

Pour l'amélioration des programmes scolaires dans l'enseignement du 1er degré : compte rendu du stage régional d'études organisé par la Commission nationale suisse pour l'Unesco avec la collaboration de l'Unesco : Genève 3-14 avril 1956

Autor(en): **Dupraz, Laure**

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **85 (1956)**

Heft 10

PDF erstellt am: **21.06.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Pour l'amélioration des programmes scolaires dans l'enseignement du 1^{er} degré

Compte rendu du stage régional d'études
organisé par la Commission nationale suisse pour l'Unesco
avec la collaboration de l'Unesco

Genève 3-14 avril 1956

Le volumineux rapport polycopié (226 pages, avec textes introductifs et annexe en sus) rédigé par M. Dottrens, professeur à l'Université de Genève et directeur du stage d'études organisé par la Commission nationale suisse pour l'Unesco avec la collaboration de l'Unesco sur le sujet : *Pour l'amélioration des programmes scolaires dans l'enseignement du premier degré*, a été remis à la fin de juillet aux membres du stage, aux directions cantonales de l'Instruction publique, aux présidents des sections de la Commission nationale suisse pour l'Unesco et aux membres de la section Education de cette Commission. Il n'est pas sans intérêt d'en voir les grandes lignes.

L'occasion de ce stage fut une communication de M. Luther Evans, directeur général de l'Unesco, aux Etats-membres de l'Organisation, relative aux décisions prises par la 8^e Conférence générale de l'Unesco, réunie à Montevideo en décembre 1954. Il attirait leur attention sur la résolution I. 214 du programme de 1955-1956 concernant l'organisation de deux stages régionaux sur l'amélioration des programmes scolaires. Il leur demandait si leur gouvernement respectif serait disposé à accueillir et à organiser l'un de ces stages. Il a, en effet, l'intention de constituer un « Comité consultatif international des programmes scolaires » pour recueillir des avis sur tous les aspects du problème et de faire une étude d'ensemble permettant de préciser les principes à suivre lorsqu'il s'agit d'élaborer des plans d'études adaptés aux divers groupes d'âges et tenant compte des différences qui existent entre les enfants.

Pour l'Europe, la France et la Suisse répondirent affirmativement, la Suisse proposant un stage en rapport avec l'enseignement du 1^{er} degré, sur la période de scolarité à l'âge où celle-ci devient obligatoire jusqu'au moment où s'effectue le passage dans les établissements du second degré, la France élaborant un projet relatif à l'enseignement dit secondaire.

Ce stage a eu lieu à Genève du 3 au 14 avril 1956. La direction en fut confiée à M. Dottrens. Seize des 23 Etats européens membres de l'Unesco répondirent favorablement à l'invitation que leur avait envoyée la Suisse : République fédérale d'Allemagne, Autriche, Belgique, France, Hongrie, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni, Suède, Tchécoslovaquie, Turquie, Ukraine, URSS. La plupart d'entre eux, conformément au désir exprimé par les organisateurs du stage, envoyèrent deux délégués, l'un spécialiste des problèmes à étudier, l'autre, instituteur en service, chargé de donner le « point de vue de l'utilisateur ». La délégation yougoslave ne put arriver à temps. En outre, quatre cantons suisses

étaient représentés : Genève, Vaud, Lucerne, Zurich. A la demande de M. Dottrens, deux experts en pédagogie expérimentale lui furent adjoints : M. Buyse, professeur à l'Université de Louvain, M. Mialaret, chargé de cours à la Sorbonne et professeur à l'Université de Caen. M. Chabloz, directeur de « L'Éducateur » de Lausanne et M. Lustenberger, professeur de psychologie et de pédagogie à l'École normale de Lucerne, fonctionnèrent en qualité de collaborateurs techniques. L'Unesco et le Bureau international d'Éducation étaient également représentés.

La langue du stage était uniquement le français, ainsi que l'avait désiré M. Dottrens, en vue de gagner du temps par l'économie des traductions. Il avait été demandé aux délégués de faire parvenir à M. Dottrens avant le début du stage un mémoire caractérisant la nature, les tendances du programme d'enseignement dans leur pays, précisant les projets éventuels de modifications et les motifs qui les avaient rendus nécessaires. On les avait priés, en outre, d'apporter les plans d'études en vigueur dans leur pays, les ouvrages qui avaient paru chez eux sur ce sujet, tels que commentaires à l'usage du personnel enseignant, travaux d'enquête et de recherches, etc. Au cours du stage, divers questionnaires furent remis aux participants sur l'organisation scolaire de leur pays, la progression de l'enseignement grammatical, de l'arithmétique, de la géographie, les exigences administratives concernant l'emploi des programmes, l'enseignement de la lecture, les devoirs à domicile, etc. Tous les renseignements obtenus devaient permettre :

- 1° « de tirer d'une confrontation générale des plans d'études des pays représentés les éléments positifs permettant de préciser quelles sont aujourd'hui les exigences et les possibilités de l'instruction élémentaire ;
- 2° de préciser les conditions particulières à chaque pays en matière de plans d'études ;
- 3° de fournir des renseignements concrets sur les pratiques suivies dans chaque pays lors de l'élaboration ou de la modification des programmes ;
- 4° d'établir des recommandations pour améliorer les programmes dans l'enseignement du premier degré en fonction des conditions et des besoins de la vie individuelle et sociale dans le monde contemporain et de l'apport des sciences de l'éducation : psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale » (p. 3).

I. Programme et culture

Les participants au stage de Genève étaient conscients de la difficulté de la tâche qui les attendait. Le rapport général le rappelle, soit dans le mémoire introductif (p. 2-4), soit dans les conclusions (p. 209-214). La question des programmes est l'une des plus complexes qui soient. Elle met en cause la notion même de culture. Lors de l'élaboration des programmes, il faut établir la synthèse des éléments qui sont fournis par la tradition (qui n'est pas la routine), des exigences du présent et des appels de l'avenir.

Il faut noter, en premier lieu, que notre héritage de culture est double : matériel et technique, d'une part, intellectuel, moral et spirituel, d'autre part. Or, il y a entre ces deux aspects de la civilisation un déséquilibre que les progrès de la technique à notre époque ne font qu'accentuer. La science et la technique sont en progrès continu grâce à l'expérimentation systématique, au perfectionnement des moyens de contrôle et de la mesure du rendement, grâce aux recherches faites en collaboration, en équipe. Le monde évolue à une allure de plus en plus

précipitée. Les inventions se multiplient et leurs répercussions se font sentir jusque dans les moyens d'instruction presque quotidiens ; la diffusion de la pensée s'accélère : la radio, la télévision tendent à remplacer l'imprimerie comme véhicule de la pensée, elles rendent la transmission de l'image, de l'idée presque instantanée, à la portée de tous. Notre civilisation n'est plus seulement celle du livre. On doit constater le rôle énorme que la réclame, la propagande, le mercantilisme jouent dans la diffusion de la production écrite, brouillant trop souvent la hiérarchie des valeurs et créant par là une véritable anarchie dans le domaine de l'esprit, de l'art.

L'économie, le travail humain sont en transformation incessante : les progrès de l'automation vont amener une diminution de la main-d'œuvre affectée aux travaux manuels, une réduction des heures de travail, et l'augmentation des loisirs. Par contre, on aura un besoin toujours plus grand de travailleurs qualifiés : spécialistes, ingénieurs, techniciens de tous ordres.

Les relations sociales sont maintenant à l'échelle mondiale ; dans ces relations, l'Europe n'exerce plus une prééminence indiscutée. A côté de la civilisation dont est issue celle dont elle a traditionnellement vécu se révèlent d'autres formes de civilisation qui apportent un large enrichissement à la pensée humaine, mais toute une complexité de problèmes nouveaux et l'Europe, si elle ne veut pas être mise hors circuit, doit les intégrer dans la civilisation présente.

Il est encore à noter que dans les pays, hier sous-développés, aujourd'hui en pleine industrialisation, sous le coup de l'évolution rapide, se manifeste de façon générale une véritable avidité de posséder le savoir, apparemment comme la marque d'accession à un niveau de culture supérieur et comme la condition *sine qua non* du progrès du pays. Les enfants d'aujourd'hui vivront demain dans un univers qui sera dominé plus que le nôtre par les applications de la science aux activités de tout genre. Déjà maintenant, un écolier en sait davantage — peut-être de façon moins précise — qu'un adulte des générations précédentes, son esprit est ouvert à des notions multiples dont l'acquisition n'est plus comme par le passé dosée progressivement et ne se fait plus « concentriquement ». L'enfant n'est plus enseigné principalement par le maître. Il se passionne pour tous les moyens nouveaux de s'instruire. Dans une telle ambiance, ne risque-t-il pas de sous-estimer, voire de mépriser les valeurs authentiques du passé, les valeurs qui firent la dignité de l'homme, et de faire un usage inconsidéré de ce que le présent lui apporte en quelque sorte en vrac ?

Devant cette situation, les programmes scolaires ne peuvent demeurer inchangés. Ils donnent lieu partout à des critiques et leur amélioration préoccupe le monde pédagogique de tous les pays. On constate qu'ils doivent être modifiés dans leur esprit et dans leur contenu s'ils ne veulent pas couper l'enfant de la réalité en transformation et l'enfermer dans un monde en voie de disparition. Trop souvent, ils sont coulés dans des leçons sans lien entre elles, dans des disciplines qui se ferment sur elles-mêmes, dans un enseignement dont la progression est ordonnée selon une logique qui est celle de l'esprit adulte et qui ignore les modes de penser de l'élève. Trop souvent encore, ils sont axés sur les exigences que pose l'admission des élèves dans les institutions scolaires de types divers qui font suite à l'enseignement du premier degré, sur des examens généralement de type formel ; ils oublient les exigences de la vie professionnelle qui demandera à l'avenir plus de capacités, plus d'efforts intellectuels, plus de possibilités d'adaptation. Trop souvent, la mise en action de ces programmes favorise les enfants doués

pour l'expression verbale, ceux qui se contentent d'entendre et de répéter, au détriment des enfants doués d'intelligence pratique, d'imagination créatrice, de sens esthétique ou qui savent faire quelque chose de leurs dix doigts. Le rythme de travail qu'ils imposent est souvent trop lent pour les enfants bien doués, mais trop rapide pour ceux qui cherchent à approfondir ou à travailler selon les méthodes actives, trop rapide encore pour les enfants lents. Et l'introduction au rapport de souligner, à juste titre, me semble-t-il, que cet état de choses est responsable pour une bonne part du jugement de valeur qui oppose travail intellectuel et travail manuel, culture et technique et du décalage qui existe entre l'évolution du progrès moral et celle du progrès technique.

Si elle veut répondre à sa mission, l'école ne peut accentuer son divorce avec la vie ; sans renier la tradition, elle doit tenir compte des éléments que lui apporte un monde en pleine effervescence, elle doit revoir ses programmes. Ils ne peuvent se limiter à communiquer des connaissances, à transmettre l'acquis du passé, il s'agit d'épanouir la curiosité intellectuelle des enfants, le goût pour le travail de l'esprit, la réflexion, la lecture intelligente, d'apprendre aux écoliers à apprendre en les munissant d'une méthode de travail qui leur permette de jouir de la culture de leur pays et, plus tard, de parfaire l'héritage reçu, de les préparer à utiliser avec sens critique le livre, la bibliothèque, les publications spécialisées, voire la radiophonie, la télévision. Il s'agit surtout, si l'on songe que la formation scolaire dure une dizaine d'années, de faire appel à toutes les ressources du sujet en devenir, à toutes ses aptitudes, à tous ses moyens d'expression pour les affiner, les affermir. Il s'agit, tenant compte des loisirs qui plus tard seront les siens, d'éveiller en lui des intérêts extrascolaires qui soient enrichissants et le détournent des passe-temps abêtissants dans lesquels sombre la masse. Il s'agit encore d'agir sur le comportement, sur le caractère des élèves de manière qu'ils sachent vivre en sauvegardant leur liberté intérieure, leur dignité d'homme dans le respect de soi-même et des autres.

En bref,

« tout programme d'enseignement, ou pour parler plus explicitement, tout programme englobant l'ensemble des activités imposées ou offertes aux élèves comme l'ensemble des influences qui s'exercent sur eux, comporte ou devrait comporter trois catégories d'éléments :

les connaissances à acquérir,
les techniques à maîtriser,
les moyens propres à satisfaire les besoins affectifs et spirituels d'ordre individuel et social.

L'instruction et l'éducation doivent amener les enfants

à savoir

à savoir faire

à savoir se conduire

tout en vivant leur existence d'enfants aussi heureuse que possible » (p. 2 et 209).

Toutefois, — le stage y a insisté — les études qui doivent amener à l'établissement d'un programme ne sont pas simples. La réponse aux questions que cela pose ne dépend pas seulement des indications de la psychologie infantine et des besoins de la société de demain. Elle est encore conditionnée par la solution de divers autres problèmes ; pour n'en mentionner que quelques-uns, citons ceux qu'énumérait le rapport de la délégation française : celui de la valeur des maîtres chargés d'enseigner ces programmes, de leur valeur humaine plus encore que de leur valeur technique, de leur noblesse d'âme, problème qui pose celui du recru-

tement et de la formation des instituteurs, celui encore de la durée de la scolarité, lorsque celle-ci est de courte durée, on se croit obligé de comprimer la matière à enseigner et alors figurent au programme des notions que l'on donne prématurément. Il y a encore le problème du temps à accorder à la détente, au jeu, au repos de l'écolier : pour l'enfance les problèmes du repos, utile en soi, nécessaire à la maturation de l'acquis scolaire, sont aussi importants que ceux de l'instruction.

Cette réforme des programmes ne saurait se faire parce que le stage a appelé « l'inflation des programmes » dont sont responsables les spécialistes qui voient ce qui manque dans les notions qui relèvent de leur spécialité, dont, pour eux, on ne tient jamais assez compte, inflation dont sont souvent encore responsables les instituteurs eux-mêmes car il n'est pas rare qu'ils ajoutent de leur propre chef aux exigences qu'ils déplorent, sans parler de certains parents et de leur vanité !

Mais quand il s'agit des programmes du premier degré, ce qui compte avant tout, ce sont les considérations de la psychologie génétique car les désirs et les besoins sociaux touchent relativement peu ces programmes. Il s'y ajoute les renseignements de la pédagogie expérimentale qui fixe objectivement ce que les enfants sont capables d'apprendre à un âge donné, ce qui est plus important à la période en question que de déterminer ce qu'ils doivent savoir. Ces deux sciences ont joué un rôle de premier plan dans le stage. En outre, les vœux des Conférences annuelles de l'Instruction publique tenues à Genève ces dernières années furent souvent consultés.

II. Programmes et méthodes

Les bases générales du travail ayant été posées, les programmes des pays représentés à Genève furent examinés et confrontés. Un certain nombre de constatations relatives aussi bien aux programmes qu'aux méthodes furent faites, constatations que des tableaux fort clairs rendent plus évidentes.

1. D'emblée on s'est rendu compte de *la diversité des organisations de l'école publique et des conceptions qui ont inspiré les programmes* du fait de la structure administrative et des tendances politiques de chaque pays. Là, le programme est un répertoire complet de ce qui doit être enseigné dans les différentes disciplines aux différents âges. C'est le point de vue instruction qui l'emporte avec les moyens de la contrôler : examens, inspection, études supérieures ; pareil programme est établi en fonction du maître. Cette conception donne à l'autorité scolaire et à la famille une certaine sécurité, mais elle limite la liberté du maître. On la rencontre notamment dans les pays à forte centralisation. Ailleurs, le programme est conçu sous forme d'indications générales, de conseils, de suggestions, laissant à l'instituteur une plus grande initiative, davantage de liberté dans l'interprétation. C'est le point de vue éducation qui l'emporte ; ce programme est établi en fonction de l'enfant. Cette conception-là suppose un climat de confiance entre école, famille, opinion publique, elle table sur le sens de la responsabilité du maître envers l'enfant et la collectivité.

On a souligné — et regretté — que dans plusieurs pays il existe une sorte de divorce entre les indications générales qui sont en tête des programmes et l'exposition systématique des notions qui les suit. Les exigences formelles rendent l'ambiance de la classe peu favorable à l'action éducatrice.

Mais surtout, on a reconnu que le programme — matière de l'enseignement — ne peut être détaché de la méthode — manière de le donner —, car c'est du choix des méthodes que dépend finalement la valeur de l'enseignement.

2. Certains fondent expressément leurs plans d'études sur la reconnaissance des stades de la croissance mentale des enfants, ce qui d'ailleurs se montre de façon moins apparente ou plus empirique chez les autres.

3. Quelques pays reconnaissent formellement l'importance du syncrétisme infantin et de la fonction de globalisation¹ dans les premières années de la scolarité (République fédérale d'Allemagne, Autriche, Belgique, Italie, Royaume-Uni, Suède, Tchécoslovaquie, Turquie en particulier). De là, ils ont introduit un enseignement globalisé, le « Gesamtunterricht », la méthode des centres d'intérêt, soit un enseignement qui n'est pas distribué en diverses disciplines, séparées les unes des autres. On estime qu'un enseignement donné sous cette forme ménage mieux la transition entre la façon dont le petit écolier se situe face à la réalité et l'étude scolaire de cette même réalité. Il peut se fonder sur les intérêts et les besoins immédiats, sur ce qui, hors de l'école, attire et retient l'attention. Il n'y a pas divorce entre l'école et la vie.

4. La plupart des pays reconnaissent la nécessité de l'application du principe de l'activité de l'élève. Pour pratiquer une pédagogie « fonctionnelle »,² il faut partir des connaissances et des expériences de l'enfant, en d'autres termes, il faut centrer l'enseignement sur le milieu (Heimatkunde). L'étude du milieu devient ainsi principe de méthode et façon de présenter les notions.

En résumé, reconnaissance du développement infantin, du syncrétisme infantin, nécessité des méthodes actives et prise en considération du milieu, telles sont les caractéristiques communes des programmes dans l'enseignement du 1^{er} degré.

¹ On entend par syncrétisme (Claparède, J. Piaget) ou globalisme (Decroly) de la perception le mode de percevoir du sujet qui, placé — ou se trouvant — devant un objet, fait en quelque sorte abstraction de tous les détails présentés par cet objet, ne s'attache qu'à l'ensemble, à la forme générale, à la configuration. Notre perception d'adultes est habituellement syncrétique. La preuve en est que nous reconnaissons une personne, une chose vues une fois, sans que nous puissions préciser quel signe particulier s'est fixé dans notre souvenir. Nous les reconnaissons à leur silhouette générale et c'est si vrai que nous les reconnaissons dans la demi-obscurité, dans le brouillard. De même, nous lisons les mots d'après leur forme générale et non d'après les lettres qui les composent. Ceux qui reconnaissent dans le journal le nom du poète indien Rabindranath Tagore ou celui du philosophe Radhakrishnan ne sont pas pour autant capables de les écrire ! De même nous percevons des mélodies — des ensembles — et non les notes qui composent cette mélodie. Ce phénomène du syncrétisme est à la base de l'apprentissage de la lecture par la méthode globale. En effet, l'enfant perçoit dans le texte écrit d'abord le dessin général des mots, ce n'est qu'ultérieurement qu'il sera amené à reconnaître le dessin des syllabes dans les mots, puis la forme des lettres. Pour l'enfant qui voit la première fois un texte écrit, c'est le mot qui est primitif, non la lettre. De même, l'enfant a une perception globale de son milieu, de sa maison, de la rue qu'il habite, du jardin dans lequel il s'amuse.

Piaget signale encore un syncrétisme de compréhension en vertu duquel nous comprenons le sens d'une phrase avant que nous soyons capables de comprendre le sens de chacun des mots de cette phrase. Lorsque nous commençons à savoir une langue étrangère, nous pouvons suivre une conversation avant de comprendre en soi chacun des termes employés. Piaget parle encore d'un syncrétisme de raisonnement, nous ne pouvons y insister ici.

² La notion de « pédagogie fonctionnelle » remonte à Claparède. Pour ce dernier, l'intérêt de l'enfant résulte de la prise de conscience d'un besoin et de la recherche de ce qui satisfera ce besoin, besoin de voir, besoin d'entendre, besoin de comprendre. L'art du pédagogue consiste dès lors à éveiller chez l'enfant le désir de savoir, le désir de se renseigner, à susciter la question à laquelle l'enseignement apportera une réponse. L'enseignement a pour fonction de répondre aux questions que l'enfant se pose ou qu'on l'a amené à se poser.

III. Organisation scolaire et plans d'études

1. *La structure de l'enseignement* (école primaire, école primaire supérieure, classes de fin d'école primaire, enseignement du second degré) mise en lumière par des tableaux fort clairs a révélé, elle aussi, de profondes différences. Il faudrait pouvoir reproduire ici ces tableaux.

2. *La durée de la scolarité obligatoire* varie de 5 ans en Turquie, la 7^e et la 8^e année étant facultatives, à 10 ans au Royaume-Uni ; en URSS, elle est de 8 ans dans les villages, de 9 ans dans les villes. La Pologne a une école de 11 ans.

L'âge de début de la scolarité varie de 5 ans (Royaume-Uni) à 6 ou 7 ans. Le début de l'enseignement du second degré exerce nécessairement une influence sur l'établissement du programme de l'école primaire : plus ce début a lieu tardivement, plus la pression des programmes secondaires se fait sentir. On note que, avec la prolongation de la scolarité obligatoire, la période pendant laquelle les classes primaires et les classes secondaires reçoivent des enfants de même âge est longue (6 ans dans le canton de Vaud).

3. *La durée du travail scolaire* est difficile à fixer de façon exacte. On s'est, en effet, trouvé en face de « leçons unités-de-travail » de longueur diverse. C'est la raison pour laquelle des scolarités d'un même nombre d'années peuvent présenter globalement des différences notables de durée : le canton de Vaud sort ici bon premier puisque, pour les pays qui ont 9 ans de scolarité, il accuse 11 040 heures (pour le même nombre d'années Genève présente le minimum avec 7920, et le Royaume-Uni avec 10 ans de scolarité n'a que 10 800 heures).

IV. Contenu des programmes

1. Le stage a étudié, au moyen de tableaux, *la répartition des enseignements au cours de la scolarité*, ce qui a permis de voir en gros l'importance attachée à ces divers enseignements. C'est, en général, la langue maternelle qui est la plus favorisée.

2. Il s'est attaché à l'étude de la répartition-horaire des disciplines *enseignées en 1^{re} année*. Le minimum d'heures est présenté par Genève (18 heures) alors que la France présente le maximum avec 27 h. $\frac{1}{2}$, dont 12 h. $\frac{1}{2}$ sont consacrées à la langue maternelle, leçons de choses et lectures, autant d'activités qui se différencient plus tard.

3. Il s'est intéressé encore à *la répartition-horaire des enseignements dans l'année qui précède la 1^{re} bifurcation vers l'enseignement du second degré*. Il a constaté que, suivant les pays, ce passage s'effectue de la 3^e à la 7^e année. Dans cette dernière année, on remarque de grandes variations quant au temps consacré à la langue maternelle. Dans certains pays, on lui donne le $\frac{1}{3}$ du temps et plus, dans d'autres, sa part est très réduite (Luxembourg 1 h., ce qui s'explique par la nécessité de consacrer là-bas beaucoup de temps au français et à l'allemand). L'enseignement de l'arithmétique dispose partout d'un nombre approximativement égal d'heures (4-5 h.) ; dans les pays de l'Est, l'enseignement scientifique est intense.

4. Le stage s'est penché encore sur *la répartition-horaire des enseignements dans la dernière classe de scolarité obligatoire* et a remarqué que, dans dix pays, les enfants de cette classe apprennent les rudiments d'une ou deux langues

étrangères. Les Pays-Bas et la Suède attachent grande importance à la préorientation professionnelle.

5. Les études relatives à *la progression des enseignements fondamentaux au cours de la scolarité* n'ont pu être faites qu'au cours du stage, elles offrent ainsi un caractère qui n'a rien de définitif ; les éléments donnés devraient pouvoir être comparés aux sources de documentation dont tous les délégués à Genève ne disposaient pas sur place.

a) Les renseignements recueillis montrent des différences de conception dans *l'enseignement de la langue maternelle*, suivant qu'on fait de celui-ci la culture des moyens d'expression ou l'étude méthodique de la langue considérée comme un système de signes ; suivant qu'on en donne une première idée « globale » ou une initiation aboutissant à une compréhension résultant d'un travail approfondi, on use de méthodes différentes.

En Bavière, aux Pays-Bas, en Turquie, on n'apprend l'alphabet qu'en 4^e année alors que, dans nombre d'autre pays, l'alphabet est le point de départ de l'étude de la langue. Les notions du nom, de l'adjectif, du verbe apparaissent à des moments très divers : suivant les pays, la notion du nom apparaît en I^{re}, II^e, III^e, IV^e, V^e, celle de l'adjectif en II^e, III^e, IV^e, V^e, celle du verbe en II^e, III^e, IV^e. Mêmes écarts à propos de la syntaxe : en France, en Tchécoslovaquie, les éléments de la phrase simple sont connus dès la 2^e année, alors qu'en Bavière, en Hongrie, en Turquie, dans le canton de Lucerne, ce n'est qu'en 4^e année. Mais, de manière générale, il semble que l'enseignement de la langue maternelle suit une tradition grammaticale fondée sur la structure de la langue alors qu'il serait intéressant de prendre en considération la valeur et les ressources d'un enseignement qui viserait à la culture des moyens d'expression (p. 105).

b) Les confrontations relatives à l'enseignement de la lecture ont montré que certains pays laissent aux institutrices la liberté de choisir la méthode qu'elles utiliseront ; 5 l'imposent. La méthode synthétique est pratiquée de manière générale dans 5 pays, alors que la méthode globale est imposée en Italie, au Royaume-Uni, recommandée en Turquie ; les autres pays utilisent les méthodes mixtes. Au cours du stage, on a mis en garde contre un apprentissage de la lecture commencé trop tôt. « L'exigence prématurée de la capacité à lire est la grande pourvoyeuse principale des pseudo-retardés que l'école sacrifie à une organisation administrative dont la réforme est urgente », (p. 110). On a aussi critiqué l'usage qui veut que le résultat de cet apprentissage à la fin de la 1^{re} année décide de la promotion de l'élève. Avec raison, on a constaté que les enfants de la 1^{re} année ont souvent plusieurs mois de différence d'âge entre eux, ce qui porte beaucoup à cette période de la scolarité.

c) Les tableaux relatifs à *la progression de l'enseignement de l'arithmétique* offrent une grande similitude dans les renseignements fournis. Il n'a pas été possible de tenir compte de la méthodologie suivie dans chaque pays. On remarque que les méthodes s'échelonnent entre celles qui utilisent la manipulation, l'expérimentation, l'exercice avec des grandeurs réelles (Pays-Bas, par exemple) et celles qui utilisent très tôt les symboles et l'abstraction (en URSS, la numération en 4^e va jusqu'au million).

d) Les comparaisons relatives à *l'enseignement de la géographie* permettent de constater que là où l'on travaille avec la formule de l'enseignement globalisé, de l'étude du milieu pendant les 1^{res} années, de multiples notions géographiques

sont acquises par observations concrètes : de là des écarts notables entre les moments où ces notions apparaissent dans les différents pays.

5. Le stage a dû observer qu'il était parfois difficile de comparer entre eux *les autres enseignements* ; la terminologie n'est pas fixée ; des appellations diverses couvrent les mêmes réalités, des appellations identiques désignent des matières différentes. Aussi le vœu a-t-il été émis de voir une terminologie commune s'instaurer : les comparaisons des horaires, des programmes en deviendraient plus aisées.

6. L'URSS a expliqué ce qu'elle entend par *l'enseignement polytechnique* : « familiariser les élèves des écoles secondaires d'enseignement général avec les bases scientifiques de l'industrie moderne, c'est-à-dire (de) faire comprendre aux élèves de quelle manière tel ou tel procédé ou loi naturelle sont appliqués en pratique dans l'industrie et dans l'agriculture » (p. 128). L'importance prépondérante est accordée à la théorie, mais on admet que cet enseignement ouvre des horizons sur l'interdépendance entre la théorie et la pratique tout en développant complètement les élèves. Cet enseignement se répartit comme suit :

5^e-10^e année : cours de physique, de chimie, de biologie, de mathématiques, de dessin technique, de géographie économique où sont étudiées les bases techniques, scientifiques de la production industrielle ;

5^e-7^e année : acquisition par les élèves de la pratique du travail de caractère technique dans les ateliers et des champs d'essai appartenant à l'école ;

8^e-10^e année : au moyen de travaux pratiques en mécanique, en électrotechnique, agriculture, développement des éléments scientifiques et techniques de l'industrie moderne et de la production agricole donnés dans les cours de « sciences fondamentales » ;

7^e-10^e année : par des visites-excursions, introduction au travail concret des entreprises industrielles et agricoles ;

8^e-9^e année : travaux pratiques des élèves dans l'industrie comprenant aussi le travail social demandé par les buts éducatifs de l'école ;

en 9^e classe, les élèves qui ont étudié les chapitres correspondants de la physique (mécanique, machines thermiques) étudient en ville, l'automobile, à la campagne, le tracteur. Ils le font de façon pratique, utilisent les renseignements de leurs cours de physique. Ils apprennent à connaître les pièces, leurs relations, leur montage, leur démontage, les règles de la mise en marche et de la conduite des machines. Toutefois, cette étude n'est pas poussée au point que l'élève puisse acquérir le permis de conduire. Il a alors l'occasion de poursuivre l'étude de l'automobile (du tracteur) en dehors des heures de cours dans des cercles spécialisés correspondants.

Le travail pratique des élèves implique, a-t-il été dit, des éléments de travail social utile : habituellement, un jour par semaine, (4-5 h. d'études) est réservé au travail pratique dans la production, cela pendant 14-16 semaines dans la 9^e année. Ce jour-là, les élèves travaillent dans la branche de production en relation avec l'école à des *postes* qui leur sont désignés d'avance. De façon analogue, les élèves des écoles rurales font des travaux pratiques agricoles en relation avec les travaux commandés par la saison.

7. Le stage de Genève, patronné par l'Unesco, se devait d'étudier ce qui se fait, dans les différents pays, en vue de *la compréhension internationale*. On sait, en effet, que depuis la 5^e Conférence générale tenue à Florence, en 1950, l'Unesco attache une importance primordiale à cette forme de l'éducation qui

se propose d'initier l'enfant à l'amour de l'humanité, à l'intérêt pour ce que sont et font les autres hommes. Le stage de Genève a établi que cette éducation se donne le plus souvent à l'occasion d'autres enseignements : histoire, géographie, lecture, etc. mis à part, bien entendu, un enseignement sur les institutions internationales.

V. Problèmes connexes

Les stagiaires examinèrent encore de nombreux problèmes connexes dont l'élaboration des programmes ne saurait se désintéresser. Enumérons-les brièvement.

1. Il y a la question *du surmenage et de la fatigue de l'écolier* dus aux changements de conditions de la vie : bruit, circulation, intérêts extrascolaires, délassements, « faux loisirs », sport mal pratiqué, etc. Il y a ici aussi le problème de l'écolier mal logé, mal nourri, éduqué de façon contraire aux lois de l'hygiène mentale (démission des parents, etc.).

2. Les stagiaires accordèrent leur attention aussi aux *devoirs à domicile*. L'enquête lancée par un hebdomadaire français en 1956 fut rappelée dans laquelle, suivant les régions, 50 à 99 % des parents se prononcèrent contre ces devoirs. A Genève, la question est résolue comme suit :

« *Division inférieure* (7-9 ans) : devoirs exclusivement oraux dont la durée ne doit pas dépasser 20 minutes pour un élève de force moyenne.

Division moyenne (9-11 ans) : devoirs oraux ou écrits dont la durée ne doit pas dépasser 40 minutes.

Division supérieure et complémentaire : devoirs oraux ou écrits dont la durée ne doit pas dépasser une heure.

Aucun devoir n'est donné le samedi pour le lundi ou la veille d'un jour férié. Les devoirs du mercredi ne doivent pas dépasser la norme prévue pour les autres jours (le jeudi est jour de congé) » (p. 137).

On estima que la question des devoirs à domicile doit être résolue non seulement en fonction des programmes, mais en tenant compte de la justice sociale, de la compassion et de l'honnêteté à l'égard de l'enfance. Il faut aussi songer aux conditions dans lesquelles certains écoliers doivent travailler chez eux !

3. La question des *examens et du contrôle* fut soulevée. Car, de la réforme de ces institutions, dépend aussi l'efficacité et la valeur des programmes. Le vœu fut émis que les épreuves des examens soient conçues selon l'esprit des programmes et que le caractère purement formel en soit supprimé. Diverses solutions furent proposées, on évoqua celle de Freinet, la plus originale, qui remplacerait la notion d'examen par celle de brevet. L'enfant serait jugé sur toutes ses aptitudes, il serait taxé selon son savoir et son savoir-faire au lieu de l'être selon le seul aspect de l'intelligence que l'école apprécie. Il y a lieu de se rappeler que le régime scolaire est plus dur pour l'enfant que pour l'étudiant, celui-ci fait des études de son choix et obtiendra un diplôme qui ne tiendra pas compte de ses inaptitudes éventuelles.

4. On examina le problème des manuels : 8 pays laissent le choix aux instituteurs (choix limité souvent aux ouvrages indiqués par une liste officielle), choix absolument libre en Italie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni où le manuel scolaire rencontre peu d'estime : « C'est un livre mort ». Ailleurs, les manuels sont imposés par l'autorité scolaire et leur élaboration s'effectue de différentes

manières. Leur introduction est parfois précédée d'une mise à l'essai de durée variable. On constate que les manuels sont élaborés en fonction de la matière qu'ils présentent, ceci pour des raisons logiques et scientifiques — et non en fonction des programmes. Or, chacun sait que, finalement, c'est le manuel et non le programme qui commande l'enseignement ! D'où l'importance d'avoir des manuels dont le contenu soit conforme aux programmes en vigueur. On a reconnu une difficulté : les manuels sont préparés par des spécialistes — ceux-ci revendiquant pour leur spécialité une part importante dans l'enseignement — et par des pédagogues — dont la préoccupation didactique influencera la présentation des faits. L'idée a été émise de les remplacer par des ouvrages de documentation, de leur donner une reliure mobile permettant, au moyen de feuillets interchangeables, de les tenir à jour. Il est presque inutile de relever que l'importance de la bibliothèque scolaire fut soulignée de toutes parts.

5. Les *relations avec le second degré* furent aussi prises en considération. On a rappelé que les transformations que cet enseignement a subies ont entraîné çà et là presque une refonte complète. Trop souvent, jusqu'ici, les 2 formes d'enseignement : l'enseignement primaire, construit à partir de la base, ajoutant classe après classe, et l'enseignement secondaire, établi en sous-œuvre de l'enseignement universitaire, ont vécu côte à côte, s'ignorant l'un l'autre, chaque bloc ayant sa vie, son statut, ses habitudes, ses traditions. Or, à mesure que la scolarité obligatoire se prolongeait, on aboutissait à des classes primaires et à des classes secondaires recevant des enfants du même âge. Il y aurait lieu d'élaborer un programme d'enseignement pour la durée de la scolarité obligatoire. Ceci épargnerait des erreurs d'aiguillage, des enseignements interrompus en cours de route (par exemple sortie du collège après 2 ans alors qu'un enseignement de collège suppose qu'on y achève ses études), les chevauchements, l'étude prématurée de certaines questions. Il semble que la formule du « tronc commun » avec choix de quelques disciplines spéciales nécessaires à telle ou telle forme de cycle d'études serait à retenir.

6. Le problème des *inadaptés scolaires* ne pouvait échapper à l'attention du stage. La distinction a été faite, nette, entre les arriérés mentaux qui relèvent de classes spéciales et les retardés scolaires dont le retard est dû à un « malmenage » (entrée prématurée à l'école, — la maturité scolaire n'étant pas atteinte du simple fait de l'âge légal, exigences scolaires, programmes et méthodes non adaptés aux capacités des enfants, ambition familiale qui a abouti à forcer le développement de l'enfant). A ce propos, le stage a déploré l'existence de trop de classes à effectifs trop nombreux, cet état de choses ne permettant pas de suivre les élèves individuellement. On a suggéré l'organisation de classes différenciées, le changement de méthodes (travail par groupes et enseignement individualisé), fourniture de matériel permettant les activités personnelles, meilleure formation des instituteurs, perfectionnement professionnel. Le désaveu a été jeté sur le système qui consiste à faire doubler, voire tripler une classe.

7. On a regretté que trop souvent la *prolongation de la scolarité* ait été décrétée sans que la question ait été suffisamment étudiée et que la mesure se soit bornée à l'adjonction de quelques années d'école. Comme ces classes devenaient parallèles aux classes secondaires, elles se sont vidées de leurs meilleurs éléments qui se ruèrent vers l'enseignement du second degré et pratiquement elles sont devenues des classes de retardés. Le problème revient alors à celui que posent les relations avec l'enseignement du second degré.

8. Quant *aux classes de fin d'études*, le vœu a été émis que leur programme soit « déscolarisé », l'activité des élèves étant liée étroitement à la vie et à l'avenir professionnel et organisée de façon telle que ceux-ci quittent l'école sans aigreur contre la malchance ou l'injustice du sort, mais sachant dans quel sens ils pourront orienter leur destinée. La Suède consacre 17 h. à cette éducation à la vie dans la 8^e et la 9^e, cette année étant facultative. Trois jours par semaine, les élèves se rendent chez des artisans ou dans des entreprises, voire dans une école professionnelle, pour se rendre compte du travail des ouvriers et des employés. Chaque élève prend part activement au travail au moins dans 3 genres différents de métiers. Il existe, suivant les localités, 4 à 7 variantes de cette organisation professionnelle. Les stagiaires ont encore émis le vœu que, dans les classes de fin d'études, l'apprentissage pratique d'une langue étrangère soit introduit.

9. Ils ont aussi constaté que l'évolution économique avec les conséquences morales et sociales qu'elle entraîne a imposé à l'école une tâche nouvelle : orienter les enfants, c'est-à-dire, les préparer véritablement à la vie. Ceci demande une révision des programmes, de l'esprit, des méthodes de l'école. En Autriche, un dossier individuel suit chaque enfant au cours de la scolarité et, avec le dossier sanitaire, apporte un élément précieux pour la solution du problème de l'orientation.

10. Il va de soi qu'un tel stage se devait au moins de mentionner le problème de *la formation et du perfectionnement des instituteurs*. Le rapport se borne ici à rappeler les vœux et les recommandations de la XVI^e Conférence internationale de l'Instruction publique à Genève en 1953, relatifs à ces questions et tenant compte des dons personnels, de la formation psychologique, de la préparation professionnelle.

LAURE DUPRAZ.

(A suivre.)

Bibliographie

MARIA MONTESSORI : *L'Education religieuse — La vie en Jésus-Christ*. Trad. de Georgette J. J. Bernard et Anne-Marie Bernard. Un volume de 208 pages, 24 planches hors-texte. Broché sous couverture illustrée. Editions Desclée de Brouwer, Tournai-Paris. Prix : 115 fr. B.

Avec *L'Education religieuse*, paraît en français l'un des ouvrages les plus importants de Maria Montessori. C'est en se livrant à ses recherches sur les principes d'éducation que l'auteur a découvert que la pédagogie inhérente à la liturgie partait des mêmes principes que sa propre pédagogie profane.

Comme le constate le R. P. Faure dans son avant-propos : « La liturgie prépare l'âme dans une atmosphère de silence à entendre les appels intérieurs. Dans le cadre social de la communauté chrétienne, par des activités personnelles toutes empreintes de respect, elle met l'âme en relation avec Dieu et la guide dans les voies spirituelles.

La méthode Montessori par la maîtrise progressive du corps et la concentration des facultés prépare l'enfant à une vie consciente ; par l'acquisition de connaissances d'habitudes personnellement vécues, elle guide l'esprit dans les voies du savoir et de la sagesse. Ainsi dans le domaine religieux, Maria Montessori trouvait une confirmation de son œuvre. »

Dans la dernière partie du livre, la sainte messe fait l'objet d'une présentation détaillée qui exige de la part de l'enfant une compréhension active et réfléchie des mystères de la foi.