

# PEDAGOGIE INTERNATIONALE

R. LAGRAVE

## L'ÉCOLE MODERNE DANS L'ÉVOLUTION DES PAYS SOUS-DÉVELOPPÉS

Dans les pays qu'on appelle sous-développés parce qu'ils n'utilisent pas la technique moderne pour l'amélioration des conditions matérielles, la tradition est toute puissante. Nul ne l'ignore et nul ne peut s'y soustraire sans se mettre au banc de la race, de la tribu, de la collectivité villageoise. Cette tradition a fixé des manières d'agir, de penser que l'enfant apprend, que l'adulte respecte parce qu'elle contribue à un équilibre vital nécessaire à la survivance de la race dans un milieu difficile. Toute collective, elle n'admet pas, pour se maintenir, les expériences individuelles, les personnalités dominantes ; elle exige que chacun obéisse à ses lois, refoule ses idées personnelles s'il en a, ses désirs individuels et cela au nom du respect des ancêtres et de leurs coutumes qui ne peuvent être que parfaites. Cette tradition, fruit des expériences passées, ayant conservé, à la suite d'un long tâtonnement, les réussites et rejeté les échecs, était excellente lorsque le village isolé dans sa brousse ou sa forêt était coupé du monde, ignorait les autres peuples.

Mais les civilisations urbaines ont rejeté les traditions, permis aux individus de rechercher au-delà du cercle des habitudes, de découvrir et d'adapter. C'est parce qu'elle est individualiste que la civilisation occidentale est dynamique ; c'est parce qu'elle est collective et anti-individualiste que la civilisation des pays sous-développés est statique.

Les progrès techniques, surtout dans le domaine des transports, de l'organisation du monde, ont mis les villages isolés aux portes des grandes villes et ceux-ci ne peuvent plus fermer les yeux sur ce qui se passe ailleurs. Ils sont mis en demeure de se défendre dans les compétitions agricoles, industrielles, commerciales ou de se laisser exploiter par les plus forts.

Il semble que l'évolution des pays sous-développés commencera lorsque la tradition collective où tout progrès qui transformait les usages est proscrit fera place à l'individualisation ; lorsque les meilleurs, les plus audacieux, les plus malins cesseront de se taire, couvriront la voix des ancêtres, oseront parler et faire, imposeront leurs vues personnelles, leurs initiatives.

C'est dans ce cheminement vers l'individualisation des sociétés encore traditionnelles que se place le rôle de l'école moderne.

Les hommes intelligents, audacieux, malins qui transformeront la société traditionnelle sortiront des écoles. Ils seront intelligents si l'école a sur leur donner la véritable intelligence qui ne se compose pas de résumés appris par cœur, ils seront audacieux si l'école ne s'est pas appliquée à tuer la jeune audace que porte tout enfant, ils auront de la personnalité si l'école a su la cultiver.

Les qualités qui forment l'individu, l'individu dont les sociétés traditionnelles actuelles ont besoin, sont-elles données par l'école traditionnelle ? Nous jouerions facilement sur les mots en disant qu'une école traditionnelle ne peut aller contre la tradition. Nous dirons qu'une école où tout est collectif ne peut

éveiller les individualités que nous recherchons. Le même résumé appris par tous, la même lampe-tempête dessinée par tous, la même lecture lue en chœur au rythme d'un même bâton frappant le tableau ne nous semblent guère propres à développer l'individu.

*L'école moderne développe les individualités lorsqu'elle permet à chacun de s'exprimer.*

Dans le village traditionnel, les artisans sont nombreux et habiles. Le forgeron forge des houes parfaitement adaptées au travail des champs, la potière façonne des marmites de terre dans lesquelles la soupe cuit. L'artiste traditionnel sculpte, pyrograve laalebasse sans dessin préalable et avec une justesse remarquable, brode la couverture de joyeux dessins. Mais les houes, les marmites ont toujours la même forme ; les calebasses, les couvertures s'ornent de dessins toujours les mêmes, interchangeables. L'artisan, l'artiste font preuve d'habileté mais non de personnalité. Ils ne reproduisent que ce que la tradition leur impose. Il faut, pour que l'évolution se fasse, les délivrer de cette impersonnalité.

A l'école moderne, chacun s'exprime librement, sans souci de la tradition qui serait représentée ici par le maître et son appareil pédagogique. On s'inspire de la tradition dans ce qu'elle a de valable (un autre jour, nous dirons tout ce qu'elle possède de richesses) mais on rejette ce caractère de soumission aux lois ancestrales.

Dans sa famille, Toumbaya a appris à broder les couvertures, les oreillers selon une technique traditionnelle, reproduisant, d'une couverture à l'autre, les mêmes motifs géométriques et symboliques.

A l'école moderne, il a appris qu'il était possible de s'évader de ces formes imposées par l'usage, de s'inspirer de thèmes différents, de créer.

Durant les vacances, il s'installe sur la place du village, sous « l'arbre à palabres » et, à l'aide de fils de couleurs, commence la décoration d'une couverture. Spontanément, librement, il délaisse les motifs habituels pour dessiner des oiseaux dont il invente les formes et les couleurs. Et c'est la révolution au village. Les hommes regardent, curieux. Les femmes interrogent.

— Qui t'a appris à faire cela ?

— Personne.

— Où as-tu vu ces dessins ?

— Nulle part.

— Où les as-tu trouvés ?

— Dans ma tête. Je les invente moi-même.

Autour de la couverture de Toumbaya, on discute. Certains, parmi lesquels on remarque surtout les vieillards, disent que ce n'est pas bien. D'autres, plus jeunes, disent que Toumbaya a raison : qu'il faut chercher du neuf et non plus, à longueur de vie, recommencer les mêmes gestes.

Un jour prochain, un autre mettra des roues à un essieu et transportera plus facilement ses arachides.

Tous ces changements ne peuvent se faire que si des hommes, hier des élèves, ont appris à secouer le carcan des usages pour le remplacer par une personnalité libérée. Et c'est à l'école, si elle veut faire œuvre utile et profonde, de promouvoir cette personnalité.

*Dans la société traditionnelle l'enfant qui signe son œuvre accomplit une révolution.*

Dans la société traditionnelle, le conte, la fable, la mythologie, les pro-

verbes sont des œuvres absolument anonymes. Parce qu'elles sont orales et très vieilles, mais les œuvres récentes restent non-signées aussi. Les auteurs, parce qu'ils ne sont que des artisans et non de véritables créateurs n'ont pas à signer. Ils ne le désirent pas aussi car, dans le milieu traditionnel, nul ne doit s'affirmer, manifester ses aptitudes personnelles ou ses goûts particuliers. Le désir de puissance ne joue pas, ne peut jouer car une seule puissance est reconnue : celle de la tradition. C'est cette absence qui explique le caractère statique des civilisations collectivistes car le désir de puissance est le ressort qui fait agir et s'affirmer dans l'action.

Zouroumba a pris une calebasse non décorée. Sur les bords, il a dessiné une frise d'oiseaux. Personne avant lui n'a eu pareille audace. Cependant, sa mère a pyrogravé la frise. Et, chose étonnante, au fer rouge, elle a signé du nom familial. Depuis des millénaires, au village de Zouroumba, pareille chose ne s'était produite. C'est, peut-être, une journée historique.

À l'école traditionnelle, l'élève écrit son nom, en haut, dans la marge, pour recevoir les critiques et la note que le devoir mérite.

À l'école moderne, sous son texte personnel, dans un coin du dessin (ou au beau milieu parfois) l'élève signe, d'autant plus gros ou grand que son désir de s'exprimer est puissant. Cette signature est ici tout un programme.

Qu'à l'école de la vie, l'enfant devenu homme signe ses œuvres et œuvre parce qu'il pourra signer.

## JAPON

### LA NOUVELLE PÉDAGOGIE JAPONAISE (historique du mouvement)

Actuellement, le rôle principal dans le mouvement d'éducation par le texte de description de vie concrète est tenu par l'Association japonaise pour l'éducation par le texte. Les membres font de la propagande et fondent partout des groupes nouveaux. L'intérêt suscité par la question est tel que se multiplient les éducateurs qui pratiquent cette méthode d'éducation. Ils s'épaulent et veulent convaincre les parents et la masse, de la signification de leur travail.

L'Association fut créée en 1952 et depuis elle a, chaque année, un conseil national d'étude d'environ 1.300 représentants. Elle édite un mensuel : *Le Texte* (de description de vie) et *L'Education*. Son siège social est situé 1 et 2 Kanda-Zinbotyo, Tiyoda-ku, à Tokio. Le Comité comprend 22 membres élus. Il est formé d'instituteurs en activité ou pratiquant cette méthode d'éducation. Kokubun Ichitaro, bien que n'étant plus instituteur est membre du Comité.

L'Association travaille en liaison étroite avec le groupe culturel « Les Enfants du Monde » qui est une section de travail de la très importante maison d'édition Heibonsya, dont voici l'adresse : n° 4, Yonbantyo, Tiyodaku, Tokio.

Elle organise chaque année un concours de livres de textes, préparés par les maîtres. De plus, elle décerne le Prix Sasaoka, fondé pour honorer la mémoire de Sasaoka Tadayosi (1897-1937), qui fut un des pionniers de l'éducation par le texte. Ce prix est décerné habituellement à un jeune instituteur ayant publié une documentation pratique de valeur.

\*  
\*\*

À l'origine du mouvement, des efforts isolés.

C'est, par exemple, en 1918, l'écrivain néo-réaliste Miekiti Suzuki (1882-1936)

qui publie un journal pour enfants appelé « L'Oiseau Rouge ». Il incite les instituteurs japonais à laisser les enfants écrire librement en toute vérité.

C'est Noguchi Entaroo, après un séjour en Suisse, pour étudier les méthodes d'éducation, qui fonde au Japon « L'Association pour l'Education Nouvelle ». C'est Shimonaka Jasaburo (actuellement, à 79 ans, animateur des éditions « Les Enfants du Monde ») qui critique la vieille méthode autoritaire d'éducation. Tous deux s'inspirent des expériences pédagogiques nouvelles. Ils créent une revue, fondent une école primaire : « Village d'enfants » où ils font pratiquer le « texte libre » dès 1923...

C'est dans la région nord, Narita Tadahisa qui, à partir de 1921 travaille avec ferveur à l'éducation des enfants non seulement par le texte libre, mais également par le dessin. Le rédacteur du journal « Otaru », Obuchi Kozo, décida, durant l'été 1929, en collaboration avec Narita, d'éditer une collection d'œuvres d'enfants, avec l'intention de faire observer et décrire leur vie aux enfants. D'où la collection : « La grande corbeille d'herbe ».

Dans la petite poignée des novateurs se trouvèrent bientôt, aux côtés de Narita, Kokubun Ichitaro et Sasaoka-Tadayosi. Leurs conceptions étaient nettement différentes de celles de « L'Oiseau Rouge » de Suzuki Miekiti, qu'ils jugeaient à tendances fantaisistes et littéraires. Narita et Sasaoka voulaient « guider vers la vie ». C'est alors que paraît le journal : « La vie des textes », parmi d'autres publications.

Après 1934, par suite de la mauvaise récolte de riz due au gel intense de la région nord-est, zone agricole la plus arriérée et la plus pauvre du Japon, le mouvement évolua largement, parti de jeunes instituteurs. On le nomma plus tard « le mouvement éducatif du nord ». Il apportait une activité nouvelle dans l'orientation des enfants vers la réalité.

Lorsque prit naissance la revue : « Education dans la région du nord », Narita écrivit le leader : « Notre revue se propose d'étudier l'éducation de l'œuvre enfantine dans notre région, en dehors de l'éducation autoritaire. Nous avons l'intention de faire progresser le mouvement en nous préoccupant de la réalité, en ne nous occupant pas de sujets irréels ou idéaux. Notre revue progressera dans la voie tracée avec raison, et une passion juvénile vers, non seulement l'éducation par le texte, mais encore l'art enfantin. Elle a, de plus, l'intention de critiquer l'éducation dans son ensemble ».

Le mouvement eut contre lui l'Autorité, la grande pauvreté de ses membres, qui durent cesser la publication de leur revue. Puis la guerre Sino-Japonaise, et la guerre mondiale...

Une telle répression (qui aboutit à l'anéantissement total du mouvement) ne fut pas — hélas — spécifique au Japon. Mais, plus qu'ailleurs, elle apparaissait comme une « remise en ordre ».

Voyons, en deux mots l'histoire du Japon.

1866-68, c'est la révolte des daimios, le point de départ de l'ère du Meidji, l'époque éclairée. Le Japon se modernise, mais il demeure, en dépit des apparences, un état demi-féodal dans lequel l'Empereur joue le rôle de Maître absolu. Il existait bien une définition des droits de l'homme, mais la structure politique permettait de les limiter, rien que par un décret, sur la volonté de l'Empereur. Une obéissance hiérarchisée, l'inégalité entre adultes et jeunes, parents et enfants, hommes et femmes s'affirmait encore, soutenue par le Confucianisme...

Dans le milieu pédagogique japonais, jamais n'existèrent la liberté de l'esprit, la démocratie et la raison dans le vrai sens des mots... Les cours et les méthodes, les livres, étaient imposés par le Ministre, et ses subalternes. La conception fondamentale du monde qui les pénétrait tous était une morale basée sur l'obéissance et la loyauté du vassal à l'Empereur. Dans les traités sur la musique, la peinture, la littérature, on mettait en garde contre l'embrasement de l'esprit

moderne européen qui affirme l'éveil de l'homme et l'émancipation de l'humanité.

Pour cela, l'instituteur à l'école communale n'était, si l'on peut dire, que le « porte voix » de l'Etat. L'initiative et la réflexion devaient être limitées pour inspirer aux enfants une manière de voir, de penser, de sentir, conforme au plan prévu par l'Etat. Quiconque s'intéressait à une méthode nouvelle, à un éveil du sens social de l'enfant ne pouvait pratiquement pas rester dans les cadres de ce qu'on appelait « la sainte profession ».



Les conditions même de l'histoire du Japon expliquent le but premier que se sont assigné les animateurs de l'éducation par le texte de vie concrète. Ils veulent détruire la fausse conception du monde que peut avoir l'enfant, les traces des préjugés et de la routine (idée du féodalisme et de l'absolutisme, ambition, arrivisme, superstition, ignorance, nationalisme erroné, chauvinisme exagéré, etc.). C'est ce que les Japonais appellent : l'éclatement de la conception. Cela ne signifie pas : destruction de toute conception, mais déblayage pour laisser place à une conception saine. Et cela s'apparente avec le mouvement d'éducation nouvelle qui, en France, au XVII<sup>e</sup> siècle fit le procès de l'idée moyennaise, du dogme théologique et de la féodalité.



Quel rapport entre le Texte de description de vie, et cet éclatement de la conception ?

Jusqu'à la fin de la guerre, dans la société semi-féodale japonaise, interdiction au peuple de dire librement ses opinions, ses sentiments. Un proverbe traduisait cet état de fait : « Le mal entre dès la bouche » : le mal entre dans le corps dès que l'on ouvre la bouche pour parler. Les Japonais ne pouvaient dire publiquement et librement ce qu'ils avaient vu, pensé, cru, ou senti, ni tirer des conclusions de leurs pensées ou de leurs sentiments.

Par le texte de description de vie, les maîtres désirent accoutumer les enfants à s'exprimer à la vue de la réalité, comme un premier pas vers la formation de l'esprit.

La rédaction classique n'était pas en caractères phonétiques : c'était une floraison d'idéogrammes savants, kani. C'étaient de simples imitations qui se gargarisaient de mots pompeux, de belles phrases. Par exemple : « Nous devons avoir la conviction de devenir, dans l'avenir, un contingent utile à l'Etat ». Ou : « Au printemps les fleurs fleurissent, et les oiseaux chantent harmonieusement. En automne le ciel est haut et la rivière claire... »

Faire exprimer la réalité, c'est commencer à former des hommes conscients. Et ceci est commun à toute méthode d'éducation moderne qui, de l'observation des choses, mène à la connaissance et atteint l'essence même.



C'est au moment de la crise mondiale, 1927-29, que les divers pionniers d'une nouvelle éducation japonaise (au milieu des difficultés qu'on imagine) commencèrent à porter leurs efforts vers le texte de description de vie concrète. Ils ne se limitèrent pas à apprendre à raconter la vie journalière, mais ils laissèrent les enfants exprimer la réalité sociale liée à la politique et à l'économie. Grâce à cela il existe plusieurs anthologies de textes d'enfants recueillies depuis trente ans, dont les Japonais tirent une légitime fierté. Pour plus amples informations, voir (en japonais) : « Les guides des textes de description de vie, ordonnés selon

les classes scolaires », édités par l'Association de littérature enfantine, à la librairie Kawade, et l'« Anthologie des textes d'enfants selon les années scolaires » six volumes, de Noguti-Sigeo et Samukawa-Mityio, édités par Seidoya.

Telle est l'origine d'un mouvement qui a pris une telle ampleur, qu'actuellement quelque dix mille instituteurs font écrire des textes de description de vie, et sélectionnent les meilleurs pour les anthologistes.

H. FROSSARD.

# ANGLETERRE

## NOTES

### SUR LES ASPECTS NEUFS ET ANCIENS DE L'ÉCOLE EN ANGLETERRE

Traduction de l'article de P. LEONE

paru dans *Scuola Secondaria*, n° 1, oct. 1954

Le Centre Didactique National pour l'École Secondaire avait envoyé une délégation de directeurs en Angleterre avec l'accord du British Council. Ce sont les impressions d'un participant à ce voyage d'études que nous allons essayer de résumer.

L'école secondaire anglaise est partagée en plusieurs branches : la Public School qui est l'école la plus privée qui soit : le but suprême de la bourgeoisie anglaise est d'avoir ses enfants dans cette école ; la Grammar School : l'école qui forme l'homme anglais tel qu'on l'entend : on y entre à 11 ans, signalé par le directeur de l'école primaire, après un examen écrit (assez rigoureux par suite du nombre de candidats) comprenant une épreuve d'anglais, un problème d'arithmétique et un ou plusieurs tests ; la Technical School à laquelle on accède à 13 ans, fréquentée par environ 100.000 enfants, qui vise une préparation spécifique dans une branche commerciale ou industrielle, navale ou agronomique, le niveau de ces deux écoles est très élevé, puis la Modern School qui groupe le reste des enfants, 80 % environ, on y trouve ceux qui ne veulent plus aller à l'Université et qui doivent satisfaire à l'obligation scolaire jusqu'à 15 ans. On passe, théoriquement, très facilement d'une école à l'autre, le passage de la Modern à la Grammar se fait après cinq ans de scolarité ; l'enfant qui veut continuer peut entrer dans la dernière année de la Grammar ou en dernière année de la Technical s'il a 13 ans. En fait, le problème n'est pas aussi simple. Le nombre de Grammar et de Technical est restreint si bien que les examens deviennent des concours. D'autre part, l'enseignement, sauf la première année, se différencie tellement, qu'il est difficile à un enfant de se réadapter dans une école autre que celle qu'il avait choisie. C'est pour pallier à ces inconvénients qu'on a créé tout récemment les *Comprehensive Schools*, des écoles qui ont pour but de reculer l'âge de la spécialisation et de faciliter le passage d'une branche à l'autre de l'enseignement. À côté des écoles qui sont subventionnées par l'État, existent des écoles privées qui ne subsistent que si elles sont efficaces et viables économiquement.

Ce qui caractérise l'école anglaise au point de vue professionnel, c'est la liberté du directeur d'école : le ministère de l'Éducation n'a que des fonctions de coordination et d'aide aux autorités locales ou privées. Ni programmes, ni horaires, ni manuels ne sont prescrits par le ministère. Les inspecteurs de Sa Majesté ne visitent que les écoles subventionnées ou celles, qui indépendantes,

désirent l'être, mais s'ils peuvent critiquer le directeur, ils n'ont pas autorité pour lui donner des ordres. Cette qualité n'est même pas reconnue au Council Local qui, avec le conseil d'administration des professeurs, contrôle chaque école, mais laisse toutefois au directeur les décisions de plus grande importance.

Dans *British Education* (édité par Longmans and Green), H.-C. Dent reconnaît une vingtaine de méthodes éducatives, mais on peut définir une éducation anglaise par la liberté professionnelle, l'autonomie de l'école, la conception d'une école comprise comme moyen d'éducation non seulement de l'esprit, mais encore du caractère, par la camaraderie qui existe entre le corps enseignant et les élèves, et par la grande part qui est accordée aux activités récréatives.

Les anglais sont des gens qui ont horreur de l'abstraction. Réalistes, quand en pleine guerre, il s'est agi de réformer le régime scolaire, ils ont discuté à la Chambre : 1°) des crédits que le nouveau régime allait demander, y compris les livres, lait, réfectoires et transports ; 2°) comment mettre d'accord les Eglises existantes. Cette loi, votée pendant les travaillistes, est continuée sous les conservateurs.

Cette horreur de l'abstraction se rencontre dans les méthodes pédagogiques ; les anglais n'enseignent pas la moitié des choses dont nous encombrons l'esprit de nos élèves, mais le principe général est partout le même : agir, puis en tirer des lois. M. Clifford Harper écrit : « La science est ce qui sert à élever les animaux, cultiver un jardin, ou construire une machine. Les mathématiques servent dans une usine, dans la cuisine, à l'arpentage, ou bien à comprendre le rapport des trois vitesses de la bicyclette ; l'enseignement de l'anglais doit parvenir à ce que les enfants rédigent une lettre ou un journal de classe correctement ». Le directeur d'une *Modern* disait plus paradoxalement encore : « Il serait inconcevable qu'après tant d'années de classe on ne sache pas lire le compteur d'électricité ou celui du gaz ».

Toutes les écoles sont autonomes, nous avons vu que ni manuels, ni programmes, ni horaires ne sont dictés par l'administration. Ainsi, dans une *Grammar* du Kent, on enseigne jusqu'à trente et une matières : quelques matières sont obligatoires : religion (qui a été maintenue, malgré la protestation de certaines lignes d'éducateurs, par le Ministry of Education), anglais, histoire, géographie, mathématiques, une science, art et dessin, musique, éducation physique, mais on enseigne aussi le latin, l'allemand, l'espagnol, la physique, chimie, botanique, zoologie, travail manuel et danse. Les enfants mangent généralement à l'école avec leurs maîtres. La classe commence à 8 h. 45 ; elle est divisée en sept périodes (la période dure 40 minutes) avec un bref repos vers 10 h. 20 et une interruption de 12 h. à 14 h. pour le diner.

L'école est comprise comme moyen d'éducation du caractère, elle vise à faire acquérir aux jeunes la self-reliance, et elle a pour principe : la corporated life : l'éducation se fait à travers la socialisation, facilitée d'ailleurs par la préparation des maîtres, l'esprit de cordialité, de légèreté (au sens de contraire de pesanteur) qui circule dans l'école, dans les grands bâtiments, les parcs étendus et soignés et les nombreux terrains de jeux. Les élèves de chaque école sont divisés en houses de 50 à 100 élèves qui concourent pour l'obtention de trophées (travail, sports, théâtres), à la tête de chaque maison un chef qui est aussi un conseiller pour des questions qui ne sont pas spécifiquement scolaires.

L'école secondaire anglaise et en particulier la *Modern* n'est pas une école d'élimination, l'élimination se fait par la vie : l'école cherche à reconnaître des aptitudes, à valoriser des tendances en faisant faire à chacun ce qu'il veut et peut faire de son mieux selon ses inclinations et possibilités. L'enseignement, différencié avec les sets divisant l'école en groupes d'enfants d'âge différents mais de force égale, a une grande importance.

Tous les visiteurs ont été frappés par la cordialité avec laquelle les maîtres

faisaient leur classe, leur amabilité en interrogeant leurs élèves et même l'humour dont ils faisaient preuve à l'occasion malgré l'emploi réglementaire de la verge comme moyen de châtiement.

Il existe cependant un problème : c'est celui de la formation des maîtres ; on trouve deux sortes de maîtres : les diplômés et les lauréats. Ils viennent tous de la *Grammar* mais les diplômés (sont des maîtres de dessin, d'art, économie domestique, travaux manuels) suivent des cours dans des Ecoles Normales ou des Collèges pendant deux ans. On y étudie l'anglais, la géographie, l'histoire, les mathématiques, les sciences, l'histoire de la pédagogie, la pédagogie générale, la pédagogie spéciale, l'art, le dessin, l'éducation physique et la diction. Les lauréats viennent des instituts pédagogiques annexés aux Universités, où ils suivent des cours pendant trois ans, plus un an de perfectionnement. Dans la *Modern* on trouve surtout les diplômés, mais en vue de l'unification des trois branches dans les *Comprehensive*, on aurait tendance à uniformiser la formation des maîtres et surtout à uniformiser leur traitement. Cela ne va pas sans polémiques d'ailleurs.



Tout ceci semble un tableau un peu idyllique de la situation de l'école secondaire anglaise. En fait, il y a des ombres.

La première des ombres est que la *Modern* est mal logée, si bien que les classes à mi-temps sont nombreuses, dans la *Modern*, un problème est aigu, c'est celui des retardés ; en effet, les instituts pédagogiques ne prennent que les cas pathologiques, on a résolu la question en créant des classes spéciales avec un seul maître, qui s'intéresse à ce genre d'enseignement.

D'autre part, c'est l'une des thèses du parti travailliste, l'école secondaire anglaise aboutit en fait à créer une école de classe : ne parlons pas de la *Public School*, mais la *Grammar* mène à l'Université, chacun sait que les classes les plus pauvres ne peuvent se permettre d'envoyer des enfants à l'Université, les tarifs étant même très libéraux : les enfants pauvres ne paient pas leurs repas, l'accès des *Colleges* leur est ouvert puisque la redevance est proportionnelle au revenu familial. Nous avons vu, d'autre part, que le passage, facile pour un élève de la *Grammar* vers la *Modern*, est plus difficile en sens inverse, en raison des divergences de programmes. C'est pourquoi le parti travailliste soutient les *Comprehensive* encore d'ailleurs au stade expérimental. Réussiront-elles à faire descendre de leur piédestal les *Public* et les *Grammar* ? Mais les Anglais sont conscients de l'espèce de labyrinthe qu'est leur école secondaire, et il existe dans le pays une « conscience scolaire », la meilleure preuve c'est qu'en pleine guerre, en 1942, ils ont repris la réforme de leur école, et que par étapes, la scolarité qui est obligatoire jusqu'à 15 ans sera portée à 16 ans quand les conditions matérielles le permettront.

Traduction de I. BELLINA.