

## ITINÉRAIRES DE LECTURE

### UNE QUÊTE TOUJOURS RECOMMENCÉE

par Louis CROS

Trois livres ont déterminé ma carrière ; bien d'autres en ont jalonné les débuts... Un autre livre, dont j'étais l'auteur, en a marqué le principal tournant. De nombreuses autres lectures ont meublé les étapes ultérieures et accompagnent maintenant ma retraite.

#### TROIS LIVRES ...

Enfant unique, orphelin dès ma naissance, et de père peu après, je lisais couramment à moins de cinq ans ; et je dois à Jean FOUCAMBERT d'avoir compris, soixante ans plus tard, le secret de cet apprentissage. Timide et chétif, tout au long de l'enfance et de l'adolescence, la lecture avait été ma distraction préférée. Plus "scientifique" que "littéraire", néanmoins, je me trouvais en 1930 professeur de physique au lycée Thiers à Marseille, par suite d'une combinaison de hasards bien plus que par vocation.

C'est en novembre 1931 qu'un premier livre a orienté ma destinée. En aucune manière, un ouvrage de philosophie, de pédagogie ou de didactique, mais tout simplement un roman à succès : **Le déjeuner de Sousceyrac**, de Pierre BENOIT.

Son influence a tenu à un simple concours de circonstances.

Au cours de mes études supérieures, j'avais été secrétaire général d'une A.G. d'étudiants, et je m'étais découvert une certaine compétence naturelle pour des fonctions de gestion administrative. Dans son roman, Pierre BENOIT, ancien fonctionnaire au Ministère de l'Instruction publique, mettait en scène deux

sous-chefs de bureau de ce ministère. Je m'aperçus qu'à ce titre, d'apparence modeste et bureaucratique, s'attachaient en réalité des responsabilités importantes et d'amples perspectives de carrière.

Quelques jours après cette lecture mes yeux tombèrent, dans le hall du lycée, sur l'annonce d'un prochain concours donnant accès à l'administration centrale du Ministère.

Le 2 février suivant, reçu à ce concours (à ma grande surprise) et affecté à la Direction de l'enseignement secondaire, je faisais mes débuts 110, rue de Grenelle.

Entre temps un second livre : **Un grand éducateur moderne, SANDERSON**, de H.G. WELLS, pédagogique celui-là, m'avait beaucoup donné à réfléchir, et d'autant plus que cette réflexion concordait avec l'idée personnelle que je me faisais de l'enseignement d'une matière scientifique : à savoir que l'expérimentation par l'élève doit précéder le cours magistral et non le contraire. Ce livre était la traduction française d'un ouvrage consacré à F.W. SANDERSON dont les méthodes avaient rendu célèbre, en Angleterre, le collège qu'il dirigeait à Oundle. L'ouvrage avait été préfacé, en 1929, par Paul LAPIE, alors Directeur de l'enseignement primaire au Ministère.

Parmi les idées majeures de SANDERSON, Paul LAPIE relevait tout particulièrement qu'à Oundle : "l'émulation, la "concurrence", est pour l'activité infantine un moteur insuffisant. La plupart des élèves sont découragés par leur insuccès dans les compositions et les concours". Or, "l'éducateur n'a pas rempli son devoir lorsqu'il a forcé comme des plantes de serre deux ou trois élèves d'élite". Au régime de la concurrence SANDERSON a substitué celui de la collaboration. Tous les élèves d'une même classe doivent être attelés à une ou plusieurs tâches où chacun jouera son rôle suivant ses aptitudes. Il n'y a pas d'élève inintelligent, tel est l'axiome sur lequel repose cette partie de la

doctrine. Tout élève peut trouver de l'intérêt à une branche d'enseignement : c'est au maître qu'il appartient de découvrir laquelle. Vers quinze ou seize ans, les jeunes gens ont des aptitudes nettement marquées. Ne nous obstinons donc pas à leur faire étudier les matières pour lesquelles ils n'ont pas de goût ; mieux vaut qu'ils accomplissent de bon coeur le travail spécial pour lequel ils sont faits. Théorie que je recommande aux éducateurs et aux hommes d'Etat français qui prétendent trop volontiers que les jeunes gens ne savent pas et ne doivent pas choisir leur menu intellectuel et qu'il faut les contraindre à absorber jusqu'à vingt ans tout le programme encyclopédique qui leur est servi. Combien est plus vraie la théorie de SANDERSON ! Et combien l'éducation, telle qu'il la comprend, est plus efficace : aucun travail ne se faisant sans joie, aucun ne demeurera stérile".

Avant de diriger le collège d'Oundle, SANDERSON avait enseigné la physique. Mon intérêt s'accrut. Comment concevait-il l'enseignement scientifique ?

A mon arrivée, dit-il, "l'enseignement classique aboutissait à un cul-de-sac : sauf dans ces cas très rares il ne conduisait même pas à une connaissance approfondie des langues anciennes, ni à une conception intelligente de l'histoire ; il creusait un fossé entre la philosophie et la vie réelle ; il avait pour effet une absence totale de culture artistique ; mais pour des raisons qui demeuraient mystérieuses il pouvait seul conférer le caractère d' "homme cultivé". Mais il était difficile d'y remédier d'emblée. Les sciences expérimentales ne se heurtaient pas aux mêmes traditions. "Au lieu de les enseigner ex cathedra, nous dit Paul LAPIE, SANDERSON avait créé pour ses élèves des laboratoires et des ateliers où peut pénétrer, à toute heure du jour, quiconque est tenté par ces études. Chacun y travaille librement, manipule à sa guise, fabrique avec joie des objets à sa convenance. Mais peu à peu les élèves se groupent, forment des équipes où chacun travaille pour tous, sent qu'il collabore à une oeuvre qui le dépasse.

Alors, plus de paresseux, mais un entraînement général : la collaboration exerce une influence tonique sur toutes les activités. De même, ceux des élèves que séduit la littérature se groupent pour organiser des séances de lecture, des représentations dramatiques : l'un écrit une pièce, les autres se répartissent les tâches et les rôles ; au besoin, afin d'employer toutes les bonnes volontés, on désigne plusieurs élèves pour une même tâche ou un même rôle. Certes, tout n'est pas parfait dans ces essais et certains sujets nous font sourire. Mais l'éducateur obtient le résultat auquel il tient : un travail enthousiaste de la collectivité tout entière. Même méthode pour l'histoire : ayant libre accès à la bibliothèque comme au laboratoire ou à l'atelier, les élèves y trouvent des ouvrages de première main qu'ils lisent avec plus de plaisir que des manuels ; puis ils se communiquent les uns aux autres les résultats de leurs recherches".

"SANDERSON avait constaté, précise H.G. WELLS, comme ROUSSEAU, PESTALOZZI, FROEBEL et d'autres grands pionniers, qu'il y a chez tous les enfants une curiosité, un besoin de savoir, un désir d'apprendre" et que "dès que l'école cesse d'exiger un genre particulier de succès dans un domaine exclusif, elle progresse tout naturellement". Dans l'enseignement des sciences expérimentales, puis dans celui des mathématiques, dans les autres disciplines ensuite, "la classe, au lieu d'éveiller l'idée d'une série d'élèves alignés, rivalisant pour acquérir tous un savoir identique, présenta de plus en plus l'aspect de groupes de garçons rassemblés autour d'un problème, dont la solution se matérialiserait dans la présentation d'expositions ou d'expériences faites en commun"... "L'enseignement des mathématiques cessa petit à petit de se composer d'une série d'exercices abstraits, pour s'attaquer aux problèmes concrets que posaient les ateliers et les laboratoires, et dont la solution devenait le réel stimulant du travail. Les élèves qui avaient tâté de cette application pratique

des mathématiques s'adonnaient ensuite plus volontiers au travail théorique, car ils se rendaient compte, comme jamais ils ne l'eussent pu sans cela, de la valeur de ce travail au point de vue de l'affûtage d'outils qu'ils auraient à manier plus tard". Le même système de travail par équipes fut introduit ensuite dans l'enseignement des lettres, de l'histoire, de la géographie et de l'économie.

Ce système n'entraînait pas une répartition inégale des connaissances entre les élèves, et s'avérait bénéfique pour tous, parce que "les membres de groupes différents discutaient entre eux leurs sujets et s'intéressaient vivement aux opinions divergentes de leurs camarades". Ces échanges d'idées avaient pour résultat qu'aux examens "les élèves d'Oundle se montraient supérieurs aux garçons qui avaient été gavés de manuels".

Les élèves avaient acquis en plus "le sens de la coopération", "l'habitude de travailler pour fabriquer ou exprimer quelque chose... Ils étaient irrésistiblement poussés à rechercher les principes qui étaient à la base de leur travail. L'esprit créateur animait le collègue". C'était, pour SANDERSON, l'essentiel, et son ouvrage en dégagait en détail toutes les implications didactiques et pédagogiques.

Un tel livre, témoignage concret d'une expérience vécue et réussie, confirmait en tous points, d'une part les constatations que j'avais faites comme étudiant (j'avais bien plus appris au laboratoire qu'en cours) et, d'autre part, la courte expérience de mes deux années de professorat. Il me parut évident que le système scolaire français était en retard sur les exigences de notre temps et que l'administration scolaire et universitaire, dont j'étais devenu un modeste membre, devait s'en préoccuper.

Or c'est ce que, précisément, elle allait faire.

Quatre mois après que j'y sois affecté, le Ministère de l'Instruction publique, sous l'autorité d'un nouveau ministre (Anatole de MONZIE) prit le nom de

"Ministère de l'Education nationale", et un projet de réforme de l'enseignement commença à s'y élaborer.

Un troisième livre : Francisque VIAL : **Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire**, Paris, Delagrave, 1936, un peu plus tard, me fit découvrir un précédent historique : celui des "écoles centrales" que la Convention avait instituées pour remplacer les Collèges de l'ancien régime, et que Napoléon supprima. ( Au Ministère, où F. VIAL était, à mon arrivée, Directeur de l'enseignement secondaire, j'avais eu connaissance du manuscrit de ce livre avant sa publication).

Leur enseignement, disait F. VIAL "prenait pied en pleine vie naturelle et humaine, leur centre de gravité était constitué par les sciences de la nature et celles de l'homme". Leur pédagogie "avait un caractère concret, réaliste, expérimental". La loi prévoyait auprès de chaque école centrale "une bibliothèque publique, un jardin et un cabinet d'histoire naturelle, un cabinet de physique expérimentale"... "Le vrai but de l'enseignement est de préparer les jeunes gens à s'instruire par eux-mêmes, plutôt que d'accumuler dans leur tête des faits que les livres rappellent toujours quand on sait les entendre"... "Ce n'est pas de ne savoir que la moitié des choses qui est dangereux, c'est de ne savoir qu'à moitié chaque chose"(...) "Il faut susciter l'activité propre de l'écolier et tout d'abord lui ménager le temps de s'exercer au travail personnel". (Un peu plus tard, la lecture de DURKHEIM : **L'évolution pédagogique en France**, me donna une plus ample connaissance de cette même question.)

Je n'ignorais pas l'existence de méthodes dites de "pédagogie active", et je constatais qu'elles avaient été mises en oeuvre plus de cent ans auparavant et non sans succès. Ce dont j'avais rêvé pour mes propres élèves n'était donc pas chose inconcevable.

### ... ET TROIS FAITS

Trois faits contribuèrent à l'élargissement de cette prise de conscience.

1 - La gratuité de l'enseignement primaire venait, en 1930, d'être étendue à la classe de sixième de l'enseignement secondaire, puis année par année, aux classes suivantes. Cette gratuité s'était accompagnée d'une importante croissance des effectifs. Une épreuve de composition française, ajoutée au dossier scolaire, devait servir à éviter les candidatures prématurées. Il était de ma compétence, au Ministère, d'examiner les réclamations familiales.

Dans un lycée de Paris, une jeune élève avait été refusée pour "note insuffisante" à cette épreuve, alors qu'elle avait obtenu le "Prix d'Excellence" dans la classe précédente. C'était doublement absurde, car le texte instituant cette épreuve mentionnait expressément qu'elle ne devait pas être notée et ne constituait, au dossier de l'élève, qu'un "élément d'information" complémentaire. La famille eut gain de cause, mais il me resta de cette affaire quelque suspicion à l'égard de "l'examinite" qui sévit en France. J'avais déjà participé à une commission que présidait le Professeur PIERON, déjà célèbre psychologue et docimologue. (Ce n'est que beaucoup plus tard que j'ai lu les livres d'Henri PIERON, et notamment : **Examens et docimologie**, Paris, PUF, 1963, ouvrage fondamental s'il en est.) Rapproché de ses vues larges et scientifiquement fondées, cet incident d'un "excellent" élève retardé par un formalisme administratif, me fit comprendre, et la nécessité d'une autre approche de tels problèmes, et le danger des traditions routinières.

2 - Quelques années plus tard, une étude statistique, dont j'étais chargé, m'amena à comparer la natalité de l'après-guerre 1914 à la croissance des effectifs scolaires depuis la gratuité de l'enseignement

secondaire. Le graphique montrait que la montée des effectifs avait été, pendant plusieurs années, exactement parallèle à l'accroissement des naissances depuis l'Armistice ; la gratuité ne pouvait en être la seule cause. Le Ministre (alors Jean ZAY) fut informé de ce fait singulier. Dans un discours public, il fit état de ce phénomène, dans lequel il voyait "un fait de civilisation" d'une grande importance. Son projet de réforme scolaire, ainsi que les classes d'orientation qu'il organisa, furent pour une part notable influencées par cette constatation. Vingt ans plus tard, ce "fait de civilisation" devint L'explosion scolaire et je pus, grâce à ce souvenir, dans le livre ainsi titré, prévoir son ampleur et analyser ses causes et leurs conséquences.

3 - Cet élargissement de ma gamme de réflexion s'accompagnait d'un élargissement de ma propre formation et des lectures qu'elle impliquait.

Par goût, mes études secondaires et supérieures avaient été orientées vers les sciences plus que vers les lettres. Il me sembla nécessaire d'élargir ce bagage par une formation complémentaire. Ce fut celle de la faculté de Droit et parallèlement de l'école des Sciences politiques (section "Finances publiques".)

Ces études complémentaires m'amenaient à lire des ouvrages d'ordre politique, économique et social, classiques ou contemporains. Parmi les oeuvres modernes : ALAIN, non seulement ses **Propos sur l'éducation**, mais ses **Eléments d'une doctrine radicale** (le citoyen contre les pouvoirs) et ses propos sur la guerre (**Mars, Echec de la Force**, etc.) ; Paul VALÉRY (**Nous autres civilisations...**) ; GIDE (en particulier son **Retour d'U.R.S.S.**) ; DUHAMEL (**Scènes de la vie future**) ; BOUTHOUÏ (**Polémologie**) ; CAILLAUX (ses **Mémoires**) sont de ceux auxquels souvent encore je me reporte. Des économistes alors réputés : RIST, SIEGFRIED, RUEFF, alors professeurs aux "Sciences Po" ; des historiens qui donnaient une vue globale des événements (H.G. WELLS, par exemple, avec son **Abrégé**

de l'histoire du monde), et bien d'autres depuis, entrèrent dans mon patrimoine mental. Ce goût des oeuvres touchant aux sciences humaines et sociales persista. Quant aux oeuvres proprement "littéraires", j'ai toujours préféré les prosateurs aux poètes. J'ai aimé dans ma jeunesse BALZAC et HUGO (ses romans), et parmi les contemporains : Anatole FRANCE, André MAUROIS, Claude FARRERE (quand j'avais seize ans) et aussi Edgar POE, KIPLING et les humoristes anglo-saxons. Et je suis parvenu à l'âge où on relit ce qu'on a aimé plus qu'on ne lit les dernières nouveautés.

Les "Sciences Po" auraient pu m'amener à quitter l'Education nationale (on m'y avait proposé de m'aiguiller sur l'Inspection des Finances.) Mais les questions scolaires m'intéressaient davantage. La plupart de mes collègues de la rue de Grenelle avaient une formation exclusivement juridique, et il y avait manifestement place, au Ministère, pour une compétence d'un autre ordre. Peu de temps après, je fus appelé au Cabinet du Ministre, et chargé, entre autres, de restructurer la présentation d'ensemble du budget de l'exercice, ce qui ne manqua pas d'infléchir ma carrière future. Puis la guerre survint.

Modeste fantassin affecté à la frontière des Alpes, j'eus la chance de n'être pas fait prisonnier et d'échapper aux périls de l'occupation. A la Libération de Paris, en 1944, je fus chargé, auprès du nouveau Directeur de l'enseignement du second degré (Gustave MONOD) des services d'administration financière des lycées et collèges. Trois ans plus tard, s'ajouta à cette fonction celle d'Inspecteur général de cette même administration. Deux ans encore, et je dus assumer la direction du Cabinet du Secrétaire d'Etat au Commerce. En 1949, enfin, la direction du "Musée pédagogique de Paris" me fut confiée.

Pourquoi ai-je accepté cette désignation ? Une des raisons était qu'auprès de G. MONOD j'avais pu contribuer, comme administrateur, à la mise en oeuvre des "classes nouvelles" des lycées et collèges. J'y

avais trouvé une confirmation expérimentale des conceptions de SANDERSON, des "écoles centrales" et des "pionniers" en éducation. A ce "bagage" étaient venus s'ajouter les textes de Gustave MONOD lui-même (cf. **Un pionnier en éducation : Gustave MONOD**, CUIP, Paris, 1980), et de ses collaborateurs immédiats : notamment **L'Orientation scolaire**, que son principal conseiller, Roger GAL, avait publié dès 1946. (La liste complète des articles et ouvrages de Roger GAL a été publiée dans **Hommage à la mémoire de Roger GAL**, éditée par L'Institut pédagogique national en 1968, SEVPEN, Paris.)

### DIX ANS PARMY LES LIVRES

A mon arrivée au Musée pédagogique, sa bibliothèque était riche de près de cent mille volumes, chiffre qui se trouva décuplé à mon départ. C'est dire que je n'avais, pour mes lectures personnelles, que l'embaras du choix.

Ce choix porta d'abord sur les ouvrages propres à combler mes lacunes, dans le domaine même qui m'incombait. J'avais sous la main les grands classiques de la pédagogie (de MONTAIGNE à ROUSSEAU, de COMENIUS à PESTALOZZI) et ceux des innovateurs modernes : DEWEY, Maria MONTESSORI, DECROLY, WALLON, FREINET, COUSINET, etc., ainsi que les publications, ouvrages ou périodiques des mouvements pédagogiques et toutes les nouveautés de l'édition. Je me trouvais d'autre part en relation directe et personnelle avec le Bureau international d'éducation de Genève et ses dirigeants : PIAGET, son directeur, ROSSELLI, son directeur-adjoint, et avec les chercheurs de "l'école de Genève" : DOTRENS, etc. Je ne saurais dire quelles furent, alors, celles de leurs oeuvres qui eurent sur moi le plus d'influence.

Ces lectures se trouvaient, de surcroît, complétées par un foisonnement d'ouvrages nouveaux. (Je ne mentionne ici, et dans ce qui suit, que les ouvrages de librairie. Un nombre considérable d'articles de

journal ou de revue n'est pas moins significatif de l'évolution des idées. Il est impossible d'en donner une liste, même sommaire.) Parmi ceux qui, depuis lors, ont été pour moi de constantes références, je citerai :

- \* **Le Professeur psychologue**, de Lucien LEFEVRE,
- \* **Psychologie pratique des élèves de 7 à 12 ans**, de Roger MUCCHIELLI,
- \* **Bon ou mauvais élèves ...**, du Docteur BERGE,
- \* **Humanisme du travail et humanités**, de G. FRIEDMANN,
- \* **L'école nouvelle de Boulogne**, de Blanche HARVAUX et Marie-Aimée NIOX-CHATEAU,
- \* **Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes**, de J. PALMERO,
- \* **Les sciences psycho-mathématiques dans l'enseignement**, de ZADOU-NAISKY,
- \* **L'Education nouvelle**, de COUSINET,
- \* **Mon village**, de Roger THABAULT,
- \* **Pour une pédagogie de l'étonnement**, de Louis LEGRAND.

Vers le milieu de la décennie, deux circonstances me conduisirent à élargir le champ de mes réflexions et, corrélativement, de mes lectures.

1 - Ce fut, en premier lieu, au cours de l'année 1955, les travaux d'une nouvelle commission ministérielle, présidée par le Recteur SARRAILH (lequel, dans un discours célèbre, s'était indigné de "l'enflure démentielle des programmes".) Cette commission, pour la première fois, comprenait, en sus des universitaires, des spécialistes des questions économiques et sociales. Notamment Alfred SAUVY, qui venait de publier **La montée des jeunes**, et Jean FOURASTIE qui venait de rendre célèbre **La civilisation de 1960**. Ces deux livres, bien plus que tout ce que j'avais lu jusque là, avaient achevé de me faire comprendre l'inter-relation des problèmes scolaires et des problèmes socio-économiques, eux-mêmes étroitement liés aux mutations technologiques.

2 - J'avais pu obtenir, entre temps, la transformation du "Musée pédagogique" en "Centre national de documentation pédagogique", puis en "Institut pédagogique national" (IPN). Peu après, en 1956, un nouveau Ministre de l'Education nationale s'installa rue de Grenelle : M. René BILLIERES, et celui-ci désireux de réaliser une réforme scolaire me confia, en sus de mes fonctions au nouvel IPN, la direction de son Cabinet.

J'exerçais (non sans difficultés) cette double fonction de 1956 à 1958. Parmi les livres qui me furent alors précieux, je citerai :

- \* **L'Analyse caractérielle des élèves d'une classe par leur maître**, de Roger GAILLAT, 1952,
- \* **La Politique de l'emploi et de l'éducation**, de Pierre JACCARD, 1957,
- \* **L'Education nouvelle**, d'Edouard CLAPAREDE, 1958,
- \* **Le Monde en friche**, de Gabriel ARDANT, 1959.

Envisagée sous l'angle de l'information en matière scolaire, cette période se caractérise, en ce qui me concerne, moins comme une activité de consommateur de lecture que comme celle d'un producteur. En divers articles, j'eus l'occasion d'exposer les transformations de l'enseignement qu'impliquait la croissance des effectifs et leur signification. En 1959, ces articles furent condensés dans une plaquette diffusée par l'IPN.

En 1960, ce travail se transforma en un petit livre : **L'Explosion scolaire**.

En 1970, y lisait-on, la France comptera onze millions d'élèves et d'écoliers de tout ordre, c'est-à-dire le quart de la population française. Parmi eux, il y aura "seize fois plus d'élèves du second degré qu'au début du siècle (3.200.000 au lieu de 200.000) et vingt fois plus d'étudiants dans l'Enseignement supérieur ou technique supérieur". La croissance parallèle des effectifs d'enseignants et des budgets était également chiffrée. "Les crédits affectés à l'Education nationale sont aujourd'hui huit fois plus

élevés qu'à la Libération, soixante-dix fois plus qu'au siècle dernier, et représentent une somme supérieure à ce qu'était le budget total de l'Etat au début de la Troisième République". Un graphique montrait que ce budget dépasserait 2.000 milliards (anciens) dix ans plus tard.

Ces chiffres frappèrent l'opinion. Repris par la presse, le titre du livre devint en quelques jours un terme d'usage international.

Il s'ensuivit pour l'auteur de cet ouvrage un surcroît de responsabilités. Elles s'étendirent à la Direction des affaires générales et financières du Ministère, des personnels administratifs et d'intendance (pour les quatre ordres d'enseignement, ainsi que pour les Beaux Arts, la Jeunesse et les Sports) et de ce qu'on appelait alors les "services communs", dont l'Institut pédagogique national faisait partie.

J'avais accepté ce haut emploi dans l'espoir d'y agir en faveur des mesures, non seulement quantitatives mais qualitatives, à mes yeux désormais indispensables et urgentes. Cinq ans plus tard, ayant pris conscience de la vanité de cet espoir, j'ai demandé et obtenu de me consacrer à d'autres tâches.

Au cours de ces cinq années, et des cinq qui suivirent, bref de 1960 à 1970, ces tâches, d'ordre public ou d'ordre privé, consistèrent notamment en recherches, enquêtes, participation à des commissions d'études, rédaction de rapports ou d'articles, concours à des oeuvres complémentaires de l'école et à des mouvements d'éducation nouvelle, etc.

**L'Explosion scolaire** avait été le premier en date des livres que suscitait le phénomène que j'avais ainsi baptisé : celui d'une croissance qui n'était que très partiellement démographique, et dont l'ampleur, la durée, la signification sociale et les implications économiques restaient méconnues de la masse de l'opinion. Jour après jour, d'autres livres sortaient des presses. Furent alors, et sont restés pour moi des références :

- \* **Ecole laïque, école du peuple**, de Robert ESCARPIT, 1961
- \* **L'homme moderne et son éducation**, de Gaston BERGER, 1962
- \* **L'homme à la découverte de son âme**, de C.G. JUNG, 1962
- \* **La révolution scolaire**, de Jacques NATANSON et Antoine PROST, 1963
- \* **Rapport Parent**, sur la réforme de l'enseignement au Québec, 1963
- \* **Les héritiers**, de Pierre BOURDIEU, 1964
- \* **Propos actuels sur l'éducation**, de Jacques ARDOINO, 1965
- \* **L'Éducation nationale. Le Ministère, l'administration centrale, les services**, de Jean-Louis CREMIEUX-BRILHAC, 1965
- \* **L'Éducation nationale dans la France de demain**, de Michel VERMOT-GAUCHY, 1965
- \* **Les doctrines pédagogiques par les textes**, de J. LEIF et A. BIANCHERI, 1965
- \* **Liberté et relations humaines ou l'inspiration non-directive**, d'André de PERETTI, 1966
- \* **L'Échec scolaire**, de Guy AVANZINI, 1967
- \* **Rebâtir l'école**, de Marcel BATAILLON et André BERGE, 1967
- \* **La crise mondiale de l'éducation**, de Philip H. COOMBS, 1967
- \* **Le cheval dans la locomotive. Le paradoxe humain**, d'Arthur KOESTLER, 1967
- \* **Le lycée impossible**, d'André ROUEDE, 1967
- \* **Recherches psychologiques sur les phases et les chemins de la maturation intellectuelle et du besoin de connaissance (de l'enfance au 3ème âge)**, de Georges LANTERI-LAURA, 1968
- \* **La crise mondiale de l'éducation**, de Ph.H. COOMBS, 1968.

Maintes oeuvres, d'ordre socio-économique, n'étaient pas moins pour moi objet de réflexion. Telles :

- \* **L'Ere de l'opulence**, de John Kenneth GALBRAITH, 1961

- \* **L'Homme sur la terre**, de Max SORRE, 1961
- \* **Vers une civilisation du loisir ?**, de Joffre DUMAZEDIER, 1962
- \* **Printemps silencieux**, de Rachel CARSON, 1963
- \* **L'Homme survivra-t-il ?**, de Bertrand RUSSEL, 1963
- \* **Idées majeures. Pour un humanisme de la société scientifique**, de Jean FOURASTIE, 1966
- \* **Les Cadres et l'intelligence**, de Pierrette SARTIN, 1968
- \* **Conduites et conscience**, entre autres ouvrages de René ZAZZO, 1968.

Tous ces livres m'apportaient des justifications nouvelles de mes conceptions pédagogiques, en même temps qu'une vision élargie du phénomène social dont j'avais signalé les dimensions et quelques-unes des implications. Je ne saurais ici choisir, parmi eux, ceux qui ont été, plus ou moins que d'autres, des jalons dans mon itinéraire.

### L'APRES 1970 : UNE NOUVELLE VAGUE

Les conclusions du "**Colloque d'Amiens**", de mars 1968, résumaient tout un ensemble de travaux de la période précédente. Les événements de mai 68, de leur côté, donnèrent aux réflexions et aux recherches pédagogiques une nouvelle raison d'être.

J'avais été amené à présider une des commissions d'Amiens et, plus tard, j'ai participé aux travaux d'instances officielles, tels : la "Commission JOXE", de 1972 et le "Colloque national" de 1973 également organisés par le Ministère, la "Commission d'études pour un lycée expérimental" (projet QUIGNARD), qui a siégé à l'IPN de 1970 à 1974, etc. Tant de livres, alors et depuis lors, sont venus sous mes yeux qu'il m'est difficile de choisir entre les plus marquants. Pour me limiter, à titre d'exemples, je me bornerai à citer ici, dans l'ordre chronologique, les suivants :

A) Sur le plan proprement pédagogique

- \* **A la recherche de l'école de demain**, entre autres ouvrages de Robert GLOTON, 1970
- \* **L'Ecole bloquée**, de Suzanne CITRON, 1971
- \* **Dynamique institutionnelle de l'enseignement**, de Charles FOURRIER, 1971
- \* **L'Échec scolaire**, du GFEN et du GEMAE, 1971
- \* **L'Ecole active expérimentale**, d'Aurélien FABRE, 1972
- \* **Apprendre à être**, d'Edgar FAURE, 1972
- \* **L'Enseignement éclaté**, de Lucien GEMINARD, 1973
- \* **Le Manifeste éducatif**, de Gérard MENDEL, 1973
- \* **L'Enseignement de l'an 2000**, de Maurice REUCHLIN, 1973
- \* **L'Éducation demain**, entre autres ouvrages de Bertrand SCHWARTZ, 1973
- \* **Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire**, de Guy AVANZINI, 1975
- \* **L'Éducation créatrice**, de Gabriel FRAGNIERE, 1975
- \* **Vers une pédagogie de la personne**, de Jean VIAL, 1975
- \* **La Manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM 2**, de Jean FOUCAMBERT, 1976
- \* **La Bibliothèque, centre documentaire. Vers une nouvelle école élémentaire**, de Jean HASSENFORDER, 1976
- \* **Les Sciences de l'éducation**, de Gaston MIALARET, 1976
- \* **Mathématique et affectivité. Une explication des échecs et des réussites**, de Jacques NIMIER, 1976
- \* **La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire**, de Viviane ISAMBERT-JAMATI, 1977
- \* **Pour une politique démocratique de l'éducation**, entre autres ouvrages de Louis LEGRAND, 1977
- \* **Bons et mauvais élèves**, entre autres ouvrages de Jean REPUSSEAU, 1978
- \* **Qu'est-ce que la rénovation pédagogique ?**, entre autres ouvrages de Joseph LEIF, 1978
- \* **L'Adolescent dans la vie scolaire**, entre autres

ouvrages de Francine BEST, 1979

- \* **Pour une pédagogie scientifique du français**, d'Hélène ROMIAN, 1979
- \* **Aperçus sur l'enseignement dans le monde**, de Joseph MAJALUT et divers, 1982
- \* **La Mosaïque éducation**, de Robert MANDRA, 1982
- \* **Une Pédagogie de la confiance : l'école nouvelle d'Antony**, de Marie et Noël RIST, 1983
- \* et, d'autre part, les trois **Rapports** des commissions LEGRAND, de PERETTI et PROST, et celui plus récent du Collège de France, qui constituent à ce jour une étape nouvelle et essentielle de la réflexion pédagogique, au stade actuel de l'évolution socio-économique et culturelle.

B) Sur les plans scientifique, politique  
et socio-économique

- \* **Le Cerveau dédoublé**, de Michel S. GAZZANIGA, 1970
- \* **La Logique du vivant. Une histoire de l'hérédité**, de François JACOB, 1970
- \* **Le Hasard et la nécessité**, de Jacques MONOD, 1970
- \* **Une nouvelle grille**, d'Henri LABORIT, 1974
- \* **Le Macroscopie. Vers une vision globale**, de Joël de ROSNAY, 1975
- \* Les travaux du Colloque international sur le cerveau organisé par l'UNESCO (cf. **Le Courrier de l'UNESCO**, janvier 1976)
- \* **L'Informatisation de la société**, de Simon NORA et Alain MINC, 1978
- \* **Un grand passage**, entre autres ouvrages de Bianca ZAZZO, 1978
- \* **La 3ème vague**, d'Alvin TOFFLER, 1980
- \* **Pièges et mystifications de la parole**, de Jacques LEIF, 1982
- \* **Vers une société du temps libre**, de Roger SUE, 1982
- \* **La Conférence**, de Jacques QUIGNARD, 1984.

Il n'est matériellement pas possible, ici, d'analyser la multitude d'articles de presse qui contribuent

chaque année à la réflexion socio-culturelle et scolaire, technologique et socio-économique. La grande presse, notamment **Le Monde** et **Le Monde de l'Éducation** ; les publications des mouvements pédagogiques et des syndicats de l'enseignement ; de multiples revues à caractère prospectif, telles **Futuribles**, **Echanges et projets**, **Alternatives économiques** et bien d'autres ; des publications officielles ou para-officielles, telles celles de la **Documentation française**, le **Courrier de l'Éducation nationale**, etc., ont été et restent pour moi des compagnons de route.

Je citerai aussi quelques ouvrages collectifs (auxquels j'ai coopéré) parce qu'ils comportent des bibliographies (1) plus complètes que les listes, limitées à des choix personnels, qui figurent ci-dessus. Ce sont : **L'École nouvelle témoigne**, 1970 ; **Légiférer ne suffit pas...**, 1976 ; **Un pionnier en éducation : Gustave Monod**, 1980 ; **Quelle école, pour quel avenir ?**, 1981.

A cette dernière date, cinquante ans s'étaient écoulés depuis la lecture qui, au début de ma carrière, avait orienté mon "itinéraire".

L'itinéraire inachevé d'une quête, comme la mer, "toujours recommencée".

**Louis CROS**

---

(1) Pour tous renseignements à ce sujet, écrire au CUIP : 97-99, avenue du Général Leclerc, 75014 Paris.