- MARMOZ, Louis : A Universidade e a formação de especialistas em Educação, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, X, 977

L' ÉCOLE QUÉBÉCOISE NOUVELLES PERSPECTIVES

(QUÉBEC)



BREF RAPPEL

La réforme scolaire au Québec a été inaugurée en 1964 par la création du Ministère de l'Éducation. Les principes qui ont constamment guidé cette réforme reposaient sur la volonté de démocratiser notre système d'éducation, de généraliser l'accès des jeunes à l'école jusqu'à l'âge de seize ans et d'assurer une meilleure distribution des services et des ressources entre les régions scolaires et les établissements d'enseignement. Du point de vue pédagogique, l'accent a été mis sur l'individualisation de l'enseignement, le décloisonnement des enseignements, le progrès continu des élèves, le développement des méthodes actives et la décentralisation des responsabilités pédagogiques.

Dans ce contexte, le champ de l'éducation est rapidement devenu un vaste chantier qui a fait appel à la participation de tous les groupes sociaux et qui a provoqué des investissements financiers considérables. Pour le gouvernement et pour la population, l'éducation est devenue rapidement l'une des priorités dans l'ordre social et elle l'est demeurée jusqu'à maintenant.

Les premiers résultats de la réforme scolaire ont mis en relief des succès éclatants en ce qui concerne la mise en place des nouvelles structures scolaires, la modernisation des établissements et des équipements existants, la réalisation du programme de construction des écoles polyvalentes au niveau secondaire, la répartition plus équitable des ressources entre les établissements et le service d'aide financière aux étudiants. L'infrastructure du nouveau système scolaire a donc été mise en place avec une rapidité surprenante.

Le développement pédagogique a été également très rapide et, dans le contexte de la décentralisation des responsabilités en ce domaine, de nombreuses initiatives ont vu le jour dans toutes les régions et dans un grand nombre d'établissements. Le Ministère de l'Éducation a encouragé ce développement par la mise en place d'une mission des projets expérimentaux, par l'organisation de stages d'entraînement aux méthodes actives, par l'engagement d'agents de développement pédagogique, par la préparation de programmes-cadres et de guides pédagogiques qui laissaient une grande marge de liberté aux enseignants dans la préparation de leurs cours, dans le choix de leurs méthodes d'enseignement et de leur matériel didactique. Enfin, l'évaluation des enseignements a été laissée aux écoles et aux commissions scolaires (1), sauf en ce qui concerne la délivrance des diplômes intervenant à la fin des études secondaires.

Ces nouvelles politiques pédagogiques, les encouragements du Ministère et d'un grand nombre de commissions scolaires, de même que les initiatives prises par le corps enseignant ont suscité de nombreuses innovations marquant une réelle discontinuité par rapport à un passé encore récent. En ce domaine, des progrès indéniables ont également été enregistrés. Nous pouvons affirmer que deux grands principes ont orienté l'ensemble de ces efforts : le premier était celui de la pédagogie centrée sur l'enfant, ses intérêts, ses goûts et ses possibilités ; le second visait à faire de l'école un milieu de vie dans lequel l'enfant serait heureux tout en apprenant et en se développant le plus possible.

LA CONSOLIDATION ET LE REDRESSEMENT

En dépit de ces résultats fort encourageants, l'école primaire et, plus particulièrement, l'école secondaire polyvalente ont commencé, vers 1970, à provoquer certaines critiques dans la population. Le consensus social commençait à s'effriter et il était devenu difficile de s'entendre sur la direction des efforts à poursuivre. Compte tenu, cependant, que la réforme devait être achevée et que l'élan initial continuait de soutenir la motivation des réformateurs, les changements se poursuivaient. Au cours des années suivantes, la contestation populaire s'accroît et l'insatisfaction d'un grand nombre de personnes se manifesta de plus en plus.

(1). Les commissions scolaires sont des organismes régionaux chargés d'engager et de diriger le personnel scolaire, d'organiser les enseignements, de gérer les écoles et de mettre en application les politiques d'éducation sur leur territoire. Une commission est sous la responsabilité d'un conseil scolaire élu par la population.

Les responsables de l'éducation, d'autre part, n'arrivaient pas toujours à contrôler certains problèmes scolaires provoqués par la rapidité de la réforme et ils étaient aux prises avec des difficultés régionales ou locales qui tournaient fréquemment en querelles politiques se répercutant à tous les niveaux du système scolaire. C'est au cours de la période 1974-1977 que ces difficultés ont été les plus grandes.

On reprochait alors à l'école primaire et à l'école secondaire certaines faiblesses en matière pédagogique qui conduisaient à négliger les apprentissages de base et à ne pas accorder suffisamment d'importance à l'effort personnel chez les élèves et au développement de la rigueur intellectuelle. On s'en prenait alors, d'une façon toute particulière, à l'enseignement du français et de l'histoire. On reprochait également aux enseignants de ne pas encadrer suffisamment les élèves et de les laisser à eux-mêmes lorsqu'ils étaient en difficulté, de négliger l'évaluation des apprentissages et du travail scolaire, de manquer de ferveur par rapport à l'éducation des valeurs morales. En plus de ces critiques tout de même suffisamment circonscrites, on accusait plus généralement l'école secondaire polyvalente de «dépersonnaliser» les étudiants et de les abandonner à eux-mêmes au moment où ils avaient le plus besoin de guides sûrs pour choisir leurs orientations, les matières de leur programme, leur carrière en définitive.

D'autres reproches visaient la «radicalisation» du milieu scolaire et le syndicalisme enseignant qui provoquaient des antagonismes et des conflits inutiles, la normalisation trop poussée de l'administration scolaire, le dirigisme du ministère de l'Éducation, les perturbations trop fréquentes du calendrier scolaire sous des prétextes nombreux difficiles à justifier et, enfin, la participation mitigée des parents qui, pourtant avait été fort appréciée au début de la réforme.

Tous les groupes sociaux participaient à cette critique de l'enseignement et les reproches visaient autant le ministère de l'Éducation que les enseignants ou les administrateurs scolaires régionaux ou locaux. Tout se passait comme si le nouveau système scolaire avait perdu le contrôle de la situation qu'il avait contribué à créer. De toute évidence, un bilan s'imposait et il devenait urgent d'examiner sérieusement les résultats d'une réforme qui, durant quinze ans, avait poursuivi sans répit des objectifs qui avaient été pensés au début des années 1960, à la suite d'une très longue période de stabilité. Tant de choses avaient maintenant changé qu'il convenait de revoir les politiques administratives et pédagogiques et d'entreprendre, sans abandonner les acquis, des redressements qui s'imposaient.

C'est alors que le gouvernement entreprit, en 1976, une vaste opération visant ces objectifs ; les résultats obtenus ont permis la

préparation d'un livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, c'est-à-dire d'un document présentant les intentions du gouvernement. Ce livre vert a été rendu public en 1977 et a été l'objet d'une très vaste consultation durant une année. Les résultats de cette consultation ont permis, ensuite, la préparation d'un énoncé de politique et d'un plan d'action qui ont été consignés dans un second document publié en 1979 sous le titre *L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE*. Sans faire table rase des acquis de la réforme, ce document amorce une relance, particulièrement sous l'angle de la qualité de l'éducation, et propose des redressements qui s'imposent à cet égard. Il s'attache, de façon prioritaire, aux questions pédagogiques et à la participation des parents dans l'école.

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE permet d'abord au gouvernement de réaffirmer les finalités de l'éducation et de préciser les objectifs de l'enseignement. Cela conduit, ensuite, à développer un nouveau concept, celui de *projet éducatif*, sur lequel nous reviendrons, et d'associer à ce projet la participation des parents. Le document décrit enfin, les outils qui seront offerts pour améliorer la qualité de l'éducation ; parmi ceux-ci, il convient de mentionner les suivants :

- préparation, avec la participation des enseignants, des conseillers pédagogiques et des associations professionnelles, de programmes de formation plus précis comportant des objectifs et des contenus essentiels obligatoires, des contenus indicatifs et des éléments propres à favoriser la réalisation des objectifs éducatifs poursuivis par ces programmes ; les commissions scolaires prendront les mesures nécessaires pour adapter les contenus indicatifs des programmes et enrichir ces derniers selon les besoins de leur clientèle et les priorités de leur milieu ; des guides pédagogiques et une revue pédagogique seront également publiés par le Ministère en vue de soutenir les efforts des enseignants ; enfin, le Ministère soutiendra les commissions scolaires pour qu'elles puissent assurer l'encadrement pédagogique nécessaire aux enseignants.
- l'évaluation demeure la responsabilité première des enseignants ; le Ministère leur fournira, toutefois, l'aide technique leur permettant de recourir à des méthodes diversifiées qui tiendront compte de l'acquis de l'élève, du développement de sa pensée, de ses problèmes, etc. Des épreuves vérifiant si les objectifs des programmes sont atteints, seront instaurées à la fin des deux cycles du primaire et du premier cycle du secondaire. La «certification» de la fin des études secondaires demeure sous la responsabilité du Ministère.

des mesures seront prises pour qu'au moins un manuel de base dans chaque matière soit disponible pour les élèves, et des «devis» seront préparés pour indiquer, aux auteurs de manuels et aux éditeurs, les critères qu'ils devront respecter au cours de leur travail ; tout en poursuivant ses actions de développement du matériel audio-visuel à large diffusion, le Ministère entend privilégier les matériels d'apprentissage pouvant être utilisés de façon autonome par les enseignants.

- s'appuyant sur le dynamisme des équipes d'éducateurs et des groupes concernés, le Ministère privilégiera dans ses opérations son rôle de soutien à l'innovation pédagogique ; par ses directions régionales, il favorisera la circulation de l'information sur l'innovation, assurant ainsi les échanges indispensables avec le milieu scolaire. Enfin, le programme d'aide financière à la recherche favorisera de plus en plus l'innovation pédagogique. L'accent sera également mis sur la communication, dans les réseaux scolaires, des résultats des recherches.

Les mesures énumérées ne constituent qu'un certain nombre d'exemples pouvant illustrer la nature et la portée des politiques annoncées par le Ministère dans *L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE*. Il faudrait parler, en outre, des dispositions qui seront prises concernant l'éducation en milieux défavorisés et l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le document traite, également, des changements qui seront apportés aux régimes pédagogiques, au tableau de la répartition des matières et des temps normalement consacrés à chacune, au calendrier scolaire, à la formation professionnelle au cours secondaire, etc.

En somme., il s'agit d'un réexamen suffisamment complet des éléments de la structure pédagogique pour que nous puissions parler, à la fois, d'une consolidation et d'une relance qui toutes deux respectent les exigences et les contraintes de tout système d'éducation et la nécessaire souplesse pouvant favoriser d'initiative personnelle des enseignants.

Nous devons maintenant nous attarder sur une initiative originale qui, dans la mesure où elle réussira à se développer suffisamment dans l'ensemble de notre système scolaire, pourra modifier considérablement le climat, l'esprit et le fonctionnement de l'école. Il s'agit de la proposition centrale du document gouvernemental qui promeut le développement, dans chaque école, d'un projet éducatif adapté aux valeurs du milieu et aux besoins spécifiques des jeunes. Dans l'esprit du document, un tel projet permettrait à l'école de redevenir le lieu d'une concertation efficace entre tous les agents d'éducation d'un milieu. Il s'agit, en réalité, du principal défi que *L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE* propose désormais à la population de relever.

UN NOUVEAU DÉFI

«Le projet éducatif constitue une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel entreprend la mise en œuvre d'un plan général d'action. Résultante constante des besoins et des aspirations d'un milieu, point de convergence de ses forces vives, une telle dynamique suppose que le projet éducatif n'est jamais complètement achevé ou fixé dans le temps, mais qu'il peut s'adapter aux circonstances. Aucun modèle unique ne saurait lui être imposé, puisque la responsabilité d'un développement autonome est propre à chaque milieu. A cet égard, l'enrichissement progressif tiré de chaque expérience apparaît comme plus prometteur que toute tentation de dicter un modèle idéal».

Voilà en quels termes le document gouvernemental définit le projet éducatif de l'école et l'esprit dans lequel il est appelé à se développer. Mais, pour quelles raisons la réflexion qui a permis de dresser le bilan de la réforme scolaire en arrive-t-elle à développer un tel concept et à en proposer la mise en œuvre ? Nous mentionnerons les suivantes :

- Au cours de la réforme scolaire, le Ministère de l'Éducation avait dû centraliser certaines responsabilités afin de réaliser les grands objectifs qu'il poursuivait : accessibilité généralisée à l'éducation, péréquation des ressources sur l'ensemble du territoire, mis en place d'un système d'éducation unifié. Les mesures prises à cet effet ont conduit progressivement à une normalisation très poussée en certains domaines, plus particulièrement en matière d'équipement et de financement. La liberté laissée aux administrateurs scolaires et aux directeurs des établissements devenait très réduite et l'organisation pédagogique devait se conformer à un ensemble de prescriptions assez rigoureuses. Il fallait donc redonner aux écoles une marge de manœuvre suffisante pour leur permettre de répondre aux besoins diversifiés des milieux. En conséquence, une décentralisation des responsabilités s'imposait en faveur des commissions scolaires et des écoles.
- Dans le contexte décrit, la participation des parents s'effritait puisqu'elle ne pouvait s'exercer que sur des questions souvent étrangère aux débats publics qui avaient lieu. Il fallait modifier les règles du jeu et redonner aux parents et aux agents d'éducation la place qui leur revenait dans l'école. La démocratisation du système scolaire devait donc retrouver toute sa signification, comme ce fut le cas au début de la réforme.

- Enfin, dans le nouveau contexte social qui s'est progressivement développé au Québec, le pluralisme idéologique et politique est devenu une réalité qu'il faut désormais prendre en compte. Des tendances s'expriment, même du point de vue pédagogique, et il est devenu essentiel de favoriser la mise en place de mécanismes permettant la discussion des points de vue des divers groupes en présence. Cela s'impose particulièrement en éducation puisqu'il demeure toujours essentiel de coordonner les interventions pédagogiques de l'école, de la famille et des organismes du milieu, surtout lorsque l'enfant est jeune et qu'il ne peut encore, de lui-même, comprendre certaines contradictions dans les attitudes, les comportements et les discours de ses éducateurs.

En définitive, la réalisation d'un projet éducatif dans une école vise un nouveau partage des responsabilités éducatives, un accroissement de la participation des agents d'éducation et une concertation active des ressources humaines disponibles dans un milieu scolaire. Les auteurs de *L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE* sont toutefois conscients du défi qu'ils offrent à la population de relever. Cela suppose «des changements psychologiques chez les agents d'éducation qui doivent se signaler par quelques dispositions essentielles à une entreprise de cette nature : confiance dans le dynamisme et la créativité du milieu, conception intelligente de l'autorité, ouverture d'esprit et rejet des idéologies étouffantes, sens des responsabilités fondé sur l'interdépendance des actions de chacun et sens du dialogue en vue d'une action commune. Il est capital de percevoir clairement les exigences d'un tel projet plutôt que d'y voir une entreprise facile, une panacée illusoire».

En vue de favoriser l'émergence et le développement de tels projets dans chaque école le gouvernement s'est déjà engagé à introduire des changements juridiques qui donneront à l'école et à son directeur un statut clair et une définition plus précise de leur rôle. Dans la perspective du pluralisme scolaire, il s'est également engagé à apporter les changements administratifs permettant la différenciation relative des écoles. Il entend déterminer, enfin, les éléments obligatoires dans les politiques d'éducation, les éléments facultatifs et la marge d'autonomie permise par ces politiques.

Jusqu'à maintenant, la participation des parents s'était surtout caractérisée par leur présence aux comités d'école (au niveau local) et aux comités de parents (au niveau régional). Ces comités demeurent mais, au niveau de chaque école, un conseil d'orientation pourra être créé. Idéalement, c'est ce nouveau mécanisme qui pourrait élaborer le projet éducatif de l'école, en concertation avec les représentants des parents, du personnel scolaire et avec le directeur de l'établissement.

Cette prise en charge locale ne vise pas à couper l'école de tout le réseau scolaire, mais à la rendre plus présente aux besoins de la société. C'est pourquoi le projet éducatif devra intégrer les finalités et objectifs de l'école québécoise, tenir compte de l'état observable du développement, sous tous ses aspects des élèves d'une école, des fondements psychopédagogiques de l'apprentissage et des attentes des parents et des élèves en fonction des valeurs vécues ou souhaitées.

Le développement de projets éducatifs locaux constitue un véritable défi, avons-nous dit. Mais ne convient-il pas, à l'aube d'une nouvelle décennie, d'ouvrir de telles perspectives et d'inviter tous les agents d'éducation à s'associer en vue de réaliser un peu plus les objectifs essentiels de l'éducation ? Ne convient-il pas, également, de recréer les conditions permettant à chacun de contribuer au succès d'une relance que la jeunesse elle-même, sinon l'ensemble de la société, nous impose désormais ?

Norman Ryan



L'ÉCOLE D' AUJOURD' HUI ET L'ÉCOLE DE DEMAIN EN SUÈDE

(SUÈDE)



Des éloges et des critiques se succèdent abondamment dans une récente enquête internationale faite sur l'enseignement en Suède. C'est l'O.C.D.E. qui a chargé quatre experts, au printemps 1979, d'examiner principalement l'école de base et l'école secondaire suédoises et ils ont remis leur rapport à l'automne de la même année. Les enquêteurs sont très élogieux en ce qui concerne les efforts faits en Suède pour l'établissement d'un système d'enseignement de niveau constant, empreint d'égalité et de justice géographique. Mais dans certains cas ils émettent quelques réserves sur certains points et de graves objections sur la situation actuelle de l'enseignement suédois.

En général, les quatre enquêteurs estiment que la Suède a trop misé sur une réforme de l'enseignement en se basant essentiellement sur une modification de l'organisation et de la structure plutôt que d'essayer d'influencer les conditions de travail ou la motivation individuelle pour les études et l'instruction. Les enquêteurs de l'O.C.D.E. disent : «Puisque la Suède est un modèle dans le domaine de l'enseignement il est d'un intérêt international de voir comment on pourrait résoudre les problèmes et les difficultés actuels».

Quel est donc l'enseignement actuel suédois, quelles en sont les imperfections et comment veut-on le modifier au cours des années 80 ?

La réponse à la première question doit être obligatoirement sommaire, mais toutefois elle doit donner suffisamment d'information pour que le lecteur puisse comprendre les besoins et les motifs d'une réforme prévue au cours des années 80.

L'École suédoise d'aujourd'hui

Actuellement l'enseignement en Suède donne l'impression d'un système strictement uniforme :

1. L'école préparatoire pour les enfants âgés de 6 ans.
2. L'école de base obligatoire pour tous les enfants de 7 à 16 ans.
3. L'école secondaire (facultative) pour les jeunes de 16 à 19 ans.

Ces trois étapes forment la scolarité suédoise. Elles sont toutes administrées par les autorités communales, mais les autorités locales reçoivent une aide financière substantielle de l'État. L'enseignement suédois est donc une institution publique à la charge de l'État et des communes.

L' École préparatoire

L'enseignement préscolaire n'a été légalement organisé qu'en 1973. Avant le vote parlementaire il y avait eu des controverses pour décider si l'école préparatoire devait être obligatoire ou facultative. La loi de 1973 est un compromis plutôt ingénieux : toutes les communes suédoises sont dorénavant tenues d'offrir un enseignement préscolaire, mais c'est aux parents de décider s'ils veulent en faire bénéficier leurs enfants ou pas.

L'école préparatoire est un terme qui recouvre la garderie et le groupe à temps partiel (école maternelle). La garderie est destinée aux enfants dont les parents travaillent et font des études et aux enfants qui ont besoin pour leur développement d'une stimulation et d'une sollicitude particulières. Les communes sont dorénavant tenues d'offrir à temps partiel une garderie (3 heures par jour). La garderie comprend un groupe de tout petits, pour les enfants de six mois à trois ans ; les enfants de trois à six ans peuvent faire partie du même groupe, habituellement appelé «syskongrupp» (groupe de frères et sœurs). Mais les places de garderie sont loin de suffire à la demande. Les communes essayent de les développer au maximum ; mais le manque de places est dû plus au manque d'un personnel qualifié qu'au manque de locaux.

En 1973 quand les écoles préparatoires devinrent une responsabilité communale, il y eut beaucoup de discussions pour savoir si elles devaient dépendre de la Direction Nationale de l'Enseignement Public (Ministère de l'Éducation) ou bien de la Direction Nationale de

la Santé Publique et de la Prévoyance sociale (Ministère de la Santé et de la Prévoyance Sociale), et il fut décidé qu'elles dépendraient de cette dernière. Cette discussion reflète la nature bivalente de l'école préparatoire et des deux fonctions qu'elle exerce : l'une sociale et l'autre éducative. Ces écoles préparatoires, ne doivent pas uniquement garder et surveiller les enfants quand leurs parents sont absents ; elles doivent également servir à niveler les différences qui existent surtout au niveau du langage, entre des enfants de milieux sociaux divers en vue de leur entrée dans l'école de base obligatoire.

L' École de base obligatoire

L' École de base actuelle dite «grundskolan» dure 9 ans. Elle a été introduite en 1962, après plus de 20 ans de travaux de comités et une période expérimentale de 10 ans. Cette école remplaçait l'ancien système d'école élémentaire double, commun à tant d'autres pays occidentaux : une école érudite pour un petit nombre et une école populaire pour les autres (une école populaire obligatoire de six ans, «folskola» avait été instituée dès 1842). Le fait d'avoir prolongé l'école de base obligatoire de 3 ans souligne le besoin accru de connaissances de base et de compétences parmi les jeunes dans un monde moderne sans cesse plus complexe. L'intégration des nombreuses formes d'école en une école unique est le fruit des exigences d'un peuple démocratique qui veut donner les mêmes chances d'instruction à tous ses enfants.

Les enfants entrent à l'école de base à l'automne de l'année de leurs sept ans. Les classes ne sont pas différenciées - la répartition en filières d'après la capacité ou le niveau des élèves n'est pas admise ; en fait, d'après les termes précis de la loi, les directeurs doivent veiller à ce que les classes soient «socialement équilibrées», avec des enfants venant de toutes les différentes classes sociales. Grâce à ces directives, les élèves peuvent rester dans le même groupe de camarades, de classe en classe, pendant toute leur scolarité.

L'école de base est divisée en trois stades : le stade élémentaire, le stade moyen et le stade supérieur (chaque stade dure 3 ans). Au cours des six premières années les élèves suivent les mêmes cours et n'ont qu'un maître pour la plupart des matières. Au stade supérieur (7ème année) ils ont chaque année plusieurs professeurs spécialisés qui enseignent chacun une ou plusieurs matières. En plus des matières obligatoires, les élèves doivent choisir une des quatre matières à option : art, technique, économie, ou une deuxième langue vivante (allemand ou français). Ce sont les élèves, en accord avec leurs parents, qui choisissent la matière à option, et l'élève est admis au

stade supérieur indépendamment de son choix. En mathématiques, en anglais et pour la deuxième langue, l'élève du stade supérieur peut opter entre deux cours : l'un général et l'autre spécial. Il incombe aux élèves et aux parents, encore une fois, de choisir entre les cours. On peut noter sur l'emploi du temps de l'élève du stade supérieur deux heures de cours par semaine appelées «travail à option libre» qui portent sur différentes sortes d'activités : l'élève peut alors se consacrer à une activité qui l'intéresse plus particulièrement. Le choix de ce travail à option est libre à condition que l'école puisse en fournir les moyens et que ce soit une occupation sérieuse (la photographie est admise mais pas les jeux de cartes ...).

L'une des pierres angulaires de la philosophie de l'enseignement de base repose sur ce principe du «libre choix» de l'élève. Elle a pour but d'accroître les possibilités de l'élève dans la recherche et le développement de ses propres talents et de ses intérêts. Elle contribue également à accroître son indépendance et son sens des responsabilités. C'est l'école qui, dès le début, doit entraîner l'élève à faire un choix conscient et judicieux entre différentes alternatives. Une façon d'y réussir est de faire participer l'élève à l'organisation de son travail et de lui permettre de choisir, jusqu'à un certain degré, ses propres objectifs et méthodes. Le libre choix de la matière à option et du «travail libre» mentionnés antérieurement illustrent bien ce principe général. A part les groupements organisés mentionnés ci-dessus, les classes forment une unité. On résout les différents besoins de chaque élève dans la classe même en individualisant l'enseignement et en formant des petits groupes de travail temporaires et flexibles. Le programme des matières est sensiblement le même que dans la plupart des écoles occidentales (l'anglais est obligatoire à partir de la troisième année, et l'histoire de la religion, qui ne vise pas à influencer l'enfant dans le sens d'une foi ou d'une philosophie particulières, l'est tout au long de l'école de base) ; mais il existe une forte tendance à essayer de grouper les matières connexes en un seul «bloc d'études» ce qui exige de la part des professeurs un plan commun et un enseignement par équipe. Les élèves ne reçoivent des notes qu'à la fin des semestres de printemps de la 3ème et de la 6ème année, et de la 7ème année également et par la suite à la fin de chaque semestre. Les notes sont constituées par les chiffres 1 à 5, la note la plus élevée étant 5. Il n'y a pas d'examen final. Nous verrons ultérieurement quelles sont les conditions d'admission à l'école secondaire.

Le but primordial de l'enseignement en Suède est de donner des connaissances, de former des compétences et, avec l'aide de parents, «de contribuer au développement des jeunes pour en faire des individus harmonieux et des membres de la société capables et responsables». L'enseignement devrait donner à tous les élèves des chances égales d'acquérir des connaissances, des compétences et une formation civique indépendamment du sexe ou des différences

sociales, économiques ou géographiques éventuelles. A cet effet, l'enseignement, les ramassages scolaires, les repas, les soins médicaux et dentaires sont gratuits. Les concepts-clef du processus instruction - apprentissage - sont la motivation, l'activité, la concrétisation, l'individualisation et la coopération entre les élèves. Un trait caractéristique du monde scolaire est la participation des élèves dans les décisions prises à différents niveaux.

Sur le plan de l'organisation interne, l'école de base obligatoire suédoise constitue un système uniforme contrôlé. Toutefois, en ce qui concerne les matières enseignées et les méthodes utilisées en classe, il existe une liberté locale relativement grande. Les idées fondamentales de la démocratie et les chances égales d'enseignement pour tous les jeunes membres de la société ont abouti à une loi et un statut valables dans le pays tout entier, un programme que l'on peut appliquer dans chaque école, et un emploi du temps à l'échelle nationale fixant le nombre exact d'heures de cours par semaine assigné à chaque élève.

Il existe très peu d'alternatives à cet enseignement : les écoles privées sont très peu nombreuses (elles s'adressent surtout à des minorités ethniques ou religieuses). Dans ce cas, comment faire valoir le libre choix du jeune, de ses parents et des autorités locales face au lourd appareil du gouvernement central ? Dans son désir de voir disparaître l'ancien système double, il était tout naturel que la législation centrale s'engageât avec force. Mais une fois la nouvelle école de base bien établie (ce qui fut fait au cours des années 50) les problèmes pour satisfaire les besoins individuels et régionaux dans ce cadre commun commencèrent à apparaître.

Deux études parlementaires se sont penchées sur ces problèmes fondamentaux. Un compte-rendu résumé de leurs propositions sera fait un peu plus loin.

L' École Secondaire (facultative)

A la fin de la 9ème année de l'école de base, les élèves reçoivent un diplôme final montrant les résultats obtenus dans les différents sujets. Mais il n'y a pas d'examen final (celui-ci a été remplacé il y a fort longtemps par ce qui est généralement appelé «une évaluation continue» tout au long des études) : il n'y a pas non plus «d'admission» ou «d'échecs». Si l'élève a obtenu une moyenne modérée dans son diplôme final il peut poursuivre ses études dans une école secondaire «gymnasieskola». C'est ce que fait la grande majorité des élèves. Actuellement l'école secondaire peut accueillir cent pour cent des élèves qui veulent continuer leurs études.

Quel choix de cours offre donc l'école secondaire ? Avant 1965, le jeune de 16 ans qui voulait poursuivre ses études pouvait choisir d'être admis soit dans un «gymnasium» (lycée d'enseignement secondaire), soit dans une école commerciale ou technique ou d'enseignement professionnel. Ces différentes écoles avaient traditionnellement un statut différent aux yeux du public, et «la meilleure» école était le gymnasium qui seule donnait accès aux carrières universitaires.

La réforme de 1965 changea radicalement cette diversité d'enseignement secondaire ; les écoles commerciales et techniques furent intégrées dans le gymnasium qui à présent couvre cinq «secteurs» : les Arts, les Sciences Humaines et Sociales, les Sciences Économiques, les Sciences Naturelles et Techniques.

La nouvelle *école secondaire* est intégrée, elle forme une unité dans le sens qu'il n'y a pas de barrières étanches entre les différents types d'études ou d'étudiants. C'est à l'élève de choisir le secteur et la filière qu'il désire. Dans aucune filière il n'existe d'examen d'entrée. Et la plupart de ces filières (en fait toutes celles qui ont au programme l'anglais et le suédois pendant 2 ans) donnent un libre accès à des études universitaires. On essaye le plus possible d'éliminer toutes différences sur le plan de l'organisation : les nouvelles écoles récemment construites réunissent sous le même toit des secteurs traditionnellement considérés comme «théoriques» et «pratiques». Les élèves des différentes filières étudient souvent ensemble dans des classes mélangées. Et toutes les filières ont au programme des matières de caractère général et professionnel. Bien sûr, ce processus d'intégration est loin d'être total. L'élément professionnel est encore très minime dans quelques unes des filières de 3 ans traditionnelles telles que les Arts, les Sciences Humaines et Sociales et les Sciences Naturelles, tandis qu'il prédomine dans plusieurs filières de deux ans (qui, en fait, remplacent les anciennes écoles d'enseignement professionnel).

Toutefois les dernières filières citées ont de nos jours à leur programme une petite portion de matières générales : le suédois, l'orientation dans la vie professionnelle et la gymnastique, et de plus un choix obligatoire d'une matière générale telle que l'anglais, l'histoire de la religion ou la psychologie. Et inversement, un des problèmes qu'on veut essayer de résoudre actuellement, est d'augmenter les matières à caractère professionnel dans les filières où elles ne constituent qu'un élément insignifiant.

Le but final de chaque filière est de pouvoir donner une préparation qui puisse s'adapter à la fois à la poursuite d'études avancées et à l'entrée dans la vie professionnelle.

Jusqu'aux réformes de l'école secondaire, au cours des années 60, il existait un examen final, sorte de baccalauréat, appelé «*studentexamen*», à la fin de l'école secondaire académique «*gymnasium*». Cet examen consistait en une série d'épreuves écrites et un examen oral conduit par les professeurs et sous la surveillance d'examineurs externes appelés «*censors*» (inspecteurs au baccalauréat) qui pour la plupart étaient des professeurs d'université. Dans un système intégré, ce genre d'examen ne serait absolument pas de mise et il fut supprimé en 1968. On le remplaça par la même «évaluation continue» déjà introduite dans l'école de base obligatoire, mais pour certaines matières fondamentales des «épreuves centrales» à l'échelle nationale étalées sur les deux dernières années d'études furent instituées. Cependant le but de ces épreuves-standard n'est pas essentiellement de s'assurer de la capacité individuelle de l'élève mais elles aident plutôt à établir le niveau de la classe par rapport à d'autres classes et aident aussi les professeurs à noter les élèves à la fin du semestre. Les notes sont les mêmes que dans l'école de base et vont de 1 à 5.

Une bonne chose dans ce système «d'évaluation continue» est qu'on peut aider un élève quand il en est encore temps - tandis qu'autrefois l'examen final entraînait un verdict : «admis» ou «recalé». C'était quelquefois un coup de grâce à la fin d'une longue période d'études. Cependant on est en droit de se demander si ce système «d'évaluation continue» peut à lui tout seul assurer le maintien d'un niveau de connaissances et de compétences suffisant. Le Parlement a émis des doutes sur la simple suppression des «*censors*», et a institué un corps spécial d'inspecteurs itinérants qui vérifient le niveau de l'enseignement, surveillent la notation et conseillent le personnel scolaire.

Les portes de l'université s'ouvrent à tous.

Les réformes de l'enseignement au cours des années 60 ont créé une école ouverte à tous les jeunes qui se fonde sur les principes suivants : des chances égales d'instruction et un niveau d'enseignement uniforme dans tout le pays. Pareillement, grâce à des réformes faites au milieu des années 70, les universités et autres institutions d'enseignement tertiaire ont accueilli de nouvelles catégories d'étudiants. Et, de nos jours, l'enseignement pour les adultes, à tous les niveaux, est à la portée de tous les citoyens.

Quelles sont donc les critiques des enquêteurs de l'O.C.D.E.

Avant de répondre à cette question il faut mentionner que l'enquête n'englobe pas l'école secondaire (*gymnasieskolan*) car

cette dernière est actuellement l'objet d'une vaste enquête qui sans doute aboutira à une proposition de réformes probablement au milieu des années 80.

Quatre domaines critiques .

Les enquêteurs de l'O.C.D.E. critiquent plus particulièrement les quatre points suivants :

- Le rôle et la situation des professeurs à l'école.
- Les effets et les risques d'une décentralisation.
- L'accès aux études supérieures.
- Le problème de la transformation du système d'enseignement au niveau de l'individu.

Les quatre enquêteurs de l'O.C.D.E. constatent que la méthode suédoise de réforme du système d'enseignement a impliqué tout d'abord une centralisation assez forte des résolutions à adopter. Par la suite on a entrepris une forte décentralisation, qui a commencé il y a quelques années. Cette décentralisation n'est jusqu'à présent que formelle. On court le risque de remplacer une direction centrale par une direction locale toute aussi autoritaire. Il y a encore beaucoup de travail en perspective avant que la décentralisation implique vraiment que les professeurs d'école, les élèves, les parents d'élèves et tous ceux qui sont concernés, puissent eux-mêmes modérer et développer le travail et la substance même de l'école. Mais ce n'est que lorsque ce but sera atteint qu'on aura vraiment la possibilité de stimuler les individus à prendre des initiatives et, à ressentir la joie de travailler.

Il faut inciter à la motivation :

Les quatre enquêteurs de l'O.C.D.E. commentent de la sorte : «Nous avons l'impression que les réformes suédoises de l'enseignement dans l'École de base et à l'Université ont négligé la question suivante : comment inciter au désir de changements parmi les professeurs et les élèves eux-mêmes». Dans leur rapport ils analysent plus particulièrement le rôle et la situation des professeurs dans l'école. «En effet d'après nos visites et nos discussions il est évident que beaucoup de professeurs d'école se sentent très exposés et manquent d'appuis dans leur travail».

Pour cela ils proposent dans leur rapport que la Suède mise davantage sur la formation et sur des cours de formation complémentaire pour le personnel enseignant pour ainsi pouvoir, entre

autres choses, renforcer leurs possibilités d'être à la fois des éducateurs efficaces et des professeurs pleins d'initiatives qui veulent renouveler l'enseignement.

Dans le rapport ils insistent sur le besoin d'établir des organisations centrales locales avec des représentants des parents d'élèves. On pourrait assimiler cette proposition à une sorte de comité scolaire local. Les enquêteurs de l'O.C.D.E. insistent surtout sur le rôle des parents et soulignent à quel point il est important pour l'école qu'il s'y développe un bon climat de travail et de stimulation des élèves.

Les enquêteurs soulèvent aussi la question suivante : certains élèves devraient avoir la possibilité de suivre des cours alternatifs plus ou moins étendus ou approfondis dans le cadre de l'école de base unique.

L'accès aux études supérieures

Les quatre enquêteurs s'interrogent aussi sur quelques points concernant la réforme de l'université suédoise. L'accès aux études supérieures semble défavoriser les jeunes étudiants au profit des étudiants plus âgés. On peut se demander si cet état des choses est l'heureux résultat du système réglé d'admission et si la Suède peut ainsi garantir un bon recrutement de chercheurs. Au niveau des études supérieures, plus que dans d'autres domaines, il est indispensable pour obtenir de bons résultats d'être très motivé et très créatif.

Les enquêteurs notent un certain pessimisme parmi les professeurs et les chercheurs dans les facultés suédoises. Cela concerne la situation de l'enseignement et de la recherche, et c'est surtout la distinction faite entre ces deux activités que l'on a pu observer dans l'université et les facultés suédoises. Les enquêteurs se demandent si en Suède on a fait suffisamment d'efforts pour créer une situation de travail au sein même de l'Université qui puisse à la fois encourager un développement scientifique et des fins d'intérêt social.

Les rapports de l'enseignement avec la vie professionnelle

Les enquêteurs de l'O.C.D.E. s'interrogent aussi dans un autre domaine qui concerne les rapports de l'enseignement avec la vie professionnelle. Dans beaucoup de pays on s'efforce d'adapter le plus possible l'enseignement à la vie professionnelle et à la société auxquelles les élèves seront confrontés.

Il semble qu'en Suède on attache une importance toute particulière à vouloir créer des liens formels entre l'enseignement et la vie professionnelle, sous la forme d'organismes spéciaux et en mettant des représentants de la vie professionnelle et de la société dans divers comités à l'école et à l'université. La représentation dans ces divers organismes ne constitue qu'un premier pas pour encourager les rapports avec la vie professionnelle et donner ainsi vraiment aux élèves et aux étudiants de meilleures connaissances et une compétence plus grande.

«Nous sommes rentrés de Suède subjugués...»

Les quatre enquêteurs de l'O.E.C.D. concluent leur rapport en constatant : «Nous sommes rentrés de Suède émerveillés... subjugués même par l'ampleur des résultats obtenus grâce aux réformes menées à terme», dans le domaine de l'enseignement suédois. Toutefois ils constatent également que les changements en sont encore au niveau de l'organisation et de la structure et n'ont pas atteint le niveau de l'individu, et qu'ils n'ont pas abouti à de nouvelles méthodes d'enseignement ou encore à une motivation plus grande parmi les étudiants.

Quelles modifications sont prévues au cours des années 80 ?

«On ne peut prétendre que les critiques émises par les enquêteurs de l'O.C.D.E. nous aient surpris. Bien avant leur parution on avait déjà entrepris une réforme de *l'école de base obligatoire*, en particulier grâce à la commission d'enquête sur «le travail interne à l'école» (SIA), et cela a abouti à la proposition d'un nouveau programme. Cette proposition a été adoptée par le Parlement en Juin 1979 et le nouveau programme entrera en vigueur à l'automne 1982.

Voici brièvement ses objectifs primordiaux :

- L'école doit disposer de meilleures ressources pour aider les élèves qui ont des difficultés.
- Il faut accroître les contacts entre l'école et la société environnante.
- L'école doit bénéficier d'une plus grande responsabilité locale.

- Les différentes options choisies à l'école de base obligatoire doivent donner les mêmes chances pour choisir l'orientation des études à l'école secondaire. Ainsi on évite la situation actuelle où des élèves de la 6ème année (âgé d'environ 13 ans) sont obligés de choisir déjà certains cours qui par la suite seront décisifs pour leurs études ultérieures et leur orientation professionnelle. (En ce qui concerne les règles d'accès à l'université et aux grandes écoles on peut dire qu'elles sont soumises actuellement à une prévision).
- On doit faire valoir les connaissances de base et les compétences.
- Chaque école doit pouvoir se consacrer largement, en dehors des cours communs à tous les élèves, à la création de cours et de thèmes que les professeurs et les élèves estiment intéressants.
- Des cours de 3 ans en allemand et en français peuvent toujours être proposés comme des matières à option. Il incombe au comité scolaire local, conseillé par le directeur, de décider quelles seront les autres matières à option qui représentent, dans le bloc des matières à option, 11 heures de travail hebdomadaire au total, au cours des trois dernières années de l'école de base obligatoire. Ce qui sera étudié dans les diverses matières à option sera exposé dans un plan d'étude. La proposition de diminuer le nombre d'heures de la matière à option, ce qui aurait également nui à l'enseignement de la deuxième langue vivante, a été rejetée par le Gouvernement.
- On doit avant tout chercher à individualiser le travail. Il est établi qu'il n'existe pas de méthode de travail unique susceptible de convenir à tous les élèves. Il n'existe pas non plus de méthode pédagogique unique pour tous les professeurs. L'école doit respecter cet état des choses.
- La responsabilité locale de l'école augmente. Ainsi par exemple elle sera responsable de la planification du travail scolaire en établissant un plan d'études. Ce plan d'études servira ensuite de base à une évaluation qui non seulement visera chaque élève ou chaque professeur mais l'activité en tant que telle.
- L'orientation vers la vie professionnelle va prendre encore plus d'ampleur à l'école et on se propose de prévoir 10 semaines de stages pratiques.
- L'élève ne recevra des notes qu'à la fin de la 8ème et de la

9ème année du cours supérieur de l'école de base et les notes seront les mêmes que les notes actuelles (de 1 à 5).

La tâche de l'école est de former les citoyens de demain. Un monde qui ne cesse de se transformer rapidement exige une mise au point continue des programmes scolaires et des plans d'études pour pouvoir fournir aux jeunes les instruments qui leur seront nécessaires pour faire face à l'avenir et le maîtriser. Mais nous sommes de plus en plus conscients que les connaissances et les compétences ne représentent qu'une partie de l'outillage que nous voulons leur donner, et que le but absolu de l'enseignement est bien plus vaste : aider les jeunes à devenir «des individus harmonieux» comme le souligne fièrement le premier article de la Loi sur l'enseignement : des êtres humains bien informés, mûrs sur le plan émotif, indépendants et loyaux, critiques et tolérants.

Rune Bergentoft



Bibliographie :

Institut Suédois, Feuilles de documentation sur la Suède. La Direction Nationale de l'Enseignement Public, Feuilles de documentation sur l'école suédoise (basés sur «The New Educational Era» vol. 57, N° 3, 1976)
Läroplansdebatt, n° 9 Nov 1979.

Marklund - Bergendal, Trends in Swedish Educational Policy, publié par l'Institut suédois 1979.



A PROPOS DE LA PÉDAGOGIE SOVIÉTIQUE

(URSS)



Il n'est pas question en URSS de neutralité de l'éducation : la pédagogie est voulue orientée, partie d'un tout politique ; on parle d'une pédagogie socialiste, marxiste-léniniste, communiste dont le but est «la formation d'un homme nouveau qui a en lui une richesse intellectuelle, une pureté morale et un épanouissement physique. Le système de l'instruction publique, fondé sur les liens qu'entretiennent l'enseignement et l'éducation avec la vie et le travail productif, contribue à la formation des membres accomplis en tout de la société communiste, par là à la solution d'un des problèmes sociaux les plus importants : l'élimination des différences essentielles entre le travail intellectuel et le travail physique» (1).

Le programme du parti communiste soviétique (1977) rappelle les devoirs de l'éducation :

- 1 - la formation d'une conception scientifique du monde.
- 2 - l'éducation au travail
- 3 - l'affirmation de la morale communiste
- 4 - le développement de l'internationalisme prolétarien et du patrimoine socialiste.
- 5 - le développement dans tous les domaines et d'une façon harmonieuse de la personnalité humaine.
- 6 - l'élimination des restes de capitalisme dans la prise de conscience et la conduite des gens.
- 7 - la mise en accusation de l'idéologie bourgeoise.

Cette conception de l'éducation s'applique à tous les types d'enseignement :

- le préscolaire (jardins d'enfants et crèches)
- l'enseignement primaire et secondaire
 - * l'enseignement «général moyen» (cf annexe)
 - * l'enseignement professionnel et technique
 - * l'enseignement spécialisé (cf annexe)
- l'enseignement supérieur
- la formation permanente

Même si l'idéologie reste la clé de voûte du système éducatif soviétique - citons par exemple l'arrêté de mai 1979 (2) sur l'amélioration future du travail idéologique et politico-éducatif «qui demande aux ministères concernés d'inculquer à la jeunesse estudiantine l'intérêt pour les choses politiques» - force est de constater que le souci majeur des pédagogues en URSS est de tenir compte de la révolution scientifique et technique. Depuis 1966, on modernise les structures, les programmes, non sans heurt parfois : l'URSS a connu aussi «la querelle des anciens et des modernes» pour l'enseignement des mathématiques (3). Le système traditionnel d'éducation ne répond plus, reconnaît-on, aux exigences du monde moderne : il ne suffit plus d'accroître la quantité des connaissances dans chaque matière enseignée. Il faut désormais donner à l'apprenant les moyens de raisonner par lui-même afin qu'il puisse appréhender toute nouvelle donnée scientifique ; une telle conception entraîne le développement de l'éducation permanente, devenue le cheval de bataille des pédagogues soviétiques. D'autre part l'évolution scientifique exige une conception interdisciplinaire de l'enseignement. Actuellement, on s'efforce d'appliquer ces nouvelles idées dans les études supérieures (4) ; les prochaines années devraient voir sans doute une nouvelle réforme des programmes de l'enseignement secondaire, du moins une modernisation (particulièrement des manuels) afin d'éviter tout hiatus entre le secondaire et le supérieur, et une systématisation de l'orientation scolaire et professionnelle pour répondre d'une façon plus pertinente aux exigences de l'économie nationale.

Enfin, quand la gazette des professeurs, organe officiel du Ministère de l'Instruction Publique de l'URSS, dans son programme de lutte pour une éducation idéologique, dénonce les défauts les plus souvent rencontrés chez les enseignants : «le bavardage, la répétition mécanique de lieux communs sans les remettre en question, des propos édifiants, un penchant à parader, fût-ce à propos de l'éducation politique», et regrette qu'on rencontre dans la sphère de l'éducation la crainte de remettre ouvertement en question les problèmes aigus, une tendance à aplanir et à contourner les problèmes irrésolus, taire les défauts et les difficultés réelles, on peut se demander s'il n'existe pas un malaise dans le corps professoral, groupe professionnel un peu laissé pour compte (salaires médiocres, classes nombreuses, emploi du temps chargé) peu enclin au changement.

On a donc l'impression que le système éducatif soviétique est en pleine évolution, qu'il cherche une voie nouvelle : il doit former la génération de l'an 2 000. On aurait tort de sous-estimer la moindre réforme compte tenu de l'impact de ce système sur les autres pays socialistes et sur les pays en voie de développement (6).

P. Collombert

N O T E S

- 1 - M.A. SOKOLOVA, E.N. KOUZMINA, M.L. RODIONOV
Stranitelnaïa pedagogika - Moskva
Prosvechtchenie 1978
- 2 - *Outchitelskaïa gazeta*, 8 mai 1979
- 3 - *Problèmes politiques et sociaux*, «L'école d'enseignement général, dix années de réforme».
Documentation française, Série URSS N° 46, 1976.
- 4 - Cf *Pravda*, 12 juillet 1979, arrêté du Comité Central sur l'évolution de l'enseignement supérieur et l'accroissement de la qualité de la préparation des spécialistes.
Cf Krasno (N.F.) : l'enseignement supérieur et le système de recyclage. in *Vestnik vyscheï chkoly*, juin 1979.
- 5 - *Outchitelskaïa gazeta*, 12 mai 1979.
- 6 - D. BURG : L'éducation à la hongroise ou l'école au service de l'économie in *Le Matin*, 21 novembre 1979, P. 25.
- Chine : l'explosion scolaire in *l'Education*, n° 398, 1979 pp 9-13.

BRÈVE BIBLIOGRAPHIE

★

- MARKIEWICZ - LAGNEAU (janvier). Orientation, choix et conditionnement des jeunes en URSS in *Revue Française de pédagogie*. 13, 1970.
- OGORODNIKOV (I.T.) Pedagogika chkoly. Moskva.
Prosvechtchenie 1978.
- Problèmes Politiques et sociaux, documentation française «série URSS»
 - N° 30 (1972) La promotion sociale et l'école du soir en URSS.
 - N° 32 (1973) L'emploi des jeunes soviétiques et l'orientation professionnelle.
 - N° 39 (1974) L'emploi des jeunes soviétiques et l'enseignement technique professionnel.
 - N° 41 (1974) Les ingénieurs soviétiques et le malaise de l'enseignement supérieur.
 - N° 42 (1975) La rentabilisation de la recherche en Union soviétique : statut et activité du chercheur
 - N° 59 (1979) L'efficacité de l'enseignement supérieur en URSS.

ANNEXE :
Organigramme des écoles primaires et secondaires
pour l'année scolaire 1979-1980

MATIERES	Nombre d'heures par semaine (1 heure académique = 45 mn)									
	I	II	III	IV	V	IV	VII	VIII	IX	X
1 russe	12	11	10	6	6	4	3	2	-	-
2 littérature	-	-	-	2	2	2	2	3	4	3
3 mathématiques	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5
4 histoire	-	-	-	2	2	2	2	3	4	3
5 fondements de l'Etat et du droit soviétique	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
6 Sciences sociales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
7 Sciences naturelles	-	1	2	2	-	-	-	-	-	-
8 Géographie	-	-	-	-	2	3	2	2	2	-
9 Biologie	-	-	-	-	2	2	2	2	1	2
10 Physique	-	-	-	-	-	2	2	3	4	5
11 Astronomie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
12 Dessin industriel	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-
13 Chimie	-	-	-	-	-	-	2	2	3	3
14 Langue étrangère	-	-	-	-	4	3	3	2	2	2
15 Arts plastiques	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
16 Musique	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-
17 Education physique	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
18 Travail manuel	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
19 Préparation militaire	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
TOTAL	24	24	24	24	30	30	30	31	32	32
<u>COMPLEMENT</u>										
20 Stage pratique (en jours)	-	-	-	-	5	5	5	-	22	-
21 Cours facultatif	-	-	-	-	-	-	2	3	4	4

v Organigramme des écoles spéciales;
de langues étrangères (extraits)

		cf. ci-dessus									
langue étrangère	-	3	4	3	6	6	6	5	5	5	
		cf. ci-dessus									
TOTAL	24	26	26	27	32	33	33	34	35	35	
		COMPLEMENT									
20	Stage pratique (en jours)	-	-	-	-	5	5	5	-	22	-
21	Cours facultatif	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1

L'année scolaire commence le 1er septembre.

Le calendrier des vacances est le suivant :

en automne : 5 jours du 5 au 9 novembre
 en hiver : 12 jours du 30 décembre au 10 janvier
 au printemps : 8 jours du 24 au 31 mars.

L'année scolaire se termine :

pour les classes I à VII : le 30 mai
 pour les classes VIII et X : le 24 mai
 pour la classe IX : le 30 mai ; du 31 mai au 25 juin ont lieu les
 cours pour la préparation militaire (30 heures réparties en 5 jours) et
 le stage professionnel : 17 jours pour les garçons, 22 pour les filles.

Les examens de fin de cycle ont lieu :

en 8^{ème} année du 2 au 11 juin
 en 10^{ème} année du 2 au 25 juin

Le règlement prévoit pour les cours de travaux manuels, de langues étrangères et de culture physique un dédoublement de la classe à condition qu'il y ait plus de 25 élèves.

Le stage pratique peut se dérouler soit dans le cadre de l'école, soit dans une usine ou tout autre centre d'activité économique.

L'ESPRIT DE LA PÉDAGOGIE AMÉRICAINNE EN 1980 AUX ÉTATS - UNIS

(USA)



Toute pédagogie cherche à définir une pratique qui a pour objet la transmission d'informations et d'aptitudes à l'intérieur d'une culture en devenir. Elle est ainsi soumise à une double détermination : celle de son objet même qui conditionne les décisions pratiques (par exemple la pédagogie des mathématiques ou de la grammaire d'une langue moderne), et celle d'une culture donnée qui se manifeste alors sous l'espèce d'une fonction sociale dominante qu'on appelle éducation. La recherche pédagogique oscille entre les pôles technique et culturel qui constituent la structure la plus générale de tout champ éducatif.

Cette brève étude sera centrée sur le conditionnement culturel de l'éducation américaine, en tant qu'il prédétermine les choix pédagogiques à l'intérieur de tensions philosophiques profondes.

Tout d'abord une mise au point historique s'impose : l'évolution de l'école et de l'université américaines donne à leurs options pédagogiques un caractère original et unique, qui explique en grande partie leurs différences avec la plupart des éducations européennes. Les historiens distinguent habituellement trois phases : une période *coloniale* (du début du XVII^{ème} siècle jusqu'à la fin du XVIII^{ème} siècle) dominée par le problème de la transplantation des institutions scolaires européennes dans le Nouveau Monde ; puis une période dominée par *la conscience d'une éducation proprement américaine*, qui est un mélange de piété évangélique et de foi démocratique : cette phase recouvre la plus grande partie du XIX^{ème} siècle ; enfin une période qui correspond à l'épanouissement de *l'âge industriel et de la civilisation urbaine*. Elle s'accompagne d'une prolifération prodigieuse des institutions scolaires et trouve son expression philosophique dans la pensée de John Dewey : l'École comme partie essentielle de *mégapolis* doit être elle-même un embryon de communauté sociale. L'évangélisme est alors lié à l'expansion capitaliste, la culture démocratique à la civilisation technologique. L'École tend à sortir de ses frontières traditionnelles : les musées, les jardins botaniques et zoologiques, les bibliothèques deviennent des centres de diffusion pédagogique, ainsi que la radio et la télévision.

Certains historiens pensent que l'école américaine est aujourd'hui en train de sortir de la troisième phase et qu'elle tente de se redéfinir par rapport à un nouvel âge post-industriel. L'expérience pédagogique que nous analysons est ainsi celle d'une transition qui est une nouvelle prise de conscience. Cette situation pourrait expliquer aussi bien les incertitudes du présent que le besoin radical d'une révision critique. Quoiqu'il en soit, n'oublions pas que le passé le plus lointain et le plus proche, dans sa triple conscience coloniale, nationale et industrielle oriente l'avenir de l'éducation américaine.

*

L'analyse de la situation actuelle ne peut pas ne pas noter d'abord un curieux sentiment de culpabilité, trait typique de la culture américaine : il se manifeste aujourd'hui par une mise en question de l'école elle-même, par une critique qui n'hésite pas à passer du «comment et pourquoi l'école est-elle possible ?» à la question «l'école doit-elle exister ?», par un doute sérieux sur les valeurs pédagogiques traditionnelles et plus encore sur l'efficacité des techniques pédagogiques, enfin par une absence de leadership intellectuel. Le temps où la philosophie de Dewey incarnait les aspirations de l'école et conditionnait la pensée même de ses adversaires est révolu. On avoue aussi son incertitude, son scepticisme, son découragement ; on se sent coupable sans trop savoir pourquoi. Une sémantique de «juge-pénitent» fleurit et accroît le malaise : le pays est de plus en plus conscient du décalage qui sépare les réalités scolaires et les rhétoriques pompeuses qui orchestrent des clichés anciens et nouveaux. Mais et c'est là un autre trait de la culture américaine - cette incertitude et ce quasi masochisme ne conduisent pas à la passivité et au renoncement. Il s'agit d'une culpabilité très agitée : comités et rapports se multiplient ; les affrontements idéologiques sont fréquents ; les structures les plus anciennes sont discutées ; les tensions entre les pouvoirs publics locaux ou nationaux, les administrations scolaires et universitaires, les professeurs et le public sont permanentes et parfois éclatent. Et finalement tout se concentre en une seule question : notre école, à tous ses niveaux, et dans ses méthodes, est-elle efficace ? Répond-t-elle aux besoins de notre société ? L'accord est presque unanime sur le «non», mais le désaccord naît immédiatement sur les raisons de l'échec, sur les culpabilités et les réformes.

Citons un seul fait significatif : l'éditorial du *New York Times*, le jour de Noël 1979. Il commence par l'aveu d'un échec fondamental : nous, la Presse, nous avons «raté» la naissance du Christ : que faisaient donc ce jour-là les journalistes du bureau de Bethléem ? Du moins en ce 25 décembre 1979, le *New York Times* ne veut pas

«rater» le rapport de la Fondation Carnégie sur l'éducation. L'éditeur cite le texte suivant : «Environ un tiers de notre jeunesse est mal instruite, mal employée, mal équipée pour trouver son chemin dans la société américaine». Et il poursuit «Pour ceux qui savent que le pourcentage de «dropouts» dans les écoles secondaires de New York s'élève à 40 %, cette remarque extraite d'un rapport du *Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education*, n'a rien de surprenant. Bien plus, cet abaissement de l'éducation ne connaît aucune barrière raciale. Le pourcentage de «dropouts» pour les étudiants blancs à bas revenu excède celui des noirs, et les pourcentages de chômage sont en gros les mêmes».

Le paragraphe suivant mérite d'être traduit ; il résume parfaitement la problématique scolaire et l'orientation des solutions : «Alarmés par de telles statistiques, certains voudraient exiger des tests de compétence pour les professeurs aussi bien que pour les élèves, d'autres voudraient qu'on se tourne vers des «education vouchers» en finançant, avec les deniers publics, des écoles expérimentales privées qui pourraient secouer la suffisance des écoles publiques. Le *Carnegie Council* choisit une meilleure voie. Il recommande d'urgence que les écoles soient restructurées pour mieux servir les besoins des étudiants... «Et l'article se termine ainsi : «le principe que les écoles publiques sont faites pour les futurs plombiers et les futurs philosophes de la nation ne devrait souffrir aucun compromis». Nous ne sommes qu'en apparence loin de la pédagogie; car ce qui est mis en cause, c'est la faillite d'une pédagogie et ainsi d'une éducation qui ne répond plus aux besoins d'une culture dont les niveaux économique, politique et social sont en plein changement. En d'autres termes, les réformes pédagogiques exigées sont les conséquences d'une révision radicale du système éducatif dans ses relations avec les autres systèmes sociaux.

*

Nous avons déjà dit que tous les pédagogues et philosophes de l'éducation étaient d'accord sur l'urgence d'un changement, mais qu'ils différaient quant à l'interprétation des causes de la crise et plus encore sur l'idéologie pédagogique qui devrait présider à ces réformes. Je distinguerai ici des directions de pensée plutôt que des théories proprement dites. On comprendra peut-être mieux de cette façon comment «l'esprit» de l'éducation américaine est aujourd'hui déchiré entre ces perspectives divergentes, et pourquoi l'unité souhaitable entre les pouvoirs, le public et l'école est difficile à réaliser.

Comme on peut s'y attendre, on trouve les partisans d'un strict «académisme» appelé parfois «essentialisme» : seul un retour aux

valeurs fondamentales de l'éducation permettra de sortir de la crise actuelle. La mission de toute éducation est de *conserver* et d'entretenir un héritage culturel, plus précisément l'héritage de la civilisation occidentale. De plus, et à tous les niveaux, l'objet de l'éducation et de toutes ses techniques pédagogiques est de former l'esprit, et non simplement de préparer l'individu à des techniques spécialisées (*skills*), comme le voudraient les promoteurs d'une pédagogie behavioriste. Bien entendu, cette tendance essentialiste prend la défense des «humanités» et affirme la nécessité d'une culture générale appelé «general education», qui doit servir de base à tout enseignement supérieur. Il n'y a pas de formation spécialisée sans éducation générale préalable. Quant aux techniques pédagogiques recommandées, elles doivent rester celles de la tradition humaniste : conférence, dialogue, discussion. Nous sommes toujours dans le système gutenbergien : «un professeur qui parle, qui se réfère à un manuel et qui parfois se sert du tableau noir». Il va de soi que cet idéal d'éducation humaniste a pour visée ultime la formation de l'individu libre dans une société capitaliste.

Dewey a reproché à l'essentialisme son caractère rétrograde et son inadaptation aux exigences de la société industrielle. Et tel est le vrai problème pédagogique en notre siècle, vrai en 1920, vrai en 1980. L'héritage de Dewey est difficile à déceler aujourd'hui. Il est diffus dans la mesure même où il a exprimé une des forces les plus profondes de la culture américaine. Qualifié parfois de *progressivisme* cette philosophie de l'éducation est inspirée par deux valeurs pédagogiques fondamentales : la liberté et l'ouverture. L'école a pour mission de cultiver en l'homme un dynamisme moral, intellectuel et technique, qui suit le rythme du dynamisme général de la société. Dewey s'est toujours opposé à l'idée d'un dualisme pédagogique entre éducation libérale et éducation professionnelle. La vraie éducation de l'âge industriel place la liberté au-dessus de la docilité, elle cherche la synthèse entre formation de l'esprit et enseignement technique. L'éducateur rêve alors d'un nouveau type de classe ouverte sur le monde : une salle décentrée, avec des bureaux rassemblés en divers groupages ; un espace scolaire divisé en zones d'enseignement séparées par des écrans ou des rayonnages, chaque zone ayant son propre matériel ; entre les zones une grande mobilité physique est prévue : les élèves ont le droit de passer d'une zone à l'autre, de se déplacer individuellement ou en groupe. Les zones reflètent la société à l'extérieur : elles vont ainsi de la lecture à la cuisine, à l'expérience scientifique, à la musique. Les «instructeurs» circulent de groupe en groupe, et travaillent toujours avec un individu ou un petit nombre : «les professeurs supposent que les enfants désirent apprendre et qu'ils apprendront à leur façon». Respect et confiance sont les bases de l'éducation ouverte. - Les évaluations les plus objectives reconnaissent que l'éducation ouverte a obtenu dès résultats significatifs au niveau le plus élémentaire. Mais son application aux degrés supérieurs reste à voir ! L'avenir de la «classe

ouverte» est incertain, et on se demande comment son idéal et les valeurs qui l'inspirent survivront au milieu des tensions idéologiques qui secouent aujourd'hui la vie américaine. Les critiques les plus sévères peuvent se résumer ainsi : «la classe ouverte : de nouveaux mots pour de vieilles illusions».

*

Ces réserves, ce scepticisme signifient-ils un retour vers un didactisme traditionnel et un acte de confiance dans l'essentialisme ? Je ne le crois pas. Ils n'indiquent pas non plus le rejet définitif d'espérances pédagogiques qui sont fortement enracinées dans l'utopie du Nouveau Monde. On ne risque guère de se tromper en disant que progressivisme et essentialisme seront toujours présents dans une dynamique scolaire, hantée de culpabilité irraisonnée et toujours en peine de se réévaluer. C'est là probablement le trait le plus typique en ce moment présent de l'école américaine : une conscience de radicalisme critique appliquée à l'éducation comme processus bio-social, et même on pourrait dire physico-culturel. Dans sa brutalité il s'agit d'un problème de socio-dynamique. Quel est le rendement de la machine éducative ? Faible assurément ! Les responsables des budgets scolaires le savent. Non seulement l'éducation actuelle répond mal aux besoins de la société actuelle et à son avenir, mais elles coûtent horriblement cher. Certes les idées de Paul Goodman et de Ivan Illich sur la nécessité d'une descolarisation de la société ne sont pas littéralement suivies, mais il serait erroné de croire qu'elles sont restées sans effet. Par leur extrémisme même, elles ont contribué à démystifier cette rhétorique pleine de suffisance et de redondances superficielles qui a gouverné un siècle les discours-clichés des éducateurs professionnels. Mais le plus important ne se trouve pas dans ces rêves de paradis pédagogique retrouvé. Il est même à l'opposé, et réside dans un effort, qui est le plus radical qui ait jamais été tenté, de constituer une véritable «science de l'éducation», fondée sur les innovations scientifiques les plus récentes. Il s'agit pour le moment d'intentions plus que de réalités pédagogiques. Elles ne sont pas organisées en système, et je ne puis que me borner à indiquer des directions et des espoirs.

Le point de départ est double. Ces initiatives se rattachent clairement à un certain anti-intellectualisme de la culture américaine, qui se résume fort bien dans ce propos prêté au Président Eisenhower : «Quest-ce qu'un intellectuel ? C'est un homme qui utilise plus de mots qu'il n'est nécessaire pour dire plus qu'il ne sait». Une telle attitude n'a rien de commun avec l'anti-intellectualisme européen souvent associé à un conservatisme politique. L'anti-intellectualisme américain refuse de remplacer les actions par des mots, le langage

scientifique par une rhétorique philosophique, le fait par l'idée. Il est lié simultanément au principe du pragmatisme : «la vérité doit être éprouvée par l'action» et par un principe d'efficacité comme critère de toute conduite humaine.

On ne sera pas surpris de rencontrer ici B.F. Skinner dénonçant l'échec de l'enseignement humaniste et observant : quand un éducateur sait ce qu'il fait, il appelle cela de l'entraînement ou du dressage; quand il ne sait pas ce qu'il fait, il appelle cela de l'enseignement. Le problème pédagogique se trouve ainsi précisé : comment transformer l'enseignement en entraînement ? Ici convergent le behaviorisme et le neo-positivisme, et de là sort la très ambitieuse idée d'un technologisme pédagogique. La pédagogie devient une technologie behavioriste, et la technocratie triomphe dans la vision d'un «*educational management*». On parlera même d'*édumétrie*.

C'est d'abord un effort pour appliquer à l'école le modèle de Skinner, dit modèle-behavioriste-industriel, avec deux concepts de base, celui de *compétence* et celui de *comptabilité (accountability)*. Ces notions nouvelles sont, de l'aveu de leurs promoteurs, difficiles à définir. La notion de compétence concerne la formation du professeur et aboutit à l'idée d'une éducation du professeur fondée sur la compétence (*CBTE : Competency-based Teacher Education*). En voici une définition : CBTE est la volonté de créer un système qui associe étroitement l'école d'éducation, l'école publique, les professeurs, la communauté environnante dans la définition des performances des instructeurs, c'est-à-dire de leurs compétences, de leurs comportements et de leurs aptitudes techniques, qui sont en «*relevance*» avec l'enseignement... Il est inutile de dire que les professeurs sont hostiles à ce genre d'approche qui les ramène à l'état de mécanos spécialisés, à une exigence de rendement contrôlable. Mais on peut aussi deviner que les administrations et les communautés regardent à CBTE d'un œil très favorable.

Les administrateurs, plus que les professeurs, croient aussi dans l'avenir de l'*«educational management»*. Et ici on voit apparaître une formule qui a récemment enrichi le vocabulaire de la rhétorique scolaire : «*systems approach*» ou «*systems analysis*», avec l'idée d'une nouvelle profession, celle de «*systems specialist*». Il s'agit, on l'a compris, d'analyser le fait social de *l'école comme système*. L'analyse commence par l'inventaire des objectifs et elle détermine les fins poursuivies. Ensuite le spécialiste analyse le réseau extraordinairement complexe des interactions qui s'exercent dans le système étudié (ce qui peut être une école dans un village, une université dans une ville, etc). Puis il esquisse les solutions possibles pour le problème posé. Enfin il choisit la solution la meilleure, qui doit être à la fois la plus efficace et la moins coûteuse : parvenu à ce stade le spécialiste réalise une «*systems synthesis*» (je laisse à d'autres le soin

de traduire ces expressions dont la forme lexicale est claire, sinon le sens)

L'analyse des systèmes scolaires est dominée et orientée par le concept de *comptabilité (accountability)*, qui est en quelque sorte l'évaluation du «management» scolaire. Toute éducation requiert un problème de comptabilité : il s'agit d'une sorte d'économat supérieur, qui se réfère aussi à un sens rare du mot «comptable», quand on dit par exemple, avec Corneille, qu'on est comptable de son sang à la patrie. Quelle est donc la problématique de la comptabilité pédagogique ? Elle se déploie en de multiples problèmes dont il faudrait saisir la cohérence profonde : par exemple, quels sont les objectifs pour lesquels une éducation est rendue comptable ? Quels sont les critères qui permettent de mesurer cette comptabilité ? Qui est responsable pour quoi ? A qui l'éducateur est-il comptable ? Quels sont les différents degrés de comptabilité ? Quels sont les *data* qui sont propres à un système de comptabilité ? Comment les résultats d'une étude de comptabilité pourront-ils être utilisés ? etc.

Une comparaison détaillée avec le fonctionnement d'une usine aidera à comprendre les intentions cachées derrière ces concepts de «*systems analysis*» et de «*educational accountability*» qui, pour les Etats-Unis en tout cas, semblent appartenir à un quatrième âge naissant pour la société américaine et son éducation. La société demande des comptes à ses éducateurs ; l'école doit exposer son bilan, et il ne s'agit pas seulement du bilan d'une affaire, si importante soit-elle, parmi d'autres, mais de ce grand bilan humain, auquel le présent est comptable par rapport à son avenir et auquel un état est comptable devant la nation, c'est-à-dire, en fin de compte, au contribuable. Et on voit comment la comptabilité, prise au sérieux, doit conditionner la pédagogie. Tel est donc le problème crucial : «une cour des comptes» pédagogiques est-elle possible ? Telle est, je crois, la question critique que se pose le Nouveau Monde, en ce moment d'inquiétude, d'incertitude et scepticisme, devant l'érosion lente des institutions scolaires : la vérification des comptes pédagogiques ne serait-elle pas la seule épreuve qui justifie toute éducation à ses propres yeux et à ceux de la société ?

Eduard Morot-Sir

A PROPOS DE L' AUTOFORMATION DES JEUNES

*

Nous avons reçu d'Annie BIREAUD et de Jean-Pierre ASTOLFI, au sujet de l'étude d'Hélène de GISORS intitulée «l'autoformation des jeunes par la documentation» parue dans le n° 1 de 1980 des Amis de SÈVRES, une «mise au point» trop longue pour que nous puissions la reproduire in extenso, mais dont nous tenons à donner l'essentiel.

Rappelons que dans son étude, H. de GISORS évoque à plusieurs reprises les résultats de l'expérience d'autoformation conduite durant plusieurs années au collège «Louis Lumière» de MARLY - LE - ROI, doté à cet effet d'un «Centre d'autodocumentation» (C.A.D.) d'une conception particulière. En substance, A. BIREAUD et J. P. ASTOLFI, qui ont suivi cette expérience de très près, la première en tant que responsable des recherches conduites par l' I. N. R. P. dans l'établissement, et le second en tant que coordinateur pédagogique, sont en désaccord sur les points suivants avec les analyses présentées

1°) En ce qui concerne la nature et les objectifs de l'expérience, il ne s'agissait pas de mettre en œuvre de façon systématique, rigide, une «pratique non directive de la documentation» mais au contraire d'un essai très ouvert pour mettre au point une méthode de travail.

2°) Les résultats des nombreuses observations réalisées sur les réactions des élèves n'ont nullement démontré que la majorité des enfants refusaient l'expérience. La réalité est beaucoup plus complexe : «nous avons eu des réponses variées, certains élèves trouvant que les adultes intervenaient trop, d'autres ne se sentant pas assez aidés au cours de certaines phases du travail et au contraire trop aidés au cours d'autres phases».

3°) Pour ce qui est de la participation des enseignants à l'expérience, l'étude de Mme de GISORS laisse clairement entendre que celle-ci était subie, voire refusée par la majorité des professeurs. Or, la décision d'intégrer le travail en C.A.D. dans l'horaire officiel (à raison de 25 % de celui-ci), pour toutes les classes et toutes les disciplines, a été prise en 1976 par l'assemblée générale des professeurs, après de multiples discussions d'équipes, et appliquée pendant trois ans. Certes les discussions et les points de vue divergents n'ont pas manqué. Mais, selon J.P. ASTOLFI, la volonté clairement exprimée en janvier 1979 par 70 enseignants de l'éta-

blissement de poursuivre l'expérience dans ses aspects essentiels démontre l'existence d'un consensus indéniable.

4°) Enfin, il est observé que le contexte des citations tirées de «Recherches Pédagogiques» et de la «Revue Française de Pédagogie» aurait dû être rappelé, de manière à relativiser le sens et la portée que leur donne H. de GISORS à l'appui de ses analyses.

Les points de vue, sont on le voit, très différents...



CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 40 F - membres bienfaiteurs : 60 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 695999 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buenos Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzelle 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUERALA ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DIJTMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 120142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bachir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanana, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 8 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Venda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790; Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istanbul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO .KNJIZARSKO, PRODUZICE MLADOST, Resident In Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 637 A D

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27