

Problèmes actuels de la pédagogie soviétique

par

R. UEBERSCHLAG

La revue *Pädagogik* de la République Démocratique Allemande suit de très près l'actualité pédagogique en Union soviétique de même que le gouvernement est-allemand s'inspire directement des institutions et des programmes en usage en URSS.

Nos lecteurs, peu habiles à lire le russe, mais entraînés à lire l'allemand, auront souvent des renseignements de première main plus intéressants — à mon avis — que ceux publiés en France par des traducteurs sérieux mais traitant les questions pour les rendre sensibles et intéressantes aux maîtres pratiquant des techniques traditionnelles. Enfin, un certain ton d'admiration, si ce n'est de panégyrique (sans doute sincère et respectable) nous rend moins agréable une littérature soucieuse de mettre en évidence surtout les performances réelles de l'Etat soviétique en nous masquant parfois les hésitations et les inquiétudes tout aussi réelles chez les enseignants du pays de l'Est.

Mais dès qu'un entrefilet de la presse (1) ou la voix d'un poète nous signale quelque raté dans l'organigramme géant ou un désarroi moral, nous nous réjouissons, non méchamment d'un échec, mais de la sincérité retrouvée dans l'aveu sans lequel la vie n'est que représentation.

VERS LE DEGEL?

L'approche du cinquantième anniversaire de la Révolution d'octobre mais aussi la constatation que la nouvelle génération ne pense plus son avenir en objectifs révolutionnaires mais en

(1) cf *Le Monde* du 7 février 1967 : *M. Brejnev regrette la mollesse politique d'une partie de la jeunesse (discours du 1^{er} février au Comité Central du Kom-somol)*.

aménagement rationnel d'un univers dont elle est fière et dans lequel le sentiment de sécurité domine, se manifestent dans la revue *Sowjetskaja Pedagogika* par la fréquence des articles consacrés à la formation politique des maîtres et de la jeunesse. En particulier, *l'éducation communiste est présentée comme la synthèse des multiples dons individuels chez les enfants comme l'aboutissement des tendances créatrices de l'individu* aussi bien que du « collectif » (ce mot étant à peu près l'équivalent de notre « communauté » puisqu'il est admis que la famille, l'école, l'usine, le pays forment des « collectifs »). Cette affirmation, il faut l'avouer, constitue un tournant dans la pédagogie soviétique jusqu'alors soucieuse surtout de réaliser l'idéal socialiste par une intégration assez précise de l'individu dans une vie sociale définie par les principes marxistes et appliquant assez strictement des méthodes mises au point dans des écoles expérimentales. Aussi en 1960, lors d'une discussion avec des maîtres de CP à Moscou, avions-nous eu beaucoup de mal à leur faire admettre qu'une méthode de lecture pouvait être laissée au choix du maître et avions-nous suscité leur étonnement en leur proposant d'essayer la méthode naturelle de lecture de Freinet.

Le rapport (sans nom d'auteur donc collectif ou officiel) intitulé : *Le communisme et le développement multiple de la personnalité* (Kommunismus und allseitige Entwicklung der Persönlichkeit) veut apporter la preuve que l'édification du communisme procède d'une démarche consciente et organisée sur la base léniniste-marxiste *mais aussi sur « une pensée créatrice recellant le complexe et l'inconnu »* (ein schöpferischer Prozess der viel Komplizierten, Unerforschtes in sich birgt).

Ce souci d'accorder une place plus importante à l'expression ne peut que nous réjouir dans la mesure où un dialogue avec nos collègues soviétiques deviendra plus aisé. Cet espoir est d'autant plus fondé que le problème de la formation de la personnalité considérée sous tous ses aspects fait partie des 14 points du programme quinquennal (1966-1970) de l'Académie des sciences pédagogiques, qui comprend notamment :

1. Organisation et programmes de l'éducation pré-scolaire et scolaire en fonction de la situation actuelle de la construction du socialisme.
2. Le problème des relations entre la profession et l'enseignement polytechnique dans l'école moyenne d'enseignement général.
3. Les bases scientifiques de l'acquisition des connaissances et l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Comment éviter le doublement d'une classe?
4. *Les conditions et les moyens à mettre en œuvre pour faire de l'éducation communiste le développement de tous les aspects de la personnalité.*
5. Contenu et méthodes de l'activité culturelle des jeunes travailleurs.
6. Problèmes d'enseignement et d'éducation dans les écoles nationales.
7. Problèmes liés aux étapes du développement physiologique de l'enfant.
8. Problèmes de psychologie générale, infantile et professionnelle (en particulier la formation des ingénieurs sous l'angle psychopédagogique).
9. L'amélioration de l'enseignement et de l'éducation des enfants handicapés.

10. Les moyens d'enseignement (enseignement programmé et audiovisuel).

11. Problèmes sociologiques et économiques de l'éducation populaire.

12. Etude comparée de la pédagogie soviétique et de la pédagogie moderne bourgeoise (modernen bürgerlichen Pädagogik) à l'étranger.

13. Problèmes méthodologiques et recherche pédagogique.

14. L'étude du comportement d'enfants lors de l'apprentissage et de l'acquisition de connaissances.

Alors qu'en France on parle beaucoup actuellement de mathématiques modernes, on sera étonné de ne pas voir figurer leur étude ou les problèmes qu'elles posent dans le plan ci-dessus. Cela vient simplement de ce que dans ce domaine, nos collègues russes ont une avance certaine sur nous comme le prouve le récent ouvrage de W.A. Kruteski récemment traduit en allemand (2) : *En quoi consiste l'aptitude aux mathématiques ?* (Zur Struktur der mathematischen Fähigkeiten).

Il faut se rappeler que dans les démocraties populaires, les mathématiques sont la discipline privilégiée et que leurs horaires sont au moins de moitié supérieurs aux nôtres. Voici comment se présentent par exemple les épreuves de calcul données au CEI (3) en janvier 1966 :

$$\begin{array}{l} 1) \ a \ b \quad a + b = \quad b + a = \\ \quad \quad \quad a - b = \quad b - a = \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6 \ 3 \\ 4 \ 8 \end{array}$$

(2) *Volk und Wissen* Volkseigener Verlag Berlin 1966, 96 pages, 3 Marks est-allemand.

(3) *H. Weck-Pädagogik*, décembre 1966 p. 965.

2) Complète le tableau ($a + b < 54$)

$$\begin{array}{r} a \quad b \\ 51 \quad - \\ 52 \quad - \end{array}$$

4) A la différence de 52 et 9 ajoute 20 (cette épreuve doit permettre de déceler l'inscription fautive :

$$52 - 9 = 43 + 20 = 63)$$

6) Calcule a c d f

$$\begin{array}{r} 39 + f = 59 \quad 96 - c = 73 \\ a + 44 = 84 \quad 54 - 12 = d \end{array}$$

8) Trois classes envoient une délégation d'élèves au Patenbetrieb (usine parrainant l'école). En se rencontrant les enfants constatent que de chaque école sont venus un garçon et une fille. Combien sont-ils en tout ?

Cette huitième question semblera à des maîtres français d'un niveau très différent. Mais c'est la rédaction de la réponse qui intéressera son collègue étranger : $(1 + 1) \times 3 = 6$.

Ce qui frappe dans ces épreuves c'est l'appel précoce à l'abstraction. Faut-il croire que la tournure d'esprit des enfants russes exclut « la faiblesse en math » ? Nullement et c'est précisément l'intérêt de l'ouvrage cité plus haut que W.A. Kruteski a écrit comme une suite à l'étude des écoliers très doués en mathématiques.

L'originalité de cette expérience, c'est qu'elle rompt avec l'habitude de se contenter des résultats aux épreuves mathématiques pour conclure à une aptitude ou à une inaptitude dans cette matière. Ici on essaie de définir une typologie des élèves non-doués, d'analyser quelles structures de pensée rendent inapte, indifférent ou pas assez

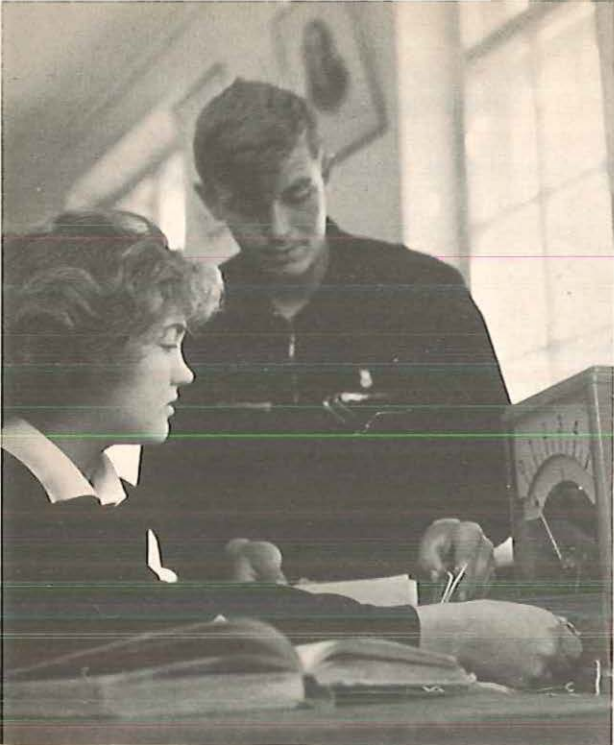


Photo X...

mûr à la pensée mathématique. L'auteur, professeur de mathématiques, est persuadé que tout élève normal peut réussir dans cette discipline.

Une batterie d'épreuves a été mise au point pour vérifier le fonctionnement de l'esprit, les processus de pensée (Denkprozesse), variables avec les individus quand ils sont placés devant un problème mathématique. Le matériel présenté permet aux enfants de recourir soit à un cheminement « à base de représentations concrètes » ou « logico-abstrait » pour chacune des épreuves. On vérifie à partir de quelle difficulté le sujet retourne au niveau inférieur de la manipulation ou de la représentation concrète. L'auteur en déduit que la faiblesse en mathématique n'est que le signe d'une difficulté à penser abstraitement. *Mais, détail intéressant, l'incapacité à penser abstraite-*

ment correspond également à une pauvreté de la pensée concrète comme si les expériences de vie, le développement de l'imagination n'avaient pas été assez assurés à ces élèves. Cette constatation est d'importance et valorise fortement les tentatives de l'éducation pré-scolaire dans la recherche de l'expression libre, de la création, du développement de l'imagination sans oublier l'activité sensorielle. En particulier, l'entraînement à imaginer des formes, des situations de vie même (expériences que réalisent couramment en France, les maîtresses des maternelles) n'est pas sans répercussion sur la faculté, dans le raisonnement abstrait, de partir d'une hypothèse opposée à l'initiale.

Krutezki s'inspire dans ses exercices de réadaptation qui forment la deuxième partie de son étude des principes de Pavlov en essayant d'établir une correspondance entre les deux systèmes de signaux que sont les représentations concrètes et le symbolisme abstrait mais va au-delà de ce conditionnement car, à un certain niveau d'abstraction un développement autonome apparaît qui rend inutile l'excitation par le concret.

La théorie des aptitudes de l'école psychologique soviétique veut que les dites aptitudes ne soient que des composantes d'une prise de conscience subordonnée à l'activité (verfestigte Komponenten des menschlichen Bewusstseins in enger Verbindung mit der Tätigkeit). *Etre apte aux mathématiques, c'est pour l'école russe, avoir pris conscience de la mathématisation possible du milieu à la suite d'activités (Freinet disait : de tâtonnements) appropriés.* Si cette expérience a fait défaut à l'enfant au point qu'il soit devenu rebelle aux mathématiques, il n'est pas indiqué de le soumettre à la répétition qu'on inflige aux redoublants. Il faut, en s'inspirant des pensées exprimées à ce

sujet par Galperin et Kalmykova aller au-delà des théories de compensation qu'on pourrait formuler banalement ainsi : puisqu'il est faible en mathématiques, encourageons-le à briller dans une autre matière, les lettres ou les langues.

La formation mathématico-logique a une telle importance dans la vie de chacun qu'il faut surmonter l'obstacle de la faiblesse en mathématiques plutôt que de l'éviter ou de le contourner. Comment? Krutezki résume sa méthode sous la forme lapidaire d'un slogan « combattre les positions faibles en partant des positions fortes ».

Decroly avait déjà tenu un pareil langage lorsqu'il relatait avoir réconcilié un enfant avec le calcul en lui confiant les comptes du petit élevage de l'école de l'Ermitage. Mais cette prise de position exige plus qu'une ingéniosité pédagogique. Elle admet que la liaison entre des disciplines considérées comme bien distinctes, en particulier les mathématiques et l'enseignement littéraire soit assurée non accidentellement (c'est alors l'exploitation classique et parfois artificielle des centres d'intérêt) mais fondamentalement. A ce titre nous pouvons déjà tirer quelque fierté des tentatives de Delbasty, Le Bohec et Bambi Jugie d'analyser le langage des tout petits pour leur faire

prendre conscience de quelques composantes logiques et chronologiques de leurs expériences de vie mais aussi de quelques principes touchant la relativité même de ces expériences. La pédagogie française classique tire son orgueil d'exercices tels que la dictée, l'analyse grammaticale, l'explication de textes qui forment eux aussi un entraînement à la pensée logico-conceptuelle mais rarement au niveau des élèves de 8 à 15 ans qui les subissent sans en soupçonner la valeur et surtout sans en entrevoir l'utilisation.

Pour tout dire, il faut bien reconnaître que les maîtres eux-mêmes n'ont pas été formés à cette nouvelle école et que le structuralisme qui envahit même les revues de culture générale n'a pas encore accouché d'une pédagogie claire et exploitable.

Néanmoins on peut se réjouir de constater qu'à l'Est comme à l'Ouest les préoccupations des enseignants coïncident et qu'au-delà des barrières linguistiques et politiques, l'intérêt pour la vie intellectuelle des enfants et des adolescents emploie des procédés d'analyse nouveaux mais identiques comme ces inventions qu'une même effervescence de recherches permet à chaque pays de s'attribuer.

ROGER UEBERSCHLAG
I.D.E.N.