N° 14

Boîte Postale Paris 58.06

DÉFENSE DE LA JEUNESSE SCOLAIRE

C. C. P. Paris 16 441 62

· Lettre d'information ·

SEPTEMBRE 1966

LE NUMERO : 2 F

Ne pavoisons pas

Ce conseil reçu du dr Autric après une *Lettre* où nous avions noté quelques petits succès nous revient en mémoire au moment où nous avons à signaler le gain de deux salles d'enseignement général pour les collèges d'enseignement secondaire : ils en auront 11 au lieu de 9 — pour 600 élèves et 16 classes. La surface totale des salles d'enseignement général passe ainsi de 500 à 624 m2. Au surplus, il y aura un peu d'espace supplémentaire pour les classes pratiques, de meilleurs aménagements pour le travail d'atelier. Cette amélioration a été décidée le 4 juillet dernier.

Elle est appréciable. Elle est destinée nous dit-on, à rendre possible dans les C.E.S. qui seront désormais construits ce qui ne l'était pas dans ceux qui l'on été selon les anciens plans : un fonctionnement conforme aux horaires actuels des C.E.G. et des lycées, y compris les horaires de travaux dirigés par demi-classe. Même si l'on fait abstraction de l'éducation physique, abandonnée à un sort incertain, nous ne pensons pas que cet objectif soit atteint, et nous dirons prochainement pourquoi. En tout état de cause, le principal problème posé dans notre bulletin n° 11, en avril dernier, puis dans la lettre d'information adressée le 25 mai au Premier Ministre par D. J. S. et 10 associations de professeurs (voir p. 29), ce problème reste entier.

Les murs des C.E.S. bloquent l'avenir de l'enseignement moyen. Ils ne laissent pas de place pour des regroupements, pas de chance à une réorganisation de la journée scolaire. Ils fixent dans des cadres rigides les classes de types anciens que les C.E.S. juxtaposent. Chacune disposera de salles d'enseignements spéciaux dont certaines sont bien équipées; mais non d'une classe d'enseignement général à elle, ce qui est une régression grave. L'éducation physique est rejetée on ne sait trop où. La pédagogie est enfermée dans son vieux carcan — et à tout prendre, elle était peut-être moins mal à l'aise dans maints locaux anciens.

Ce n'est pas ainsi qu'on voit les choses rue de Grenelle. Pour l'éducation physique, sans doute, on soupire : les responsabilités sont passées ailleurs. Quant aux constructions de C.E.S., qui, elles, continuent bien à dépendre du ministère de l'Education nationale, leurs normes y sont maintenant jugées satisfaisantes... Cependant le Secrétaire général, M. Pierre Laurent, s'est montré disposé à une discussion sérieuse. Nous en rendrons compte.

◆◆◆

Autre progrès, restreint lui aussi, au chapitre des programmes : ceux de Sciences naturelles pour les classes de Première et Terminale, ont été heureusement modifiés. Ce n'est pas ce que nous avions proposé dans notre *Lettre* n° 6, mais le changement s'est bien fait dans la direction souhaitée par D. J. S., en accord avec l'*Union des Naturalistes*.

Pour les autres disciplines, le tableau n'est pas réjouissant.

Français : tout reste en suspens (voir *Lettre* 11).

Mathématiques : l'Administration a opposé une surdité parfaite à nos protestations (voir *Lettre* 12-13 et p. 3).

Chimie : nous n'aimons pas les nouveaux programmes de Seconde et Première, et nous envisageons tout autre chose (voir p. 5 à 14).

Ces trois cas sont dissemblables. La réforme de l'enseignement de la chimie, actuellement l'un des plus critiquables, n'était pas mûre; un important travail préalable est nécessaire; nous espérons y contribuer, le déclencher, par le rapport publié dans ce bulletin. Pour le français, on a pu se féliciter que le projet officiel présenté en février ait été abandonné; mais la durée des réflexions provoquées au ministère par les critiques et propositions qui lui ont été adressées n'est pas rassurante : de nouveau le silence règne — à quoi va-t-on aboutir ? Quant aux mathématiques, le désordre mis dans leur enseignement est inadmissible.

Nous nous sommes attachés toujours à formuler des propositions réalisables. Les pouvoirs publics n'ont jusqu'à présent donné suite qu'à très peu d'entre elles. Si néanmoins nous étions enclins aux illusions, le triste baccalauréat de 1966 (voir p. 3) suffirait à les dissiper. Nous savions quand D. J. S. s'est créée que la tâche entreprise serait très rude. Eh bien, elle l'est encore un peu plus...

Au seuil de notre quatrième année d'activité, constatons que l'aube du renouveau pédagogique *généralisé* pour lequel nous travaillons ne s'est pas encore levée. Des points lumineux clairsemés ne font pas une aurore. Quand nous parlons de points lumineux, nous ne pensons pas surtout aux quelques rares concessions obtenues des autorités. Non, nous pensons à des initiatives particulières, nées du dévouement éclairé de quelques novateurs. Ils se rassemblent, nous en sommes heureux (voir p. 26). C'est l'opinion publique qui imposera la réalisation progressive de leurs vœux. C'est à l'opinion que va s'adresser le livre groupant les thèmes fragmentaires traités dans nos *Lettres* successives. Sa publication au cours de l'année scolaire qui commence paraît maintenant assurée.

Il est à remarquer qu'aucun adhérent jusqu'ici n'a jugé utile d'écrire : « Ne nous décourageons pas ». L'hypothèse est exclue.

SOMMAIRE

Réflexions sur des thèmes anciens 3

L'enseignement de la chimie en Secondes et Premières scientifiques 6

Correspondance 16

Documents 24
1. Témoignage sur une tragédie 24
2. Montée d'une espérance 26
3. Le programme de français 28
4. Les C.E.S. : notre lettre au Premier Ministre 29

Interventions de D. J. S.

Deux communiqués de D. J. S. à la presse, le 11 juillet et le 5 août, ont signalé l'irrégularité de l'épreuve écrite de mathématiques à laquelle ont été soumis, en juin, les candidats de la série mathélem, Académie d'Aix-Marseille. Nous demandions qu'aucun de ces candidats ne fût exclu de la session de septembre. Ces communiqués sont demeurés sans réponse.

Cette irrégularité, cette désinvolture administrative, cette injustice, ont fâché quelques mathématiciens amis de D. J. S., rentrant à Paris de congrès divers. Aussi entendra-t-on encore parler de cette affaire.

Un local pour D. J. S.

A l'occasion de notre dernière Assemblée Générale, nous avions annoncé que D. J. S. aurait bientôt un local, une adresse (autre que le n° de la boîte postale), notre Président, Marcel Bataillon, mettant à la disposition de l'association une pièce, 14, rue l'Abbé-de-l'Epée, Paris-5e, pourvue d'une ligne téléphonique.

Il a fallu attendre le numéro de téléphone ! Nous l'aurons incessamment.

C'est un progrès important vers une organisation plus stable. Manquera encore le secrétaire administratif qui travaillerait dans ce local. Nous ne pourrions le rémunérer... Quand le nombre des adhérents se montera à 6.000, nous en aurons les moyens.

En attendant, nous comptons organiser rue de l'Abbé-de-l'Epée une permanence, grâce à des concours bénévoles.

Jusqu'à nouvel ordre, adresser encore la correspondance à la Boîte Postale Paris 58.06.

La lettre sur la lecture...

Elle nous a valu un courrier nourri, bien plus approbateur dans l'ensemble que nous n'avions osé l'espérer. Diverses critiques, bien entendu; apports positifs importants. Objections et suggestions seront certainement utilisées. Remercions en particulier Mme Quazza, MM. René Bataillon, G. Bouquet, A. Grosser, Jammet, C. Kohler, Le Bohec, Toulemonde, Villacèque.

Nous espérons recevoir encore d'autres contributions : il n'est pas trop tard pour les envoyer.

Réflexions brèves sur des thèmes anciens

Le baccalauréat

On éprouve peu le désir d'ajouter aux flots d'encre que celui de 1966 a déjà fait couler : si abondants que les motifs du vaste échec se trouvent noyés. Les difficultés d'une notation objective sont de tous les examens. Si les notes ont paru et sans doute été plus aberrantes que de coutume en juin dernier, c'est que l'organisation de l'examen était extraordinairement mauvaise. Quant à la session de septembre, ses atténuations après les rigueurs de juin ne nous réconcilieront pas avec un système qui désorganise l'année scolaire et prive tous les élèves d'un mois d'enseignement pour condamner une partie des candidats à un supplément de bachotage.

On prétend qu'il ne faut jamais dire : « Nous l'avions prévu, annoncé ». Pourquoi cela ? Pour faire preuve de modestie ? C'est bien la question ! A ce compte, il ne faudrait jamais constater que le résultat d'une expérience est conforme à ce que l'on attendait. La science avancerait peu. L'action resterait aveugle. Nous demandons permission de noter que l'événement confirme les conclusions des analyses qui se sont succédées dans ce bulletin depuis la *Lettre* n° 6 (février 1965) publiant une conférence de presse donnée par notre président. Rien de nouveau donc pour nos lecteurs. C'est dans la presse que nous reprendrons cette question. Mais nous nous proposons surtout d'y développer les idées suivantes, qui sont plus neuves.

Regardons au delà des contre-sens de la réforme de 1965, au delà des maladresses accumulées dans son application. Faut-il, comme l'a proposé le recteur Capelle, supprimer le baccalauréat et répartir ses fonctions actuelles entre un diplôme de fin d'études secondaires, aisément obtenu, et un examen distinct, d'admission aux études supérieures, examen national avec variantes selon les Facultés ? Nous avons posé la question il y a un an dans la *Lettre* n° 9, en donnant des arguments *pour* et *contre* cette proposition. Malgré la grande autorité de son auteur, les avis que nous avons reçus ne lui ont pas été favorables. L'idée de séparer désormais baccalauréat et examen d'admission aux études supérieures a rencontré une opposition très vive, déjà formulée dans plusieurs des lettres que publiait notre n° 9. M. Marc-André Bloch, professeur de pédagogie à la Faculté des Lettres de Caen, M. l'Inspecteur Général Belliot, sont venus à la rescousse. *Si l'objet de l'enseignement secondaire est avant tout d' « apprendre à apprendre », de « former des esprits désireux et capables de s'instruire », on ne conçoit pas que l'examen constatant un résultat convenable des études secondaires puisse être distinct de l'examen valant passeport pour l'Université.* C'est la vocation même de l'enseignement secondaire, de toute la scolarité, qui est en jeu. Cette considération a paru décisive à notre Conseil.

Pour nous, la considération des études est dominante, celle de l'examen subordonnée. Nous travaillons à obtenir un enseignement scolaire conforme à sa vocation. Quant à l'examen, « un proviseur et un conseil de classe ont des informations plus précises et plus étendues sur la scolarité de chaque élève, sur ses progrès, sur ses difficultés, que ne peut en avoir un jury de baccalauréat, même aidé par un coup d'œil sur le livret scolaire » (Pierre Samuel, *Lettre* n° 9). D'autre part, il est utile que les décisions du conseil de classe soient contrôlées : garantie contre la *possibilité* d'animosités individuelles, redoutées par les familles; garantie contre la *probabilité* d'indulgences excessives de conseils de classe « soutenant leur classe ». De quoi il résulte que le baccalauréat devrait reposer sur le livret scolaire et l'appréciation du conseil de classe, l'examen n'intervenant qu'à titre de vérification : renversement des valeurs admises ! Ce principe commande une transformation du baccalauréat, nocif sous sa forme actuelle. Reste alors à déterminer les modalités de ce baccalauréat d'un nouveau type. Nous nous y emploierons.

Mathématiques

Les résultats de la session de juin pour les séries C (mathélem) et T (math et technique) ont été significatifs. Les pourcentages très faibles de reçus ne pouvaient se justifier par un afflux excessif de candidats : la sélection à l'entrée de ces Terminales est sévère. Quelques problèmes singulièrement difficiles (l'un d'eux irrégulier) ont fait des victimes, mais n'expliquent pas les statistiques d'ensemble. Les sections C et T sont fameuses par la surcharge de leurs programmes : cela se paye.

Ce que ces résultats illustrent surtout, c'est la situation fâcheuse de l'enseignement des mathématiques. Ses exigences sont dures. Elles s'expliqueraient mieux si : 1° les élèves n'avaient pas à disperser leur effort sur un si grand nombre d'autres disciplines; et si 2° les méthodes de l'enseignement mathématique lui-même étaient excellentes tout au long de la scolarité. Elles sont ordinairement médiocres dans les classes élémentaires et celles du premier cycle secondaire; elles sont incertaines dans le second cycle — et le « recyclage pédagogique » (distinct du « recyclage de connaissances ») qui permettrait une amélioration est soit faible, soit inexistant.

C'est un enseignement dans cette situation, donnant ces résultats, que l'on jette maintenant dans le désordre par l'application précipitée en Première de programmes profondément nouveaux, alors que le ministère qui avait rendu leurs grandes lignes définitives dès la fin de 1965, n'a pas encore été en mesure d'établir les instructions destinées à les éclairer... Circonstance aggravante pour les Premières T : déjà écrasées, elles se voient imposer un programme à peu près équivalent à celui de C, inapplicable dans l'horaire qui leur a été imparti.

L'une des conséquences de tout cela, c'est que les baccalauréats scientifiques effrayent. Il y a longtemps déjà que l'on observe l'impuissance de notre enseignement à obtenir un accroissement des effectifs

scientifiques en rapport avec les besoins de la nation, les prévisions du plan, le mouvement de l'époque, les possibilités des élèves. On fait ce qu'il faut pour que les choses s'aggravent. Des proviseurs de grands lycées nous signalent une fuite, à l'entrée en Première, devant les programmes de C. Cette fuite se fait vers les sections littéraires, déjà pléthoriques, non vers les sections D, destinées aux scientifiques moins forts en math que ceux de C. C'est qu'en fait, l'enseignement de math en D, avec un horaire bien moindre que celui de C, davantage à apprendre en d'autres disciplines, des éléments nouveaux peu connus de la plupart des professeurs, est lui-même fort redoutable !

L'échelonnement des réformes

A propos des mathématiques, nous écrivions dans notre *Lettre* n° 8 (mais 1965) :

« Nous demandons que lorsqu'un changement de programme sera décidé un délai raisonnable soit donné avant sa mise à exécution. Il arrive trop souvent dans l'enseignement français que des décisions prises en juillet-août (ou même en novembre-décembre) doivent prendre effet dès la rentrée de septembre... Cette hâte maladive a des efforts néfastes sur la qualité des cours et des manuels qui, la première année, ne peuvent être que bâclés. »

Nous citions ensuite l'exemple du Danemark : programmes bien mûris, adoptés après large débat; délai de deux ans entre leur publication et leur mise en vigueur, « utilisé tant pour écrire de bons manuels que pour organiser des stages où les professeurs en exercice ont été mis au courant des nouvelles dispositions, de leur portée et de leur pourquoi ».

N'y a-t-il de choix en France qu'entre l'immobilisme et la bousculade ?

Les improvisations désordonnées ont des conséquences incalculables. Elles démoralisent. Elles déconcertent maîtres et élèves. Elles font régner dans les classes, dans les familles (les médecins n'ont que trop d'occasions de s'en rendre compte) un climat de nervosité, d'anxiété. Elles discréditent l'idée même de réforme.

Elles font perdre beaucoup d'années. Réciproquement, l'apathie bureaucratique, les atermoiements, la traînasserie, l'attentisme obstiné, provoquent ces improvisations parce qu'un moment arrive où « il faut absolument faire quelque chose » et que rien de sérieux n'a été préparé, les jalons n'ont pas été posés.

Cette question de l'échelonnement des réformes, nous préoccupe depuis la création de D. J. S. La réforme à faire est immense, et il est radicalement impossible qu'elle se réalise subitement. Elle ne peut être qu'une création continue. L'idée même d'un régime idéal définitif est indéfendable : un enseignement vivant évolue. Cependant, nous disait-on, l'enseignement a besoin de stabilité. Vous proposez d'engager l'action en éliminant des absurdités reconnues, que tout le monde déplore et qui disparaîtront quand on le voudra. Mais la démarche progressive que vous préconisez exigerait des changements successifs, troublants pour le personnel. D'ailleurs, tous les problèmes se tiennent et les réalisations immédiates que vous proposez seraient isolées.

Le chemin pour sortir de ce labyrinthe ? C'est simplement l'honnêteté intellectuelle qui le trace. Prend-on au sérieux ce qu'on affirme toujours ? Quand on répète : « Apprendre à apprendre », « formation de la personnalité », « épanouissement », « équilibre », « tête bien faite » — prononce-t-on des formules rituelles ou exprime-t-on une volonté ? Si ces propos ne sont pas tenus en manière de vieille plaisanterie, le reste en découle, les objectifs sont désignés, on dispose de critères, une direction apparaît (voir p. 26. le manifeste des groupes de l'Ecole nouvelle). Une méthode peut se déduire, les changements à faire à partir des réalités présentes peuvent être expliqués et compris. La démarche progressive qui est la seule possible devient praticable.

Au lieu de quoi... La lettre suivante, d'un adhérent de la première heure, enseignant et père d'élèves, fournit un exemple de ce qui se passe.

« Les deux premiers bulletins de notre association — février et mai 1964 — réclamaient une amélioration de l'enseignement grammatical dans les classes du premier degré. Là, les choses étaient plus claires qu'ailleurs, parce que, chose rare, il y avait un document officiel détaillant les connaissances exigées. Liste effarante. D. J. S. en demandait la révision, présentait à ce sujet des propositions bien précises, nonobstant l'objection : « Une saine pédagogie n'isole pas l'enseignement de la grammaire. La réforme doit s'étendre à tout l'enseignement du français ». Bien sûr ! Mais on aurait pu démarrer.

Il y eut comme une amorce d'action : une circulaire Capelle de juillet 1964, qui ne supprimait rien, mais qui rendait « facultatives » quelques unes des connaissances antérieurement « requises » pour l'entrée en Sixième. Assez peu de chose, et certes beaucoup moins que nous n'avions suggéré. Une suite était annoncée. On l'attend encore.

La *Lettre* n° 3 nous a fait connaître en juin 1964, qu'une commission réunie à Sèvres préparait une réforme de l'enseignement du français. A quoi a-t-elle abouti ou va-t-elle aboutir ? Je fais un pari : à un rapport qui sera remis à une nouvelle commission chargée de préparer une réforme générale de tout l'enseignement élémentaire. Car une pédagogie saine n'isole pas l'enseignement du français.

En attendant, nos écoliers doivent encore apprendre les règles d'accord des participes passés des verbes pronominaux, une définition absurde du complément d'objet, toutes sortes d'autres compléments, etc... »

Manque de sérieux

Une découverte que trois années militantes nous ont permis de faire : c'est que, chez nous, les affaires de l'Education nationale ne sont pas traitées avec sérieux.

Quand les instructions sur l'enseignement de la lecture échelonnées depuis 1923 invoquent des « expériences » qu'on attend encore aujourd'hui (*Lettre* 12-13);

quand les programmes sont en fait fixés avant présentation aux organismes consultatifs réglementaires (même *Lettre*);

quand l'administration centrale fixe à la légère, sans consultation des usagers, les normes de cons-

truction d'établissements d'un type nouveau, destinés à l'éducation de plusieurs millions d'enfants chaque année (*Lettres* 10 à 12-13);

quand on crée une catégorie nouvelle de classes particulièrement difficiles (pour quelque 700.000 enfants chaque année), sans les pourvoir de maîtres préparés à leur tâche (*Lettre* 10);

quand on règle les problèmes pédagogiques sur le papier (et dans le vague) par des instructions qui ne sont pas distribuées à ceux qui sont chargés de les exécuter, sur lesquelles ils ne sont pas appelés à donner leur avis, et dont on sait qu'elles sont à peine lues (toutes *Lettres*);

quand on annonce tous les ans l'allégement des programmes (toutes *Lettres*), etc, etc... (car les *Lettres* abondent en exemples),

ce n'est pas sérieux.

L'opinion publique elle-même ne prend pas l'éducation scolaire au sérieux, sinon tout ce qui précède ne serait pas possible.

Ce que fait D. J. S. ? Elle invite au sérieux.

La formation des maîtres

Lorsqu'il nous fut reproché de ne pas traiter ce problème, un adhérent nous écrivit : « Mais D. J. S. ne fait que cela ! » En effet la formation des maîtres n'est qu'un slogan vide si l'on ne définit pas la pédagogie qu'on attend d'eux.

La formation des maîtres ne se limite pas à la période d'études comprise entre le baccalauréat et l'entrée en fonction. En amont, il y a toute la scolarité, en aval l'exercice du métier. Mais parlons de cette période intermédiaire.

Elle ne doit pas être trop courte. Nous avons été de ceux qui ont protesté (cette fois, avec succès) contre des études de licence abrégées; et nous réclamons, pour les instituteurs, trois années de formation professionnelle après le baccalauréat et avant qu'une classe leur soit confiée.

Des enseignements particulièrement complexes exigent une préparation spéciale. Nous l'avons demandée pour le Cours préparatoire, pour les classes de transition et pratiques. Cette dernière, décidée en principe, ne se fait encore que sur le plan expérimental, artisanal, et c'est désastreux !

Problème plus général et plus difficile : en quoi consistera cette sérieuse formation pédagogique des maîtres que l'on réclame à juste titre ? Qu'est-ce qui en assurera le sérieux ? Nos anciens diplômes attestent un « savoir ». On veut un « savoir enseigner ». S'obtiendra-t-il par addition ? On entend réclamer en effet pour les futurs enseignants, des cours supplémentaires de psychologie, sociologie, biologie. Voilà de beaux programmes en perspective !

Des conférences de M. Bertrand Schwartz publiées par les *Cahiers pédagogiques* (n° 60), d'un article de M. H. Travoillot, des lettres que nous ont adressées MMmes G. Basset, Quazza, et notre regrettée amie Yvonne Basset, MM. R. Bazin, B. Blanc, B. (directeur d'école normale), J. Huteau, G. Soubry, tirons quelques premières idées directrices.

1° L'enseignant peut s'intéresser davantage à la psycho-pédagogie que l'étudiant, mieux la comprendre. Nécessité de stages après l'entrée en fonction; de séminaires pour les formateurs, directeurs de centres pédagogiques...

2° Utilité des stages du C.A.P.E.S. Mais : (a) des stages fructueux sont incompatibles avec la préapraiton simultanée de l'agrégation; (b) leur valeur dépend de la préparation du formateur à sa tâche; (c) ils sont nécessaires aussi pour les agrégés.

3° Le « savoir enseigner » dépend d'un développement de talents plus que d'un accroissement des connaissances. Par exemple, il faut que le futur enseignent sache parler sans bredouiller, bien lire (avec simplicité) à haute voix, qu'il ait la voix bien posée, etc...

4° Les notions de psychologie de l'enfant, de l'adolescent, que le futur enseignant doit acquérir sont à enraciner dans le travail de formation professionnelle. Sinon comment le faire bien ? Leçons à préparer, sujets de devoirs à rédiger, énoncés de problèmes, corrections, méthodes actives, pour qui est-ce ?

5° Nécessité de trier et essayer les moyens que la psycho-pédagogie peut offrir de lever les obstacles à la communication, développer le sens du dialogue, l'attention à autrui, la sensibilité à autrui. Les méthodes américaines d' « initiation à la dynamique de groupe » ont leurs dangers, évités dans l'adaptation que M. Schwartz en a faite.

6° La formation des élèves, c'est le développement de leur personnalité. Celle des maîtres, aussi.

7° Problème des contrôles neuro-psychiatriques.

8° Nécessité d'une formation particulière aux tâches de surveillance, de direction d'établissement.

Prière instante à tous les adhérents que ces problèmes intéressent de nous adresser toutes suggestions qu'ils jugeront utiles.

Le Conseil de D. J. S.

Rappelons la composition de notre Conseil d'administration :

Marcel Bataillon, membre de l'Institut, président; Anise Postel-Vinay, mère d'élèves et le dr Pierre Delthil, secrétaire général de l'Association française et de l'Union internationale d'hygiène et de médecine scolaire, vice-présidents; Jean Sauvy, père d'élèves, ingénieur, secrétaire-trésorier; dr André Berge; René Brandicourt, ancien professeur de C. E. G.; Jacques Capelovici, professeur de lycée, agrégé d'anglais; Henri Gilbert, professeur de lycée technique; Henri Grandjouan, père d'élèves, ingénieur; Pierre Samuel, professeur de mathématiques à la Sorbonne; Christiane Siegfried, institutrice; François Walter, père d'élèves, magistrat, chargé de la coordination des groupes de travail.

L'enseignement de la chimie en Secondes et Premières scientifiques

Il vient d'être doté de nouveaux programmes, fort éloignés des vues de D. J. S. (1). *Que dureront-ils ? L'avenir le dira, mais il y certainement lieu d'ouvrir une discussion sur les méthodes et démarches de l'enseignement de chimie — discussion qui, bien entendu, ne devra pas rester limitée aux Secondes et Premières scientifiques dont nous parlons aujourd'hui, mais s'étendre aux sections techniques et littéraires, au premier cycle aussi puisque la chimie figure dans des programmes de Troisième.*

*A en juger par les difficultés qui ont ralenti l'élaboration du rapport ci-dessous publié, la discussion prendra du temps. Il faut qu'elle soit ample; il faut qu'elle soit approfondie. L'enseignement des Sciences physiques au lycée est resté curieusement statique. Dans ce secteur, rien de semblable jusqu'ici à la rénovation pédagogique qui se fait dans celui de Sciences naturelles, sous l'impulsion, encore trop peu suivie, de l'*Union des naturalistes (*ou « Association des professeurs de biologie et géologie de l'enseignement public » comme elle se nomme maintenant).*

*Et l'*Union des physiciens *? demandera-t-on. Nous avons souvent été en accord avec elle. Son bulletin fut même l'une des sources du projet de réforme du second cycle secondaire présenté par D. J. S. en 1965 (et dont le ministère ne voulut point, mais auquel nous ne renonçons pas). Cette fois, s'agissant de la chimie, l'*Union des physiciens, *qui connaissait nos préoccupations s'est prononcée en faveur de la solution que les nouveaux programmes ont en somme entérinée... Voilà qui confirme la nécessité d'un large et sérieux débat, dont nous espérons une clarification, une évolution et finalement une convergence des idées.*

Le rapport qu'on va lire est le résultat d'un long travail qui a son origine dans une note rédigée en juin 1964 par l'un de nos membres d'honneur, M. Georges Lévy, dr ès sciences physiques, examinateur à l'Ecole Polytechnique et, faut-il ajouter (puisque cette Ecole n'a pas la réputation de développer l'esprit expérimental), « expérimentateur » chevronné — d'ailleurs père d'élèves qui ont récemment passé par les classes qui nous occupent. Ayant eu de surcroît l'occasion de donner des conseils à d'autres élèves de ces classes, il a constaté que l'enseignement actuel diffère beaucoup moins qu'on pourrait l'imaginer de celui qui était donné vers 1920, voire un peu avant.

(1) Le nouveau programme des Terminales scientifiques, mieux énoncé que l'ancien, et prêtant moins aux débordements, nous paraît convenable.

Dans cette note de juin 1964, M. Lévy critiquait vivement les « travaux pratiques »... tels qu'ils se pratiquent, en particulier dans la classe de Seconde. Cette critique l'amenait à des vues de réformes radicales, puisqu'il proposait d' « économiser tout le temps consacré à la chimie en classe de Seconde » (c'est-à-dire d'y supprimer cet enseignement), car « si l'on se décide à suivre la voie royale » tracée par la science de notre siècle, « des simplifications considérables s'opèrent dont on tirera parti en s'abstenant de détails non coordonnés, de descriptions et monographies techniques, d'un fatras fait pour la mémoire et le prompt oubli, voire le dégoût ».

L'idée de supprimer la chimie en Seconde, pour aborder en Première un théorie cohérente, fut appuyée par certaines des personnes alors consultées, notamment M. Audibert, ingénieur en chef des mines, M. Gilbert Monnier, dr ès sciences physiques, maître de conférences à l'Institut de Sciences appliquées de Lyon. Mais de vives objections, l'opposition en particulier de M. l'inspecteur général Belliot, de M. Eurin, président de l'Union des physiciens, de M. Ricci (professeur de spéciale, avec une longue expérience du second cycle secondaire), nous persuadèrent que la proposition n'avait pas de chances de succès. D'autres personnes consultées (Mme G. Vermeil, maître de recherches au C.N.R.S., Mme O. Weil, professeur agrégé, Grenoble, etc...) cherchaient une voie médiane.

De ces discussions se dégageait l'idée que si, d'une part il était très souhaitable de ne pas jeter les élèves de Première dans l'étude d'une théorie chimique à laquelle rien ne les aurait préparés, et dont ils n'auraient donc ni la curiosité ni le désir, d'autre part une approche expérimentale antérieure à la théorie risque d'être, sans les idées générales qu'elle apporterait et coordonnerait, aveugle et incohérente.

Pour définir une approche expérimentale utile, il fallait :

caractériser, en donnant des exemples, les travaux pratiques indésirables et ceux présentant au contraire un intérêt pédagogique;

faire le départ entre ce qui est le détail sans valeur pédagogique dont s'encombre présentement l'enseignement de chimie au lycée et ce que serait l'approche expérimentale d'un enseignement cohérent et intéressant.

Tâche facile à énoncer, difficile à accomplir ! Avec l'excuse de quelques autres occupations, M. Lévy passa l'année 1965 à y réfléchir et les premiers mois de 1966 à rédiger son rapport, non sans reprен-

dre des discussions, avec M. Belliot, avec Mme Carle, professeur (agrégé de chimie) dans un lycée parisien.

*Les projets officiels furent alors connus. Ils surchargeaient la classe de Seconde, sans d'ailleurs alléger son programme de physique, qui est difficile et rébarbatif. L'*Union des physiciens *avait fait une proposition qui améliorait un peu les choses : faire passer en Première l'étude de la chaleur, en la remplaçant en Seconde par celle de l'optique. Le ministre avait refusé ce transfert, adoptant par contre l'*adjonction *au programme de chimie en Seconde, proposé par l'*Union. *Les élèves de Seconde n'ont pas de chance; exclus de la réorganisation du programme de mathématiques, gardant pour cette discipline l'ancien programme, ils gardent celui de physique aussi, et leur programme de chimie est renforcé.*

D'autre part, les projets officiels n'apportaient pas de remède à la routine qui, non pas toujours, mais assurément en maintes classes, leur donne un caractère expérimental fictif et les rend inefficaces.

Les critiques et suggestions que nous avons alors présentées au ministre, après une nouvelle série de consultations (voir p. 14) *sont demeurées sans effet. Travaillons donc pour l'avenir, et passons au rapport présenté par un groupe de travail composé de M. Georges Lévy, rapporteur, Mme Carle, M. Audibert (et l'auxiliaire incompétent à qui la tâche de coordonner les travaux de nos groupes offre des occasions de s'instruire).*

Motifs

L'objectif... et l'échec

Initier les élèves à certains types d'expériences et de raisonnements; les amener à l'idée de *transformation* chimique, et à l'idée que ces transformations obéissent à des *lois;* leur donner une information sur les conceptions actuelles relatives aux « *structures* » de la matière (la physique jouant ici son rôle), et un aperçu des rapports entre structures et transformations : on peut admettre ces objectifs pour l'enseignement de la chimie dans les classes du second degré, second cycle, qui doit se garder de prétentions exagérées et, pensons-nous, s'attacher surtout à l'aspect « transformation ».

On pourrait développer ou varier ces formules. La question est de savoir comment s'y prendre pour donner ce premier enseignement de chimie, et nous pensons qu'en général le lycée ne s'y prend pas bien puisqu'il échoue largement. Le mépris, le dégoût de la chimie sont courants chez les élèves des classes scientifiques, pour qui, au contraire, les math, la physique, et dans certaines sections au moins les sciences naturelles ont du prestige. Ce dégoût se prolonge jusqu'aux écoles d'ingénieurs, inclusivement. Il ne s'efface même pas dans les écoles de chimie où trop d'élèves entrent sans désirer vraiment l'enseignement qu'ils vont recevoir (ils ont échoué ailleurs, leurs parents ont lu dans la presse que l'industrie chimique a pris un grand développement, etc...).

Une première critique

On attribue parfois ce mépris de la chimie à la formation générale des élèves (trop abstraite, théorique, livresque), et il y a du vrai dans cette opinion, mais il est difficile d'admettre *a priori* que l'enseignement de la chimie est exempt de responsabilité directe dans son échec; et l'hypothèse de cette responsabilité propre se confirme, pour le chimiste de quelque expérience, s'il suit les études secondaires de ses enfants ou d'autres jeunes gens, compulse les manuels, examine les recueils et cahiers de manipulations, et enfin étudie les programmes — où il faut, en l'occurence reconnaître la source de beaucoup de maux, si l'on tient compte à la fois de leur lettre (succincte) et de *leur esprit,* formé par une longue tradition restée rebelle à des tentatives bien intentionnées, peut-être trop peu réfléchies, ou trop peu conscientes des obstacles, en tout cas avortées, de réveil pédagogique.

Cet enseignement prend en Seconde un mauvais départ, et les choses ne s'arrangent pas en Première. Il s'adresse beaucoup trop à la mémoire, pas assez à la réflexion, car il multiplie les constatations de détail, sans lien, sans explication (et souvent inexplicables au niveau secondaire). Si l'on élimine ce qui, pour l'élève, prend un aspect purement épisodique, et des descriptions technologiques qui ne prendraient intérêt que pour des spécialistes, on fait tomber une grande partie de l'enseignement actuel.

L'examen des manuels confirme bien qu'il faut incriminer le programme — têtes de chapitres du « programme » officiel et contenu traditionnel de ces chapitres. *Si l'on prend le programme comme donné,* il faut dire qu'à côté de manuels « qui exagèrent », il y en a de bons. Celui de MM. Cessac et Tréherne, en particulier, est fait avec compétence, soin, clarté, exactitude. Les auteurs comprennent que la chimie au lycée doit viser surtout à une culture, constituer un enseignement plutôt qu'une collection de renseignements, et ils se sont efforcés de faire entrer le plus possible le « particulier » dans « le général ». Mais ils restent soumis à la « monographie », qui les amène par exemple, pour les métaux, intéressants surtout par leur résistance mécanique ou leur conductivité électrique, bref leurs propriétés physiques (une demi-colonne pour le fer, ce qui suffit bien), à détailler excessivement leurs propriétés chimiques (8 colonnes pour le fer !).

En Première, au chapitre de l'élaboration des fers et aciers, on entre dans la description technolo-

gique, sans épargner au jeune lecteur ni les cowpers, ni le dépoussiéreur, ni le laveur des gaz... L'esprit d'accumulation porte aussi à introduire des réactions inexplicables au niveau où l'on est : on n'expliquera pas pourquoi l'oxyde de zinc et l'alumine sont « amphotères », alors que l'oxyde de cuivre de l'est pas; pourquoi l'acide nitrique attaque le cuivre et respecte l'aluminium : il ne reste que des constatations disjointes, pourquoi vouloir en charger l'esprit ? Autre exemple de notion complexe et superflue : le « nombre d'oxydation » des éléments. Cette notion exige la connaissance préalable de plusieurs postulats. Elle doit permettre, dit-on de calculer avec élégance les coefficients des réactions d'oxydo-réduction. Mais comme elle ne dispense pas de se rappeler par cœur les produits de la réaction, laissons ces complications.

Jusqu'ici la critique est facile. Il reste à obtenir qu'elle influe sur la pratique, mais elle ne rencontrera sans doute pas beaucoup d'objections. D'ailleurs, le manuel est un auxiliaire, il appartient au maître de guider l'élève dans son usage, de lui apprendre, en particulier, à y trouver au besoin les renseignements qu'il contient et que, pour ce motif même, il est inutile de retenir en mémoire.

Au vif du problème

La critique des recueils et cahiers de manipulations, des travaux pratiques tels qu'ils se font, touche, elle, au vif du problème à résoudre. Elle touche aussi, et risque de heurter, des susceptibilités légitimes.

C'est par les t. p. que le maître, conscient de l'intérêt très relatif du cours, se rassure. Il veut réagir contre la tendance des élèves à se contenter de l'équilibre stochiométrique des équations — en d'autres termes, contre sa tendance à écrire aussi bien

$2\ NO_3\ H + Zn \longrightarrow (N\ O_3)_2\ Z\ n + H_2$ réaction qui ne se produit pas, que

$Zn + S\ O_4\ H_2 \longrightarrow S\ O_4\ Zn + H_2$.

Le maître veut que l'élève ne soit pas spectateur mais acteur, et qu'il prenne conscience des précautions nécessaires dans le maniement des instruments, qu'il commence même à s'habituer aux plus élémentaires d'entre elles. Bref, à ses yeux, c'est par les t. p. que son enseignement prend le caractère expérimental qui en fait la valeur.

Les fins et les moyens

Le problème ici est celui du rapport entre les moyens et les fins. Il est difficile non seulement de trouver des travaux pratiques initiant à l'expérience, mais même d'en trouver qui ne donnent pas aux élèves une idée fausse de l'expérience.

Expérimenter, ce n'est pas mélanger au hasard, ce n'est pas non plus se servir d'un matériel dont on ne sait pas pourquoi il a été rassemblé, c'est partir de données définies et d'une hypothèse pour la vérifier, aménager un ensemble de conditions telles que cette vérification soit possible; c'est agir en vue d'un résultat, en s'étant préparé à établir le bilan des résultats effectifs et à *mesurer* éventuellement l'erreur des prévisions initiales.

Certainement, les travaux pratiques sont très importants, essentiels, pour donner le sens du geste utile (et éviter le geste maladroit, nuisible et dangereux), le sens du concret, de l'objectivité, d'une scrupuleuse admission des faits observés.

Il est donc vital pour l'enseignement en cause de ne pas se leurrer, et de ne pas leurrer involontairement les élèves sur ce qui se passe en fait.

Or, que se passe-t-il ?

Illustrations pour un mauvais programme

D'après les recueils et cahiers que j'ai sous les yeux, constatons d'abord, et ce n'est pas le plus grave, que les t. p. suivent pas à pas le cours, et servent donc beaucoup à illustrer des monographies trop nombreuses et inintéressantes. Est-il nécessaire que les élèves connaissent les variétés allotropiques du soufre et la manière de les obtenir ? Et toutes les réactions mises en œuvre au sujet des propriétés chimiques des métaux ?

L'obstacle de la durée

Ensuite, et cette critique est de plus grande portée — et d'ailleurs elle apporte une excuse aux auteurs de recueils, de même qu'elle exonère les enseignants de la responsabilité de déboires rendus inévitables — *la durée limitée* des t. p., une heure et demie, est une gageure. Peut-on en si peu de temps réaliser une opération chimique digne de ce nom ? Certainement pas. En fait, d'ailleurs, la durée n'est pas d'une heure et demie, elle est moindre : il faut un temps pour la mise en train, les explications du professeur et — nécessité généralement reconnue, la rédaction sur place du compte rendu.

Nécessité reconnue, mais souvent non observée faute de temps — en somme, par impossibilité matérielle. Le cahier de manip. qui ne devrait jamais quitter la classe est emporté à la maison ou en étude — où, certes, bien souvent le compte rendu se fait ou se complète, se corrige au vu du livre ou en copiant le texte d'un camarade. Où est alors le concret ? Où est la probité scientifique et l'honnêteté devant les faits qui est l'âme de la méthode expérimentale ? On est tombé dans l'insincérité qu'il fallait exclure absolument.

Aussi bien les professeurs se gendarment-ils contre cette pratique. Ils exigent que le cahier de manip. reste en classe, obligation qui devrait être réglementaire et stricte.

Mais cette précaution ne donne pas le temps nécessaire pour faire travail expérimental et compte rendu sur place. Il arrive alors que la réponse inscrite sur le compte rendu est celle qu'on connaissait d'avance, d'après le cours ou le manuel.

On est tombé dans un autre genre d'insincérité.

Contre celle-là aussi, le professeur essaye de lutter. Mais comment fera-t-il ? Il va parfois jusqu'à proposer une réaction qui ne se produit pas, pour savoir si l'élève, se fiant plus à sa mémoire et à des analogies supposées qu'au témoignage correct de ses sens ne va pas imaginer ce qu'il n'a pas vu. Ce procédé d'enseignement par attrape ne peut aller très loin. Plus généralement il est bon de guider le débutant et de ne pas le déconcerter.

Bien entendu, il n'est pas question que le travail des élèves puisse s'achever sur un bilan. Même dans les réactions simples, sans évolutions gazeuses, il est impossible de faire en beaucoup moins qu'une journée de travail un bilan d'expérience qui ne soit pas ridicule. Peser un sel formé en solution nécessite l'évaporation ménagée de l'eau, évitant les projections, et cela prend 2 ou 3 heures; et il a fallu auparavant peser les produits qui ont servi à former ce sel, et savoir quelle est leur teneur, d'où dosage.

Autres limitations

L'ignorance et la maladresse du novice n'apportent pas des conditions restrictives moins sévères que le manque de temps. Elles excluent par exemple une évaluation d'erreur, qui n'aurait de sens que pour un opérateur opérant bien. Par exemple si on me donne à mesurer un panneau de 10 m (à 1 cm près) avec un mètre de menuisier, et si je suis habile, je trouverai une longueur voisine de 10 m, avec une erreur due à diverses raisons. Les reports n'ont pas été exactement alignés ni très ajustés, une erreur est introduite par l'épaisseur des traits de graduation. Après plusieurs essais, j'évaluerai une erreur moyenne. Mais si la mesure est faite par un individu en état d'ébriété, les erreurs commises n'auront aucune moyenne, ni aucune signification. L'inexpérience place nos élèves dans des conditions qui ne sont pas moins perturbatrices.

Manque de temps, maladresse, impossibilité de réaliser dans la salle de manipulation les conditions d'une expérience correcte, conduisent à des résultats ridicules quand, par exemple, on veut faire tracer par les élèves la courbe d'un phénomène. La courbe obtenue est très différente de celle « qu'il faudrait » obtenir. L'élève n'a qu'à partir avec l'idée qu'il s'est passé quelque chose qui n'aurait pas dû se passer. Aussi ces exercices qui eurent leur temps de vogue ont-ils été de plus en plus abandonnés. Nous ignorons s'ils le sont tout à fait.

Interprétations fâcheuses

D'autres exercices encore en usage sont à l'origine d'interprétations erronées dont on trouve des traces bien au delà du baccalauréat : par exemple, l'expérience où on recueille de l'hydrogène par déplacement pour prouver qu'il est plus léger que l'air. Les élèves ne réalisent pas que l'accumulation de l'hydrogène dans une éprouvette ouverte en bas est transitoire et que l'hydrogène finit par diffuser et disparaître. Cette expérience mal interprétée, masque le fait général beaucoup plus important de la diffusion des gaz et conduit souvent des étudiants plus âgés à penser qu'un mélange de gaz se sépare spontanément par décantation. Pour prouver la légèreté de l'hydrogène, l'expérience des ballons rouges de notre enfance est beaucoup plus valable.

Une ambition démesurée

Ce qui précède dispensera d'insister sur le caractère démesuré de l'ambition qui s'est exprimée, des illusions qui se sont fait jour, dans ce qu'on a appelé la « pédagogie de la redécouverte » — appliquée à l'initiation à la chimie en Seconde et Première, s'entend, car il serait hors de propos de discuter cette théorie dans ses prémisses et dans ses autres applications.

T. P. superflus

En fait, ces grandes difficultés qu'on vient de rappeler conduisent trop souvent à remplir les séances par des travaux inutiles dont on s'exagérera l'importance. Le « faire faire par les élèves » devient sans intérêt lorsqu'il s'agit d'un prénomène tellement spectaculaire qu'il peut être bien aisément et rapidement montré par le professeur à toute la classe, sans qu'il y ait chance qu'elle l'oublie : par exemple la combustion du fer ou du magnesium dans l'oxygène pur. D'autres t. p. sont trop ennuyeux, d'autres utilisent des procédés trop compliqués pour donner une idée qui s'offre beaucoup plus simplement dans la vie courante, dans l'observation courante qu'il serait bon de rappeler.

Au chapitre de l'ennui, et de l'ennui superflu, demandons à quoi il sert de consacrer une première séance de t. p. à dessiner un matériel dont la présentation suffirait — et qui n'intéresse pas, parce qu'on ne s'en est pas encore servi. (Encore faudrait-il qu'on s'en servît un jour. Il y a longtemps que les cornues ne sont plus que des motifs décoratifs pour les fêtes dans les Ecoles de chimie — on dessinera pourtant des cornues.)

On comprend que les professeurs veillent à faire allumer correctement par les élèves un bec Bunsen — tout en sachant que cet instrument, encore utile pour de très petites distillations dans le vide, présentant des soubresauts, ou pour amorcer des réactions où il peut être nécessaire de retirer brusquement la source de chaleur, a néanmoins perdu beaucoup de son importance. Ce qui leur importe, quand ils veulent que les élèves ne laissent pas brûler ces becs « en dedans » (négligence qui d'ailleurs n'est pas rare chez des opérateurs ayant des années de pratique) c'est de leur apprendre à régler le rapport des débits d'air et de gaz, comme premier exemple de soin exigé dans la manipulation des appareils. Cependant une séance de t. p. consacrée à l'étude du bec Bunsen répondra mal au désir d'éveiller l'intérêt, et loin de « motiver »

l'étude de la chimie manquera elle-même de « motivation » pour les élèves.

De tels exercices, ou d'autres également peu passionnants, sont justifiés au nom du « contact » avec la matière et de son « affrontement ». Ne se paye-t-on pas de mots ?

Enfoncer un clou dans un mur plâtré qui s'effrite si on n'a pas tamponné, planter un tire-fonds dans une planche qui risque de se fendre dans toute sa longueur, se débattre avec une enveloppe de pneu qui se dérobe, ou même confectionner dans la casserole une sauce sans qu'elle tourne ou attache, constitue une lutte contre la matière plus éducative que de mélanger des solutions d'acide chlorhydrique et de soude qui n'ont jamais fait de difficulté pour réagir, n'imposant que d'être prudent si elles sont trop concentrées.

Quant aux expériences dont on n'a pas besoin pour donner une idée du phénomène qu'elles devraient illustrer, mentionnons l'usage de l'alumine pour fournir un exemple d'insolubilité dans l'eau, ou le traitement de l'eau par un mélange de sel et de charbon pour montrer la séparation par dissolution fractionnée.

Ces procédés introduisent aux yeux des élèves une distorsion entre des opérations qui seraient « chimiques » et celles qu'on fait chaque jour.

Pourquoi ne pas rappeler que quand on agite dans une tasse de thé du sucre avec une cuiller, le sucre se dissout et pas la cuiller ?

Pourquoi ne pas évoquer la confection d'une tasse de café ? L'eau passe à travers le café moulu, dissout quelque chose puisqu'elle se colore et prend une odeur. (Peu importe que la solution soit colloïdale ou non.) La fraction insoluble reste sur le filtre. Cette opération ménagère est d'ailleurs riche d'enseignements : plus l'eau est chaude, plus rapide est la dissolution. D'autre part, on peut donner une idée de l'épuisement du café en produit soluble en rappelant que l'eau qui passe finit par être telle qu'elle entre, incolore et insipide. Enfin, on peut simplement indiquer qu'en évaporant la décoction on obtiendra une poudre solide qui est un des constituants des cafés instantanés.

Un exemple de non-miscibilité de deux liquides peut être fourni par le couple huile-vinaigre sans addition des émulsionnants apportés par la moutarde et le jaune d'œuf.

L'évocation de tels exemples gagnerait du temps et éviterait des idées fausses.

(Bien sûr, pour montrer la solubilité d'un gaz dans l'eau, l'expérience classique du jet d'eau est irremplaçable.)

Après tant de critiques, disons maintenant ce que nous proposons.

Propositions

En débarrassant l'enseignement chimique de détails adventices, disjoints, inexpliqués et ne menant à rien (au cours des années de lycée), charge purement mnémonique;

en le débarrassant aussi de descriptions technologiques qui seront avantageusement remplacées par un ou deux films documentaires montrant quelques aspects de l'industrie chimique actuelle;

en libérant les travaux pratiques de la sujétion d'un cours peu intéressant; en leur demandant ce qui ne peut être demandé qu'à eux, et en ne prétendant pas leur demander ce qu'ils ne peuvent donner; en prenant toutes précautions pour qu'ils ne deviennent pas la caricature de ce qu'on souhaite; donc en les délivrant d'insincérité, faux-semblant, illusion complaisante;

en introduisant explicitement, à leur juste place, les notions qui éclairent les autres;

l'enseignement chimique se simplifie considérablement, et « le cours » à faire en classes scientifiques de lycée, cours intelligible, se répartit aisément, sans fatigue, sur deux années;

mais pour que ce cours soit abordé utilement, que les élèves soient préparés à la méthode expérimentale et non jetés dans ses résultats, qu'ils se familiarisent avec quelques-uns de ses procédés, quelques-unes des précautions qu'ils exigent, et commencent ainsi à en acquérir l'intelligence,

il convient de consacrer entièrement une année préliminaire, la Seconde à une *approche expérimentale.*

L'échelonnement proposé se trouve facilité par deux circonstances.

a) La suppression du probatoire, dont on a ici une occasion de tirer parti pour donner un enseignement plus progressif mieux préparé et ordonné, et qui sera donc mieux compris — opportunité méconnue par le nouveau programme officiel de Seconde, accéléré par rapport à l'ancien, plus tassé à ses débuts (1).

(1) Ce programme de Seconde est rédigé selon l'usage de façon très succincte, non explicite. On y lit par exemple « Notions de réaction d'oxydo-réduction ». Il n'y a rien sur ce sujet au programme de Première. Que fera-t-on ? Au programme antérieur (1957) de Seconde il y avait : hydrogène, notions d'oxydant et de réducteur » — soit 3 pages du manuel de Tréherne. Au même programme de 1957, pour la Première, on lisait : « Oxydation et réduction, révision et généralisation des notions étudiées en Seconde, exemples d'oxydants et de réducteurs » — soit 29 pages de Tréherne. Avec la nouvelle rédaction il y a tout lieu de craindre qu'on charge la Seconde de ce qui était fait en Première.

Avec l'étude d'électrolyse-ions qui prend place maintenant officielle et obligatoire dans les programmes (qui l'avaient jusqu'ici presque complètement éludée), et qu'on place en Seconde, alors qu'elle viendrait évidemment mieux en Première, année de l'étude de l'électricité en physique, on maintient en Seconde toutes les monographies antérieures ! Est-ce raisonnable ?

b) En introduisant dès le début du cours (conformément aux suggestions de l'Union des physiciens) l'électrolyse, les ions négatifs et positifs, l'interprétation électronique de la formation des ions à partir des atomes, le bilan électronique aux électrodes (alors que l'ancien programme portait seulement, pour la Première, c'est-à-dire pour la deuxième année d'enseignement : propriétés chimiques ds ions), le ministère s'est rangé à l'idée d'un enseignement cohérent, auquel il est permis de suivre la voie « royale ».

Secondes

Il est donc proposé que *le cours* soit supprimé en Seconde, l'enseignement de chimie durant cette année, *approche* de la méthode expérimentale, consistant en manipulations, lesquelles donneront au maître l'occasion d'explications utiles.

Le *programme* de Seconde se bornera à donner des *exemples* de ces manipulations, en indiquant les notions qu'ils permettraient d'éclairer. (La mise en garde contre les erreurs à éviter en t. p. étant l'affaire de documents pédagogiques, qu'il y aurait d'ailleurs intérêt à publier et diffuser peu après le programme.)

Le thème de ces travaux pratiques de Seconde sera de *montrer l'aspect de certaines réactions*, c'est-à-dire d'actes qui à partir de certains corps en produisent d'autres.

Comment reconnaître qu'il y a réaction ?
Il faut d'abord dire à quoi on reconnaîtra qu'on a affaire à des corps différents.

Pas plus que dans d'autres sciences il ne convient de chercher à donner un caractère rigoureux à la notion initiale. Il suffit d'indiquer, et l'on en trouve maints exemples dans les exercices proposés, que deux corps différents doivent se distinguer au moins par une propriété (autre que le simple aspect visuel, forme d'un tas de sable, d'un morceau de fer, etc...).

Ainsi, on propose la mise en œuvre de carbonate de sodium et de carbonate de calcium. Ces deux corps, réduits en poudre fine, ont visuellement le même aspect. Tous deux font effervescence avec le vinaigre, mais l'un est très soluble dans l'eau, l'autre insoluble, cela suffit pour qu'on puisse affirmer leur non identité.

Alcool et glycérine, dans un verre, ont le même aspect : tous deux sont miscibles à l'eau en toutes proportions; cependant l'alcool a une densité de 0,8, la glycérine de 1,26; de plus la glycérine est beaucoup plus visqueuse que l'alcool; il s'agit de corps différents.

Il convient d'emprunter le plus d'exemples possible à la vie courante (voir plus haut).

Les manipulations décrites avec plus ou moins de détails constituent un enseignement *d'initiation* leurs sujets ne sont nullement imposés; il ne s'agit *pas* pour les élèves *d'acquérir les connaissances*, mais de voir ce que c'est qu'une réaction et de participer autant que possible à sa réalisation. Les sujets sont empruntés aussi bien à la chimie minérale qu'à l'organique.

Pour qu'ils puissent voir nettement qu'il se passe quelque chose, on a choisi des exercices où ce « quelque chose » est patent : formation de gaz à partir de solide et de liquide à froid, pour qu'on ne croie pas à une ébullition — transformation visible d'un solide en un autre — démixtion d'un liquide homogène, etc...

Pour chaque manipulation décrite, on a indiqué les leçons que le maître pourra tirer de l'aspect des choses, pour l'approche d'une notion (corps pur, mélange, etc...) ou l'approche d'une *loi*. Le maître tirera ces leçons dans la mesure où il lui apparaîtra que ses élèves peuvent être orientés vers elles. (Il pourra, entre autres, nommer les corps produits.)

Ne donnant que des exemples de manipulations, sans fixer leur nombre, le programme assignera une *durée globale* à l'enseignement de chimie en Seconde. L'heure hebdomadaire qui était prévue pour le cours devient disponible. Il n'est pas nécessaire de l'attribuer entièrement aux t. p. de chimie. On aurait grand intérêt à donner la moitié au moins des heures ainsi gagnées à l'enseignement de physique, qui est difficile et souvent mal compris.

Il ne convient pas d'obliger le professeur à faire se succéder les t. p. de chimie au même rythme tout le long de l'année. Il devrait lui être possible de faire seulement de la physique pendant plusieurs semaines de suite. Par entente avec les collègues, l'usage le plus efficace serait fait de la salle des t. p. Pour la durée d'une séance de t. p., 2 heures paraissent un minimum. Il peut être difficile d'obtenir pour un temps plus long l'attention des élèves.

L'effectif pour une manipulation donnée ne serait pas nécessairement d'une demi-classe. Quand la classe est très nombreuse, le professeur peut trouver avantageux de réduire le nombre des sujets de manipulations traités dans l'année, et de faire faire une manipulation donnée par le tiers seulement de ses élèves en une même séance. Il serait possible aussi de diviser l'effectif réuni dans la salle de manipulations en deux groupes opérant simultanément sur des sujets différents.

Nous ne reproduisons pas ici la série des exemples proposés de manipulations, chacun d'eux précisant les notions auxquelles la manipulation peut conduire. Cette partie du rapport, en effet, ne peut intéresser que les spécialistes. En revanche, elle est pour eux importante : nous leur adresserons sur demande un texte ronéoté.

Premières [1]

On n'envisagera que le programme du cours magistral. La question des travaux pratiques (exécution de travaux pour les élèves, démonstrations par le professeur, projections de films, etc...) est réservée..

Les travaux pratiques de Seconde que le professeur pourra rappeler et commenter ont donné une idée suffisante de ce que sont des *corps différents.*

Les manipulations de Seconde ont fourni de nombreux exemples de *réactions* qui n'ont, à ce niveau élémentaire de l'enseignement, reçu que peu d'explications.

On a indiqué en Seconde la différence entre transformation physique et transformation chimique.

NOTIONS DE COMBINAISON, D'ELEMENT, DE CORPS PUR

Quelques travaux pratiques ont donné quelques lueurs sur ces notions.

Ainsi, on a pu préparer de l'hydrogène et de l'oxygène à partir d'eau; de l'eau à partir d'oxygène et d'hydrogène.

Au contraire, l'hydrogène seul pourra subir des transformations physiques, être liquéfié, voire solidifié, mais on n'aura toujours que de l'hydrogène.

L'eau est donc composée de 2 éléments qu'on ne peut séparer que par des méthodes impliquant une certaine dépense d'énergie différente de celle nécessitée par la séparation d'un simple mélange gazeux oxygène + hydrogène.

Comment les deux éléments tiennent-ils ensemble dans l'eau ?

C'est l'objet de la suite du programme.

STRUCTURE DE L'ATOME - STRUCTURE DES MOLECULES

a) *Notions de noyau et d'électron.*

Le cours de physique donne de façon suffisante la notion de « charge électrique » : expérience d'électrisation; les 2 espèces d'électricité.

b) *Notion de molécule.*

L'exposé de Cessac et Tréherne (chapitre - du cours de Première) sur l'atome et la molécule est très intéressant.

Toutefois, il pourrait donner à croire qu'il n'y a que des liaisons *ioniques* par électrovalence.

Que penser de l'eau pure extrêmement peu ionisée et pratiquement non conductrice de l'électricité ?

De même qu'on a donné le schéma de cession d'un électron dans NaCl, il faudrait donner une idée de la mise en commun de 2 électrons qui donne une liaison *covalente* non électrolysable.

C'est un peu plus délicat, car on ne peut plus dire que l'oxygène et l'hydrogène « tiennent ensemble » par attraction électrostatique.

On admettra donc que la mise en commun de 2 électrons crée une liaison dite covalente.

c) *Concept électronique de la réaction chimique.*

Les réactions chimiques peuvent être présentées comme des réarrangements d'atomes suivant certaines lois empruntées aux 2 processus de liaison décrits.

Ces lois sont les lois mêmes de la chimie.

Lois pondérales des combinaisons - Notation chimique.

L'indivisibilité des atomes (on laisse de côté, bien entendu, les réactions nucléaires) conduit au fait que la molécule contient un nombre entier d'atomes.

A partir de cela, les lois pondérales, notamment celle de Lavoisier, deviennent évidentes.

Symboles - Notation chimique.

Choix de O = 16.

Définition de l'*atome-gramme*, de la *molécule-gramme* ou *mole.*

Relation entre mole et molécule, entre atome-gramme et atome. *Nombre d'Avogadro.*

Lois volumétriques des combinaisons des corps gazeux.

Loi d'Avogadro.

FORMULES

Leur signification. Application à la formulation des réactions.

---

(1) Le nouveau programme officiel des Premières scientifiques, faisant suite à un programme chargé pour les Secondes, est peu substantiel.

Il comporte deux sections.

1 *Etude de quelques métaux.*

Pour la métallurgie de l'aluminium et du fer, il s'agit d'éléments intéressants à intégrer dans un programme cohérent, comme nous avons essayé de le faire (cf. ci-dessous, métallurgie de Al à propos de l'électrolyse, du fer au chapitre oxydation et réduction).

L'élaboration des fers et aciers a toujours donné lieu dans les manuels à des débordements technologiques.

Propriétés chimiques du fer, du cuivre, du zinc... En fait, le fer, le cuivre et les alliages de chacun d'eux tirent leur importance de leurs propriétés physiques : résistance mécanique, conductivité électrique... Certes, leur résistance à la corrosion (rôle du zinc), entre dans le chapitre des propriétés chimiques, mais il faut se borner à l'essentiel.

En faisant de ces chapitres peu intéressants le corps du programme de Première, on invite à des développements encore plus excessifs que ceux qui prenaient place dans l'enseignement antérieur.

2° *Etude de quelques composés du carbone.*

Quelques monographies sur des corps de « fonctions » diverses dont on ne semble pas montrer les liens. Y a-t-on vu une introduction au programme des Terminales ? Elle n'est pas bonne.

Il y a longtemps que les organiciens, employant une méthode qui a des avantages pédagogiques et qui coïncide avec la démarche expérimentale, rendent l'étude de la chimie organique aisée et attrayante en décrivant les caractères fonctionnels des corps et les rapports (oxydation et réduction par exemple) des fonctions : c'est ce qui figure aux programmes des Terminales, et c'est ce qui importe.

Le nouveau programme officiel pour la Première, c'est une mesure pour rien, et une invitation au remplissage.

Donner de nombreux exemples puisqu'on n'a rien formulé en Seconde.

Ionisation - Acides - Bases - Sels

Très convenablement traité dans les manuels.

Pour éviter de fréquentes erreurs d'interprétation, il est souhaitable de voir citer un exemple tel que celui-ci : quand on dissout dans un excès d'eau du nitrate de potassium et du chlorure de sodium, on n'a pas le droit, si la dissolution est totale de parler d'une solution de nitrate de potassium et de chlorure de sodium plutôt que de nitrate de sodium et de chlorure de potassium; on ne peut parler que des ions NO_3^-, Cl^-, Na^+, K^+.

Si deux de ces ions sont incompatibles en solution, il y a précipité ($Ag\ NO_3 + K\ Cl$).

Il convient d'insister sur cette introduction des « Règles de Berthollet » qui, dans certains manuels, manque de netteté.

Il faut être très prudent au sujet des notions de « *force des acides et des bases* »; l'idée de degré d'ionisation est, en effet, très mystérieuse pour les élèves d'autant plus qu'on ne donne pas de méthode précise de mesure de ce degré d'ionisation.

Il convient de se borner à définir cette « force » par l'action sur divers indicateurs colorés.

Electrolyse

A la suite du cours de physique et des notions d'ionisation par fusion ou dissolution, on traitera l'Electrolyse, avec bien entendu, mention des réactions secondaires aux électrodes.

Exemple : Appliquer à la métallurgie de l'aluminium et à la purification du cuivre.

Oxydation et Reduction

Ce chapitre pose des problèmes théoriques délicats.

Les chimistes avertis parlent de « *réactions radicalaires* »; les combustions, les chlorations considérées comme des oxydations, probablement aussi les réductions par CO dans les métallurgies. Il y a aussi les oxydo-réductions, fréquemment en solution, qui sont des *réactions ioniques*.

Il n'est pas question d'envisager ces problèmes devant les élèves, mais ils devraient être présents à l'esprit des professeurs.

Les manuels font timidement la distinction; ne pourrait-elle être moins implicite ?

a) On traitera l'oxydation par l'oxygène et la réduction par l'hydrogène ou l'oxyde de carbone.

A ce propos il convient d'exposer avec quelques détails la *métallurgie du fer* en excluant toutefois les aspects technologiques qui occupent actuellement trop de place dans les manuels.

b) Il y a un autre aspect de l'oxydation et de la réduction : l'oxydation équivaut à une *perte* d'un électron, la réduction à un *gain*.

On ne recherchera pas le rapport entre les aspects a) et b).

Les exemples d'interprétation électronique de l'oxydo-réduction seront choisis dans des cas simples.

Par exemple $H_2SO_4 + Zn \longrightarrow ZnSO_4 + H_2$
sera écrit $2H^+ + Zn \longrightarrow Zn^{++} + H_2$
où l'anion SO_4^- se conserve.

On n'envisagera pas les réactions où l'anion est lui-même profondément modifié (action de l'acide nitrique sur les métaux).

Comme nous l'avons indiqué plus haut, *la notion de nombre d'oxydation est à exclure* malgré sa vogue actuelle.

Monographies

Elles sont à supprimer.

On n'en conservera que ce qui peut servir d'exemple aux exposés plus généraux.

On a vu que le programme proposé traite de la métallurgie de Al et de la purification du Cu à propos de l'électrolyse; de la métallurgie du fer à propos des réductions. Cela semble suffisant.

De plus il n'est pas nécessaire, par exemple, pour comprendre la fonction acide de connaître la fabrication de l'acide chlorhydrique, de l'acide sulfurique, de l'acide nitrique, etc...

Notre Comité d'honneur

Il est composé de *H. I. Marrou, professeur à la Sorbonne, qui a présidé à la création de l'association, et Gustave Monod, directeur général honoraire au ministère de l'Education Nationale, présidents;*

Jean Guéhenno, L. Leprince-Ringuet et Jean Rostand, de l'Académie Française; R. Aron, J. Coulomb, M. Fréchet, R. Heim, J. Leray, A. Lichnerowicz, J. Orcel, de l'Institut; Laurent Schwartz et René Thom (médailles Field); le doyen Grappin; F. Denisse, directeur de l'Observatoire de Paris; G. Hyppolite, J. C. Pecker, A. Pézard, professeurs au Collège de France; P. Birot, Brousse, H. Cabannes, Camefort, J. Chailley, Y. Choquet, Culioli, Debesse, M.-J. Durry, G. Hurel-Py, Lederer, J. Lelong, Lennuyer, C. Margueron, Olmer, Renucci, Ricatte, Ulrich, professeurs, et H. Laugier, professeur honoraire à la Sorbonne; A. Hauriou, professeur à la Faculté de droit; les doyens honoraires Faucher, Palanque et Vivien; J. Ferandon, O. Costa de Beauregard, Georges Lévy, Georges Mauco, Bertrand Schwartz, F. Teissier du Cros; les inspecteurs généraux honoraires R. Bataillon, M. David, A. Léger, G. Prévot;

Professeur Bugnard, drs Douady et Huber, de l'académie de médecine; le doyen Roget; J. Marie, professeur, et Marois, professeur agrégé à la Faculté de médecine de Paris; le dr Max Fourestier;

Et parmi les parents d'élèves, MM. J. Audibert, J. Borotra, P. Cazes, A. Moreau, M. Rouvillois.

Note sur les premiers avis reçus

Le texte ci-dessus publié reproduit à quelques amendements près celui qui a fait l'objet, en avril dernier, d'une série de consultations. Les réponses, en sens divers, furent, comme on va le voir, variées — certaines défavorables. Nous n'avons pas tenté cependant d'opérer entre notre rapporteur et ses critiques une conciliation dont, à cette étape, nous n'apercevons pas les termes. Il faut laisser se dérouler le débat; et pour l'ouvrir, le mieux est sans doute d'offrir à nos lecteurs une thèse non édulcorée.

Il est inévitable qu'elle provoque d'abord de la surprise, des hésitations, des objections, car elle va à contre-courant d'idées non seulement reçues mais séduisantes, et qui semblent à première vue satisfaire aux exigences de la pédagogie moderne. De là, d'ailleurs, l'intérêt de la discussion pour ceux des membres de D. J. S. qui ne sont point des spécialistes des sciences physiques, c'est-à-dire la grande majorité. Ils se voient ramenés à un problème général.

C'est le problème du passage du concret à l'abstrait (et réciproquement). « Les travaux pratiques, dit en somme notre rapporteur, donnent bonne conscience. On est si content d'en faire que l'on s'abandonne volontiers, pour ce qui les concerne, aux illusions. Des travaux pratiques servant d'illustration à un cours de faible valeur intellectuelle sont eux-mêmes, communément, de pauvre intérêt, voire de valeur pédagogique négative. »

Cela ne regarde pas seulement l'enseignement de la chimie. Dans un très intéressant commentaire à notre étude sur la lecture, M. Le Bohec, instituteur à Trégastel, nous écrit : « Il y a une unité de comportement; une conception de l'apprentissage valable pour une matière le sera aussi pour d'autres. En mathématiques, par exemple, l'école traditionnelle partait de l'abstrait et restait dans l'abstrait; et de nombreux mathématiciens ont vu le jour, mais une foule d'enfants étaient déclarés fermés aux math. « L'Ecole moderne », tentant de faire mieux, a pendant un moment commis l'erreur symétrique : partant du concret, elle restait dans le concret. Maintenant elle se rend compte que sa loi se trouve entre les deux. » (De là, M. Le Bohec revient aux alternances de l'enseignement de la lecture.)

Le problème est toujours celui de l'éveil de la pensée. Il y a là-dessus une phraséologie creuse, dont on trouve notamment des traces dans les instructions sur l'enseignement des mathématiques en Sixième (voir Lettre n° 6), *et qui glisse à toutes les complaisances. Il y a aussi de sévères propos d'Alain, paradoxaux, durs (le fameux propos* n° 27 *dans les* Propos sur l'éducation), *qui scandalisent et qui redressent. Le rapport Lévy rappelle que l'expérience est une discipline, une ascèse, et qu'elle prend sens par rapport à un contexte; en sorte que par des travaux pratiques bien intentionnés on peut très bien manquer l'initiation à l'expérimental.*

Bref, il s'agit de faire des travaux pratiques une source d'intelligibilité, et ce n'est pas si facile. La chimie est expérimentale, c'est ce qui fait son intérêt dans les études secondaires — encore que les mathématiques veuillent elles aussi partir du concret et y revenir, et que la théorie chimique moderne ait une très forte armature déductive. Mais l'expérimentation est cosa mentale *— comme la peinture selon Poussin.*

M. Ebel, professeur de chimie biologique à la Faculté des Sciences de Strasbourg, ne voulant donner qu'une « opinion très générale », parce que ses contacts avec l'enseignement secondaire sont lointains, est de ceux qui ont accueilli très sympathiquement notre texte.

« Il est capital que cesse l'état d'esprit méprisant des lycéens envers la chimie. Pour qu'il en soit ainsi, il faut systématiquement abolir de l'enseignement secondaire les aspects descriptifs ou techniques des phénomènes chimiques... Nos lycéens n'apprécieront la chimie que dans la mesure où les phénomènes fondamentaux seront dégagés et je souscris donc entièrement à l'esprit général du projet de programme pour les Premières scientifiques. Je le répète, l'étude descriptive du méthane ou de composés du carbone me paraît une profonde erreur psychologique. Je n'irais cependant pas aussi loin que vous : je placerais volontiers à la fin du programme un aperçu très simple sur les principales fonctions de la chimie organique en donnant quelques exemples de ces composés. Et de grâce, qu'on laisse de côté les aspects technologiques, qui n'ont jamais créé de vocations parmi les jeunes !...

Quant aux t. p. que vous proposez, ils me semblent être une initiation intéressante à la chimie. Il faut en tout cas se garder de donner une impression de cuisine, ce que les exemples choisis peuvent éviter. »

Cependant M. Ebel hésite à ne commencer l'enseignement théorique qu'en Première.

Grande sympathie aussi chez M. Olivier Costa de Beauregard, maître de recherches au C.N.R.S. Il aurait même souhaité, comme MM. Audibert et Monnier, que l'on puisse s'en tenir au 1er projet de M. Lévy : supprimer tout enseignement de chimie en Seconde. Puisque cela a paru impossible, il propose que les manipulations effectuées en dehors d'un contexte théorique, et qui cependant peuvent former un ensemble « très formateur et instructif », soient rendues facultatives.

Mme Guy Vermeil, elle aussi maître de recherches au C. N. R. S., n'était pas favorable à l'idée de rayer la chimie des programmes de Seconde. Elle approuve chaleureusement les propositions auxquelles nous avons abouti.

M. Pierre Chéruy, professeur agrégé de physique dans les classes préparatoires de l'Ecole de l'air, Grenoble, estime « les propositions de M. Lévy au sujet du programme de chimie satisfaisantes » mais réclame une réforme beaucoup plus générale (« A quand, conclut-il, le concile de l'Université, avec 2, 3 ou 4 sessions échelonnées sur 2, 3 ou 4 années s'il le faut, avec la participation de toutes le forces vives du pays ? »).

Chez les ingénieurs, M. P. Cazes, ingénieur en chef des Ponts, nous confie que, s'il évoque ses souvenirs de jeunesse et ceux des études de ses enfants, il reprochait précisément à la chimie lycéenne son caractère « d'enseignement de détails adventices, disjoints, inexpliqués et ne menant à rien ». Pour sa part, il dut attendre l'Ecole Polytechnique et le cours du Pr Etienne pour « découvrir que la chimie est autre chose qu'une affaire de mémoire ». Aussi est-il « séduit par les propositions très concrètes, très progressives et finalement très réalistes de M. Lévy, surtout pour ce qui concerne le programme de Seconde ».

M. Bernard Germain se déclare de ceux « qui ont traversé examens, concours, Ecole d'ingénieurs, avec une forte allergie à la chimie, subie comme un travail de mémoire ». Le plan proposé lui paraît très sensé.

M. Kohn, ingénieur chimiste, en accord avec M. Lévy pour que l'enseignement de Seconde consiste en une initiation à la chimie, essentiellement fondée sur les travaux pratiques, « pense toutefois qu'après chaque séance de t. p. il faudrait réunir les élèves pour tirer collectivement les conclusions des expériences faites; interroger les élèves et s'assurer qu'ils ont bien compris le sens des phénomènes observés; fournir à cette occasion quelques explications complémentaires et faire les généralisations nécessaires; donner enfin, s'il y a lieu quelques indications sur les t. p. de la semaine suivante ». (Cela s'accorde avec le projet, et n'exige pas qu'on sorte de la salle de manipulations.)

Large accord aussi, mais avec une restriction importante, chez M. H. Armand, professeur agrégé de sciences physiques, Annecy. Cette restriction est qu'il « souhaite le maintien d'un cours en Seconde, les t. p. seuls ayant l'orientation que demande M. Lévy ». Quant à la zone d'accord, il « souscrit entièrement aux remarques générales sur l'enseignement de la chimie. Le manque d'intérêt pour cette discipline est évident, et la faute en est aux programmes. En Première, on traite les propriétés chimiques des seuls métaux usuels, intéressants par leurs propriétés mécaniques, qui, elles, sont supprimées du programme ».

Mlle B., professeur de lycée dans la Loire, s'est particulièrement intéressée à notre projet,, essayant d'organiser des réunions locales pour en discuter.

« J'enseigne depuis peu de temps : quatrième année, mais j'ai eu l'occasion d'enseigner en Seconde, Première, Sciences expérimentales, Philo, et j'ai bien souvent ressenti la pesanteur d'un programme de chimie inintéressant pour les professeurs et les élèves. L'attrait qui existe au début de la Seconde disparaît, et l'intérêt fait place au seul souci de l'examen.

« Toutefois, pour des raisons d'opportunité surtout, je serai en faveur d'une voie intermédiaire, car ce projet ne me paraît pas réalisable avant plusieurs années : l'ensemble des professeurs n'est pas préparé à ce type d'enseignement; un recyclage serait indispensable pour tous, même pour les plus jeunes. Or, si le professeur ne sait pas utiliser judicieusement les travaux pratiques pour guider les élèves vers un but clair, l'année sera perdue pour eux.

« Nous avons, dans mon lycée, depuis trois ans, un enseignement de chimie en Troisième, qui devrait se rapprocher de votre projet. D'après les directives, en effet, il doit être *uniquement expérimental*, ne donner lieu à aucun cours théorique. En fait, l'enseignement donné garde les méthodes traditionnelles de la Seconde ».

Au surplus, Mlle B. est préoccupée du début d'interprétation, même objectivement limité, à donner aux phénomènes observés. « L'expérience doit entraîner des *pourquoi*, et il ne suffit pas de remettre à plus tard l'explication ». Voilà certes une question importante, sur laquelle il faudra revenir, et qui s'éluciderait, mieux que par des indications *a priori*, à l'essai de ces méthodes, succédant à des sessions de recyclage pour les professeurs désireux d'entrer dans cette voie, essais que Mlle B. préconise, et qui sans doute offriraient en effet la meilleure chance de progresser. Le « pourquoi » logique ne pourra être apporté que par la théorie, et le problème est de *préparer* l'accès à la théorie, sans la faire; d'en éveiller la curiosité; de donner à cette curiosité une amorce de satisfaction. Ce cas ressemble à celui de l'approche de la géométrie en Sixième où, disions-nous (voir *Lettre* n° 6) seuls des « bouts de déduction » sont possibles.

Les autres enseignants de sciences physiques dans les classes du second degré qui ont bien voulu nous adresser une réponse sont ou bien hésitants, comme M. Espieussas, professeur d'école normale à Paris; ou bien hostiles, au moins provisoirement, comme Mlle Tonnelat, professeur de lycée à Paris (qui d'ailleurs insiste sur la nécessité d'un recyclage préalable à toute réforme importante); ou bien, en accord sur quelques points du rapport, ils n'admettent pas sa conception d'ensemble. Ainsi Mlle S. Michel, Moulins, toujours très attentive aux travaux de D. J. S., approuve « la suppression de descriptions et monographies techniques », mais fait de nombreuses objections sur le reste. Elle nie que les élèves n'aiment pas la chimie en Seconde et Première : la physique est plus rebutante. (C'est afin de donner aux élèves plus de temps pour se familiariser avec cette difficile physique que nous avons souhaité reporter en Première l'étude théorique de la chimie.) Mlle Michel ajoute qu'elle obtient de ses élèves beaucoup d'honnêteté dans les comptes rendus de t. p. Elle critique les installations existantes (déplorables en effet dans nombre d'anciens établissements).

De même, M. Duprat, professeur à Annemasse : après une série d'observations techniques dont quelques-unes seulement sont approbatives, il conclut : « Le cours de Seconde est comme les premières pages d'une grammaire, peu intéressant, pédant et incohérent, mais il doit être. Je crains que l'approche expérimentale souhaitée ne conduise qu'aux hasards de l'expérience que dénonçait Bacon ». Ce serait évidemment contraire aux intentions du projet; mais ici, il faudrait aborder sa partie technique (celle que nous tenons à la disposition des lecteurs particulièrement intéressés à ces questions) pour pousser la discussion.

Enfin, M. l'inspecteur général Belliot, dans une lettre que nous recevons au moment de la mise en page et sur laquelle nous reviendrons, nous fait connaître que, tout en approuvant divers aspects du rapport Lévy, surtout dans sa partie critique, il voit le problème sous un autre angle.

Malgré les hésitations et divergences que nous avons notées, un accord général semble se faire pour exclure de l'enseignement de la chimie une masse de détails qui l'encombrent (et dont les nouveaux programmes font redouter qu'ils ne foisonnent encore davantage en Première !)

Or, ce point d'importance pratique considérable une fois acquis, on constatera, pensons-nous, qu'un enseignement de chimie, cohérent, présentant un intérêt intellectuel suffisant pour que les élèves des classes scientifiques s'y attachent, et se refusant à une spécialisation prématurée, se distribue aisément sur deux années. Il est naturel de les situer en Première et Terminale si l'on souhaite une liaison entre les programmes de chimie et de physique; et il y a une raison supplémentaire de le faire si l'on estime que l'accès à la science expérimentale mérite bien une préparation.

C'est la réflexion sur cette approche qui constitue l'apport essentiel du projet présenté. Le refus de se payer de mots, une critique assez forte des travaux pratiques actuels, une série de suggestions positives peuvent donner à penser que cette contribution à une pédagogie de l'éveil n'est pas sans avenir.

CORRESPONDANCE

Les bacheliers devenus étudiants...

« Ils se font recaler en masse à leurs examens, observait naguère un de nos correspondants, M. Huteau (Lettre n° 9), *parce que le lycée ne les a pas formés pour y réussir. C'est un signe de l'échec actuel de notre enseignement secondaire. ».*

M. M.-A. Bloch, professeur de pédagogie à la Faculté des lettres de Caen, s'est associé à ce jugement. L'échec massif est indéniable (quoique peu connu du public : les statistiques des examens de Faculté qui sont accablantes, reçoivent peu de publicité). Reste à préciser les responsabilités de la scolarité qui a formé les étudiants — ou raté leur formation. On ne manque pas de témoignages formulés par des professeurs de l'enseignement supérieur qui ont dit en substance : « Ce ne sont pas tant les connaissances qui leur manquent; et même quelques uns en regorgent. Il est vrai que l'étude de programmes immenses a laissé la plupart d'entre eux dans une ignorance qui stupéfie. Mais quoi ! ils sont en âge d'apprendre. Le mal c'est qu'ils ne savent pas travailler, pas réfléchir ». Que de fois ce langage a été tenu ! Il ne semble cependant pas avoir été compris (à preuve : la pseudo-réforme du second cycle secondaire long, décidée en 1965 et dont nous commençons seulement à subir les effets.) Voici deux témoignages nouveaux.

Mlle Hélène Tuzet, professeur à la Faculté des Lettres de Poitiers :

A Poitiers, les candidats de Propédeutique-Lettres ont eu à traiter, en juin dernier, un sujet auquel on peut reprocher un excès de richesse. Il prêtait à tant d'exemples et de commentaires !

« Il s'agissait d'un texte de Valéry accusant d'insincérité la littérature de confessions, souvenirs et journaux intimes. On demandait d'expliquer et discuter ce jugement à l'aide d'exemples précis, empruntés aux lectures personnelles. Le grand avantage du sujet, c'est que le genre de littérature en cause est d'une telle abondance, compte un si grand nombre d'œuvres illustres, connaît à notre époque une telle faveur, que le risque de prendre au dépourvu nos étudiants de lettres était réduit au minimum. Bon sujet donc, pour un examen de culture générale et sans programme.

On aurait compris, on était prêt à excuser une maladresse à mettre de l'ordre dans un foisonnement d'idées et d'exemples. Mais les correcteurs ont eu à constater tout autre chose. La proportion des devoirs qui ont traité le sujet — bien ou mal — n'a pas dépassé 10%.

C'est que les candidats s'interrogent non sur la question qu'on leur pose, mais sur le chapitre du cours que le professeur s'attend (croient-ils) à les voir dégorger, ou sur le devoir déjà fait qui pourrait resservir. Il se trouvait par hasard que les dissertations de l'année (année sans programme, je le répète), portaient sur la poésie et le roman... On a donc parlé, dans l'immense majorité des copies, de poésie, de roman. Les plus malins ont trouvé des ficelles. Le roman qui « incarne dans un personnage l'idéal de l'écrivain » a beaucoup servi. Et de réciter des pages entières de vieux devoirs.

Je ne veux certes, accuser aucun de mes collègues, à aucun degré de l'enseignement. Que feront mes propres élèves ? Le mal est ancien, incrusté dans nos habitudes. La pente est de préférer un travail mécanique à toute remise en question. Mais luttons-nous assez ? Apprenons-nous à nos élèves à se mettre en face d'une question posée, à tenter d'y répondre sans faux-fuyant, à dire « je ne sais pas », quand ils ne savent pas; « jai lu peu de choses sur ce sujet » si leur documentation est limitée, etc... Cela vaudrait mieux que le placage de connaissances douteuses et de seconde main, avec essai fallacieux de justification.

Le mal est ancien, incrusté, dit Mlle Tuzet. L'enseignement supérieur fait-il tout ce qui convient pour essayer de le guérir, on peut se le demander. Mais il est sûr que le conditionnement résultant de 12 années de scolarité antérieure ne se modifie pas facilement. La lettre suivante montre comment il persiste après la première année de Faculté.

M. Jean-Rémy Palanque, doyen honoraire de la Faculté des Lettres d'Aix-en-Provence :

Beaucoup d'étudiants inscrits renoncent à se présenter à l'examen. D'autres, courageusement, tentent le coup : la réussite n'est-elle pas affaire de chance ? Hélas ! je connais un certificat où, à la session de 1965, sur 72 candidats effectifs, 7 (sept) ont été admissibles, non sans indulgence pour certains.

Il s'agissait du certificat d'histoire ancienne et médiévale auquel se présentent les étudiants de géographie. La composition portait sur un sujet traité dans le cours : « Romains et Berbères en Afrique, de Tacfarinas à Septime Sévère » (Tacfarinas, chef numide contemporain de Tibère, dont il est fort question au livre III des *Annales* de Tacite). Sujet traité en cours, dis-je; il fallait seulement grouper les éléments dispersés. Les candidats se sont pour la plupart limités à un vague bavardage. S'agissant de géographes, on aurait pu penser qu'ils se seraient au moins intéressés aux aspects économiques du sujet : très peu ont opposé nomades et sédentaires, parlé de transhumance, évoqué la notion de frontières. L'un des candidats, cependant — un seul, il faut s'en féliciter — a cru pouvoir affirmer que la révolte berbère du temps de Tibère a été provoquée par la construction d'une ligne de chemin de fer... Le correcteur déclare que ces copies étaient « dans la proportion de 80% indignes de l'enseignement supérieur et irrecevables de futurs professeurs d'histoire et géographie ».

Je passe sur la seconde épreuve, non moins catastrophique. Que conclure ? Nombre d'étudiants, chargés souvent de tâches extérieures, n'ont pas la possibilité de suivre tous les cours, ni assez de temps pour un travail personnel. A cela, on devrait pouvoir remédier. Ce qui est grave, c'est que tant d'entre eux ne semblent pas avoir la formation « secondaire » nécessaire pour ce travail. La suppression de la propédeutique aggravera d'ailleurs les choses.

Ces deux lettres éclairent les positions de D. J. S. (voir p. 3). *L'inaptitude de tant d'étudiants aux études supérieures est le fruit de la scolarité qu'ils ont suivie. Il faut la réformer. La contre-réforme de 1965 n'a fait qu'aggraver ses vices. Les oscillations du bachot n'arrangeront pas les choses. On a parlé officiellement de le « revaloriser », c'est-à-dire de le rendre plus sévère. Mais en même temps, les officieux annonçaient que la session de septembre allait permettre de recevoir beaucoup de monde. Plus le pourcentage des recalés au bachot s'élève, mieux l'échec de l'enseignement secondaire, de toute la scolarité, est mis en évidence; et ce n'est pas en augmentant la proportion des reçus qu'on leur donnera la formation que l'école et le ly-*

cée ont remplacée par ce conditionnement dont M. le doyen Palanque et Mlle Tuzet montrent les effets.

Va-t-on recourir à un nouvel expédient ? La proposition Capelle (conçue évidemment dans une autre intention) donnerait occasion d'y pourvoir. Les résultats d'un examen d'admission à l'Université, différencié selon les Facultés, seraient dispersés, difficiles à totaliser, mal connus, comme le sont actuellement les résultats des examens à passer au cours des études supérieures... Est-ce par des procédés de camouflage que l'on donnera au pays les médecins, ingénieurs, professeurs, chercheurs, etc... dont il a besoin ? et à nos enfants le développement dont ils sont capables ?

La rénovation de notre pédagogie est une nécessité devenue tout à fait impérieuse. Il faut bien qu'un jour l'évidence éclate. Tous les petits moyens, médiocres et au-dessous du médiocre, par lesquels on tente ou tenterait de la masquer, de l'éluder, sont mauvais.

« Bien, nous dit-on, mais en attendant la réforme ? » Il ne faut pas l'attendre, mais la faire. Depuis trois ans, nous avons multiplié les propositions d'action méthodique, partiellement immédiate, dont les effets seraient sensibles à des échéances diverses, mais pour une part bientôt. Voici une proposition de plus, qui n'appelle pas de délais : pour que les bacheliers s'engagent autant que possible à bon escient dans les voies du Supérieur, les renseigner scrupuleusement sur leurs chances et leurs risques; et même prendre la peine de les conseiller. Certaines Facultés l'ont déjà entrepris.

Problèmes du C. E. G. (1)

Mlle Suzanne Baër, institutrice enseignant dans un C. E. G.

L'institution du cycle d'observation pour les classes de Sixième et de Cinquième, suivi du cycle d'orientation pour les classes de Quatrième et Troisième n'a pas modifié autant qu'on pourrait le croire ces classes du premier cycle, car on a toujours observé les élèves pour aboutir à une orientation judicieuse. Seulement cette mesure s'est accompagnée de consignes précises données aux maîtres et qui devaient aider les jeunes élèves totalement déroutés quand ils arrivent en Sixième.

Le professeur principal

Une des dispositions les plus heureuses est de charger un professeur qui a de nombreuses heures d'enseignement dans la classe d'être le professeur principal. Il est doublé d'un professeur adjoint. Le professeur principal est responsable de l'organisation du travail, des liaisons entre l'école et les familles. (Dans les collèges, il est, en plus, chargé d'un énorme travail de paperasserie : livrets trimestriels, relevés des notes, etc...). Il assiste aux conseils de classe (trois par trimestre), au conseil d'orientation (un par trimestre). C'est à lui que parents, assistante médicale, autres professeurs de la classe s'adressent quand il y a un problème à résoudre.

Là encore, il n'y a pas à proprement parler innovation. En fait, sinon en droit, il y toujours eu (du moins dans les collèges ex-cours complémentaires) un professeur principal... La réforme a plutôt entériné un état de fait.

Les conseils de classe

De même pour les « conseils de classes » qui ont toujours existé. On a simplement fixé leur nombre (à 12 au début, à 9 maintenant). Ils sont d'importance inégale. De beaucoup le plus utile est celui qui, en fin de trimestre, permet d'examiner les résultats. Quant à celui qui, au début de l'année, réunit parents et professeurs, c'est une franche innovation. Il est très profitable.

L'ordre du jour, pratiquement, ne varie plus : un exposé du professeur principal, suivi d'interventions plus ou moins longues de ses collègues, et pour finir, conversations particulières entre professeurs et parents. (Ces réunions peuvent durer 4 heures !) Ces contacts sont toujours très fructueux. Les enfants, par respect humain, freinent souvent (surtout dans les milieux modestes) leurs parents quand ils veulent entrer en contact avec l'école... Maintenant le contact se fait. Les enfants en tirent un bénéfice énorme.

Travail a la maison

Le conseil de classe qui organise le travail à la maison pourrait être fructueux aussi. En fait, il n'aboutit pas à grand'chose parce que les servitudes de l'emploi du temps (voir plus loin) sont impossibles à neutraliser.

Quand certaines journées sont terriblement chargées et d'autres anormalement vides, comment le professeur principal pourra-t-il organiser le travail à la maison ? Il doit montrer aux enfants que le travail étant donné à l'avance, ils ne doivent pas attendre la veille pour le faire. En fait, l'expérience prouve que les élèves (surtout les plus jeunes) font toujours leur travail au dernier moment.

Si même on était arrivé, vaille que vaille, à équilibrer la semaine, la période des compositions, trois fois par an, viendrait tout bouleverser. Les enfants ne seront réellement aidés que quand tout leur travail sera fait à l'école.

« Emploi du temps »

S'il est mal établi c'est qu'il est à peu près impossible qu'il soit bon, vu les impératifs divers auxquels il faut se soumettre.

— L'inspection des Langues (pour les Collèges) exige qu'aucune heure de Langues ne soit placée en fin de matinée ou en fin d'après-midi (cela se conçoit).

— L'inspection de gymnastique exige 24 heures au moins entre deux cours (cela aussi se conçoit).

— Les locaux ! Des classes dédoublées exigent des locaux, quand il y a un certain nombre de classes à dédoubler, le problème devient insoluble.

— Situation personnelle des maîtres dont on doit bien parfois tenir compte : domicile, heures à donner dans un autre établissement...

Ainsi les « professeurs spéciaux » enseignant dans plusieurs écoles ne sont pas toujours libres aux heures où il serait souhaitable de placer leurs leçons (après-midi pour gymnastique, couture, dessin, enseignement ménager...).

Le résultat, c'est qu'on voit en fin de journée des heures de mathématiques, de sciences, de français; et en début de matinée des heures de gymnastique...

Horaires d'une Sixieme

De 8 heures à 12 heures, et de 13 h. 30 à 16 h. 30 (plus étude jusqu'à 18 heures). Le petit déjeuner a été pris trop tôt. A 10 heures, les enfants meurent de faim et à 11 heures sont totalement incapables de tout travail. L'hiver avec le changement d'heure, le lever est beaucoup trop matinal. Pour couper ces 4 heures, cinq minutes (à peine) à 10 heures. On ne peut appeler cela une récréation. Il arrive que les élèves qui ne restent pas à l'étude, la minorité, partent

(1) Collège d'enseignement général.

à 15 h. 30. Les autres restent imperturbablement jusqu'à 18 heures. Dans cette classe de filles d'un C. E. G. du 12e, une douzaine de filles prennent leur repas à la cantine. Elles ont eu le matin 5 minutes entre les cours, le soir 30 minutes (16 h. 30-17 h.). Par contre, sur la digestion, elles ont été 1 heure dans une cour de récréation.... et ceci par les gros froids de janvier. (Cette école construite il y a 7 ou 8 ans n'a pas de préau.)

L'Orientation

Les trois conseils annuels d'orientation se bornent à entériner les décisions prises dans chaque établissement sans qu'il y ait véritablement contact entre les professeurs des lycées et ceux des collèges.

Ces décisions d'ailleurs portent sur très peu de cas, pratiquement les élèves qui ont commencé une Sixième dans un type d'établissement y continuent leurs études.

Théoriquement, il devrait être, d'après la réforme, très facile de faire passer les élèves d'un établissement dans un autre. Un élève de C. E. G. qui pourrait profiter du lycée devrait pouvoir y passer par simple transfert de dossier :

— après les trois premiers mois de Sixième pour lui permettre de commencer en janvier le latin avec ses futurs condisciples;

— après la Sixième;

— après la Cinquième.

En fait, les choses ne vont pas aussi bien.

Les élèves des C. E. G. étant les plus faibles, s'il y en a tout de même parfois d'excellents qui y ont été envoyé par erreur, les professeurs des C. E. G. tiennent à les garder.

Si, cependant, ils consentent à s'en séparer ce sont les parents de ces enfants là qui prennent peur devant la grande inconnue que représente pour eux le lycée et ils s'opposent au changement. Voilà pour les bons élèves.

Quant à ceux qui gagneraient à être envoyés en classe de transition, on les garde devant l'opposition des parents jugeant infamant ce retour à l'école primaire (les classes de transition étant actuellement dans les écoles primaires). Et l'on traine un ou deux ans des élèves qui perdent leur temps et le font perdre aux autres. Les textes officiels sont formels : aucun changement ne peut être imposé d'office aux familles avant que leurs enfants aient été « observés » deux ans.

Il n'y a pas d'autre remède que les C. E. S. (Collèges d'enseignement secondaire) où ces problèmes ne se poseront plus puisque, dans le même bâtiment, on trouvera les possibilités d'orientation. Voilà pourquoi D. J. S., je crois, doit appuyer de toutes ses forces cette partie de la réforme.

Mme M. L., professeur d'anglais, enseigne comme Mlle Baër, dans un collège de filles (région parisienne). Elle estime que la situation est différente dans les collèges de garçons.

Les effectifs y dépassent rarement 30 élèves, car les parents n'hésitent pas à envoyer leurs fils les plus doués pour les études au lycée, même si celui-ci est éloigné, de même que l'on dirige volontiers ceux que les études abstraites n'intéressent pas vers les collèges d'enseignement technique. (N.D.L.R. : ces C. E. T., à partir de la Quatrième, existent là où le collège d'enseignement secondaire n'a pas encore été créé.) Dans notre établissement nous gardons presque toutes nos élèves, car les parents hésitent à envoyer leurs filles au lycée éloigné et mixte, et nous manquons beaucoup de C. E. T. .et écoles professionnelles dans notre région.

On ne peut pas « mettre les élèves dans la rue ». Nous faisons donc de l'enseignement et, pour une partie de la classe, de la garderie.

Le service d'un professeur

J'ai eu cette année, à raison de 21 heures de cours par semaine, deux Troisièmes et deux Cinquièmes, l'effectif de ces classes variant de 30 à 40 élèves pour chacune.

Compositions et examens blancs en Troisieme

Régime imposé : ou premier trimestre, une composition; au second trimestre une composition, plus un « examen blanc »; au troisième trimestre, deux examens blancs.

Les élèves sont soumises à ce régime pour toutes « matières » : orthographe et grammaire (dictées et questions), rédaction, lecture expliquée (pour laquelle toutefois on fait grâce des examens blancs), anglais, histoire, géographie, sciences naturelles, physique, chimie.

Le bruit accroît la fatigue, car nous ne disposons que d'une seule et unique cour de récréation pour 3 classes de maternelle, 11 classes primaires et 9 classes de C. E. G. On souffre particulièrement du vacarme dans la cantine, où doivent se passer de nombreuses heures de cours.

Qu'en pensez-vous pour la santé des élèves ? des professeurs ?

Des professeurs de collèges de garçons m'ont dit qu'ils n'ont jamais entendu parler d'examens blancs.

Deformation professionnelle

Qui donc établit chez nous la loi des examens blancs ? Eh bien, les collègues les plus anciennes à l'expérience desquelles se fient les directeurs et directrices débordés.

Plusieurs de mes collègues se réfugient dans le travail comme d'autres dans la boisson. Conséquence : excellents résultats au B.E.P.C., mais aussi bachotage, surmenage, manque de temps pour connaître les élèves, etc... Les études surveillées du soir se transforment en cours supplémentaires pour boucler les programmes.

Proposition

Je ne propose pas de faire subir aux enseignants un contrôle neuro-psychiatrique : trop d'entre nous seraient dirigés vers des maisons de repos. Mais les inspecteurs devraient exercer un contrôle sur le travail donné aux élèves.

Les examens blancs devraient être simplement interdits. Et les compositions ? Vous avez dit de bonnes choses à leur sujet dans la *Lettre* n° 10.

Regression

En attendant, pour les travaux dirigés, si utiles quand la séance ne rassemble qu'un petit nombre d'élèves, nous sommes menacés d'un changement — dans le mauvais sens — de la limite à partir de laquelle la classe est déboublée. Jusqu'à présent la règle était de dédoubler au delà de 24

élèves; désormais, la limite serait portée à 32 élèves. C'est trop absurde !

ESPOIR

J'attends beaucoup de la transformation de nos C. E. G. en C. E. S. *mixtes* : l'esprit masculin viendra peut-être heureusement équilibrer l'esprit féminin.

Oui, mais il y a beaucoup à faire pour que les C. E. S., présentement conçus pour enclore le plus d'élèves possible dans la moindre place, puissent devenir des centres de pédagogie évoluée...

Mépris des élèves

Mme M. L. n'est pas seule à se plaindre d'une oblitération du sens pédagogique chez certaines de ses collègues. M. J. B., professeur de lettres dans un lycée de province, dénonce un état d'esprit qui se caractérise par « le mépris de l'élève ».

Je suis choqué des propos que j'entends dans la salle des professeurs. Pour beaucoup d'entre nous, les enfants sont « des imbéciles », incapables de recevoir utilement notre enseignement. Certains ajoutent que cela provient de la civilisation moderne, sans d'ailleurs songer que ce sont les adultes qui la font ce qu'elle est. Conclusion : il n'y a rien à changer, et la seule méthode consiste à donner beaucoup de travail pour que l'élève finisse par apprendre un petit quelque chose.

Donc il ne peut être question de coordonner le travail entre les disciplines, car on s'aperçoit que les élèves ne peuvent pas faire tout ce que nous leur demandons. L'an dernier, une classe de Première n'ayant pas fait une lecture conseillée, à cause du travail donné en langue vivante, me disait-on, j'ai proposé une réunion de professeurs pour faire le calcul des heures de travail exigées. Un seul collègue, d'ailleurs père d'élève, ayant soutenu ma proposition, la réunion n'a pas eu lieu.

Est-ce en raison des menaces qui pèsent sur les valeurs que nous devons enseigner; ou parce que le corps enseignant se sent dédaigné par le pouvoir et peu aimé par le public, jaloux de ses vacances — on a l'impression que le corps enseignant se coupe de la vie. Le contact avec l'extérieur est fourni par les élèves: on les traite d'imbéciles qui ne peuvent rien comprendre. A partir du moment où le maître méprise ses élèves, c'est que ce qu'il enseigne est mort et que ses élèves, vivants eux, s'en moquent. Ils les croit inintelligents, ils sont absents.

Le salut viendra peut-être de la jeune et vivante éducation populaire. Il me semble retrouver à notre époque la rivalité entre humanistes du XVIe siècle et Sorbonne. Et dire que nous enseignons Rabelais selon les méthodes sorbonnagres !

L'idée de D. J. S. : réunir médecins, parents et enseignants, me paraît extrêmement riche. Mais quelle difficulté ! Certains de mes collègues ont considéré comme une victoire de faire placer le bac pendant l'année scolaire. Leurs cours d'éducation civique me font rire. Je comprends donc que des parents ne nous prennent pas au sérieux... Les médecins sont débordés de travail. Faire coopérer tous ces gens-là, c'est une belle gageure ! Mais c'est aussi le bon moyen de servir l'enseignement et les enfants.

Surmenage de l'enseignant

M. J. B. dénonce une sclérose. Notre système scolaire n'en est-il pas largement responsable ? D'abord, qu'a-t-on fait, que fait-on pour la formation et l'information de ces maîtres ? Ensuite, la question du surmenage. On a vu que Mme M. L. la posait pour les professeurs de C. E. G. Voici le témoignage d'un professeur de lettres dans un lycée parisien, M. Lauxerois (dont nos lecteurs n'ont pas oublié la lettre sur les compositions).

Travailler, pour un professeur, c'est d'abord faire la classe. Faut-il, peut-on donner idée de ce travail à ceux qui n'en ont pas l'expérience ? Il est sans commune mesure avec un travail de bureau. Qui fait la classe met son système nerveux à l'épreuve. Je ne parle même pas des classes « difficiles à tenir » — car il ne suffit pas de tenir une classe, il faut l'entretenir et la captiver. Cela s'achète par un don de soi-même. Ce don de soi-même est un des noms de la pédagogie.

Or, ses classes faites, rentré chez lui... le professeur prépare celles du lendemain.

On dit : les premières années sans doute sont dures, mais ensuite... vos cours sont tout préparés... Non. Avec 10 ans de métier, 20 ans, la définition reste la même : être professeur, c'est penser à la leçon du lendemain — car il ne s'agit pas de rédiger un texte à réciter, il s'agit d'avoir l'esprit prêt. D'une année à l'autre tout change, on a affaire à d'autres élèves, dans d'autres circonstances. On se replonge dans le texte... Ses richesses débordent de toute parts ce qu'on pourra en dire, y faire découvrir... Qui de nous n'a prolongé cette préparation jusqu'à 11 heures, minuit ? On ne s'en vante pas... Pudeur ou vanité d'artiste ? Les deux probablement.

Telle a toujours été le lot du professeur et, dirai-je, son honneur secret, la poésie de son devoir... Ce qui a dégradé sa situation, ce qui l'écrase, ce ne sont pas tant les entretiens avec les élèves, souvent désaxés, avec les parents, si inquiets et troublés, ni les conseils de classe de toute sorte : c'est *le travail de correction* auquel les effectifs de la classe nous condamnent.

La correction des copies était pour nos aînés dans la carrière un complément de leur travail, une vérification souvent allègre des progrès des élèves. Mon professeur de philosophie avait une quinzaine d'élèves en philo, un peu moins en mathélem. Sa tâche était normale, humaine. Aujourd'hui, c'est le déluge.

Je prends mon exemple. Professeur de lettres, j'ai : 42 élèves en philo, 41 en mathélem, 32 en Première (Français et Latin), 37 dans une Seconde moderne (de plus, 24, sans correction, dans une autre Seconde moderne).

Ce qui donne comme nombre trimestriel minimal de copies à corriger par trimestre :

42 × 3 = 126 copies en Philo
41 × 2 = 82 » » Mathélem
32 × 4 = 128 » » Première (Français)
32 × 8 = 256 » » Première (Latin)
37 × 4 = 148 » » Seconde (Français)

La correction devient obsession. Nombre de professeurs y consacrent le meilleur des fins de semaine. Beaucoup respirent quand arrivent les petits congés, à l'idée qu'ils vont pouvoir corriger *à tête reposée*. Ainsi naissent les dépressions nerveuses, fréquentes dans le corps enseignant.

Que devient un professeur quand il n'a plus la tête libre ? Songez à Charlie Chaplin dans les *Temps Modernes*, et notez que notre clientèle veut des corrections parce qu'elles aboutissent à des notes. La NOTE devient le point d'intersection de la classe et du monde. Le professeur devient un producteur de NOTES... De NOTES de compositions surtout : un paquet de compositions réclame de nous une attention d'*examinateurs*. Chacun bute à sa façon contre cette obsession, j'en conviens. Mais bien souvent, il s'agit simplement de savoir si nous pourrons tenir le lendemain.

Je vous disais que nos prédécesseurs avaient le temps de penser, de se cultiver, même de se distraire. C'est peut-être encore possible en province... Le professeur parisien serait déjà heureux de trouver dans le public quelque compréhension.

Le public ? Il nous reproche nos vacances. Eh bien ! Il est évident que tant que nous serons soumis au régime que j'ai décrit, nous y tenons !

Certains lecteurs seront enclins à répondre que les corrections sont bien moins nombreuses pour certaines disciplines. En revanche la charge des conseils de classe peut être plus lourde (professeurs donnant peu d'heures de cours dans chaque classe, ou une seule). On dira aussi que tous les professeurs ne mettent pas tant de soin à la préparation des cours, ni aux corrections surtout. Soit. Est-il pour autant admissible que, pour une partie au moins, et considérable, du corps enseignant, l'exercice consciencieux du métier soit accablant ? L'honnêteté interdit d'évaluer les charges d'un métier en supposant qu'il n'est pas fait en conscience. Le métier de professeur ne doit pas être tel qu'il laisse le choix entre négligence et surmenage ! Et s'il y a des professeurs moins chargés, d'autres le sont plus. Que l'on songe à la situation d'une enseignante mère de famille. Elle est pire que celle décrite dans la lettre qu'on vient de lire. Nos règlements n'admettent guère de service à temps partiel (et il parait que cette formule rencontre des objections, n'en discutons pas aujourd'hui). Une enseignante dévouée à son double métier de professeur et d'éducatrice de ses propres enfants mène une vie épuisante.

Le problème des vacances d'été

M. Lauxerois l'évoque à la fin de sa lettre, M. J. B. y fait allusion. D'autres correspondants en font le thème de leurs communications.

Problème des plus ardus ! Un « rapport du groupe de travail médical », publié dans notre premier numéro (février 1964) contenait cette phrase : « Un raccourcissement des vacances d'été assurerait un allégement des journées et supprimerait une des causes de surmenage aussi bien des élèves que des maîtres ». L'opinion ainsi énoncée provoqua dans notre courrier une petite explosion. Depuis, nous avons été prudents. La question n'a plus été traitée dans ce bulletin, si ce n'est pour déplorer, pour condamner les décisions qui en 1965 et 1966 ont sacrifié le mois de juin aux examens... Mais nos correspondants n'hésitent pas, eux, à exprimer leurs opinions, qui sont variées, c'est le moins qu'on puisse dire, et généralement bien tranchées. La question a d'ailleurs fait l'objet, au sein de D. J. S., de bien des discussions orales, à l'occasion de réunions diverses (Assemblées, conférences, groupes de travail...). Lettres et discussions ont été instructives.

Il s'agit de l'un des problèmes que l'on ne peut aborder sans toucher des susceptibilités, éveiller des craintes — bref, de l'un des problèmes réputés « impossibles ». Mais quoi, de ces problèmes là, nous commençons à prendre l'habitude ! Il faut devant eux se mettre assez fortement en garde conte le parti-pris, se méfier des penchants individuels, mais n'est-ce pas une règle générale... L'expérience le montre : l'impossibilité s'évanouit quand le problème est soumis à une discussion sérieuse, qui suscite non les colères redoutées mais un sentiment de détente... du moins parmi les membres de D. J. S. Après tout, nous sommes des adultes, capables de réfléchir sur des arguments contradictoires, et même de résoudre des contradictions.

Commençons par une brève lettre d'un enseignant, sans rien atténuer de sa verdeur.

M. R., agrégé de langues, professeur de lycée.

Vous croyez donc que 9 mois d'abrutissement ne suffisent pas, vous en voulez 10 ! A la bonne vôtre !

Dans votre naïveté, vous imaginez que la quantité annuelle de travail étant x, la quantité mensuelle serait réduite à x/10. Quelle illusion ! Elle restera x/9; et la quantité annuelle sera de 10 x /9.

Notons qu'avec les congés (nécessaires) en cours d'année, l'année scolaire n'est pas de 9 mois, mais plutôt de 8 (dont un gâché par les examens). Mais rectifiez les chiffres dans la lettre qui précède, le raisonnement demeure. Nous le retrouvons dans la lettre qui suit.

Une mère de famille (enseignante), Paris.

Vous voulez une année scolaire moins brève (et vous l'obtiendrez peut-être) avec des journées scolaires moins chargées (que vous n'obtiendrez pas). Je connais trop de maîtres, consciencieux et fanatiques, persuadés que le seul salut de l'homme est dans l'histoire, le latin ou l'algèbre. Quelques semaines de plus, et ils ne perdront pas l'occasion d'un gavage supplémentaire.

Ces pessimistes donnent à réfléchir. Ils montrent que le problème des vacances d'été n'est pas de ceux qui peuvent se résoudre isolément. Reconnaissons-le sans équivoque; affirmons-le en toute netteté ! Car ce que réclament les partisans les plus convaincus d'une année scolaire moins courte, c'est un meilleur équilibre, *ce n'est pas, mais pas du tout, une durée accrue de surcharge et de gaspillage ! Seulement, si l'on part du principe que les maux profonds de notre enseignement sont incurables, c'est toute notre action qui devient absolument vaine ! La vraie question est de savoir si de rendre à l'année scolaire des semaines reprises aux vacances d'été serait* un élément *utile, voire nécessaire, de la saine réforme pour laquelle nous travaillons.*

C'est bien ce que pensent les médecins membres de D. J. S. qui ont pris la peine de nous communiquer leur avis. Il ne peut surprendre. La circulaire ministérielle du 15 *juillet* 1959, *document d'une précision et sincérité rarement égalées, le notait : « Les médecins estiment que les grandes vacances d'une durée de deux mois représentent l'optimum pour des enfants et des adolescents, tant au point de vue physique qu'au point de vue intellectuel ». Encore n'est-il pas certain que les médecins qui nous pressent depuis longtemps de prendre parti, comme le dr Knoerder-Gognel, ne regarderaient pas* 2 *mois comme un maximum.*

Cette même durée de 2 *mois est regardée comme un minimum par Mme P. Maréchal, professeur de lettres modernes au lycée H. de Balzac, Paris.*

Je n'arrive pas à comprendre que des médecins et des parents songent à réduire à 6 semaines le temps d'ensoleillement et de liberté de petits citadins cloîtrés toute l'année dans la ville, logés dans des appartements exigus, souvent obscurs, à l'air insalubre. Il faut lire les rédactions des enfants pour apprécier ce que leur apporte cette révélation de la nature, cette évasion annuelle vers tout ce qui leur manque.

Mais deux mois, c'est la durée estimée indispensable par Mme Françoise Hinard (agrégée de lettres, professeur de lycée à Paris), pour les professeurs. Or, observe-t-elle, ceux qui sont mobilisés pour la deuxième session du baccalauréat ne disposent pas d'une durée beaucoup plus longue. Il faudrait donc deux mois et demi pour les élèves. Ce temps, dit-elle, peut être utilement employé.

En ce qui concerne un grand nombre des élèves de lycée, un tiers des vacances d'été, parfois la moitié, s'occupe par des séjours à l'étranger : le plus souvent, semaines d'activité réglée. Pour mes propres enfants, je n'ai jamais constaté que les grandes vacances fussent trop longues. Il est vrai que je leur demande d'entretenir leurs connaissances scolaires par une ou deux heures de travail quotidien durant six semaines d'été — quatre semaines quand il y a séjour à l'étranger.

Qu'en pensent les parents qui ne sont ni enseignants ni médecins ? Ils ne sont pas unanimes. Certains d'entre eux partagent les opinions des enseignants, reprennent les arguments que nous avons trouvés dans leurs lettres, feraient même, parmi eux, figure d'extrémistes !

Mme Fernand Joubrel, mère d'élève, Paris.

Raccourcir les vacances d'été serait à mon avis une erreur énorme. Certains de ceux qui le réclament sont simplement des parents qui en ont assez d'avoir leurs enfants sur le dos à la fin du mois de septembre et qui, une fois de plus, « démissionnent »...

On crie sur tous les tons : « Etalez les vacances »... mais qui voudrait faire la dépense d'une villégiature pour une courte période de septembre ? Résultat : tout le monde se précipite en même temps aux mêmes endroits, au mois d'août, en payant des prix exorbitants parce que la saison doit se faire en deux mois au lieu de trois.

A une époque où on recommande tant aux parents de « faire changer d'air » à leurs enfants, est-il raisonnable de les arracher à leurs prairies, à leurs montagnes ou à leurs plages, alors que les journées sont encore délicieuses à la mi-septembre. Peut-être y a-t-il un décalage des saisons, mais c'est un fait, septembre est agréable !

L'été de 1966 n'aura pas changé l'opinion de l'auteur.

Quand la famille habite une grande ville, quand les parents, ou la mère ont la possibilité, comme les enseignants, de passer les mois d'été avec les enfants, ou, d'une manière ou d'une autre, avec ou sans voyage à l'étranger, de leur faire des vacances bien remplies, l'opinion si vivement défendue par Mme Joubrel se rencontre en effet chez les éducateurs les plus attentifs. Mais ces conditions ne sont réunies que pour une minorité; et plus fréquentes sont les protestations du type qu'on va voir.

M. René Bernard, ingénieur, père d'élèves, Orsay.

Depuis longtemps je me plains à qui veut m'entendre de la stupidité des programmes surchargés. J'ai quatre filles, dont les aînées en classe terminale. Depuis des années les soirées en famille sont bien rares, les dimanches où l'on peut faire une sortie de toute la journée aussi. Il y en a toujours une qui a une composition ou beaucoup de travail pour le lendemain ! Ingénieur, donnant à mon métier plus que le temps théorique, et conseiller municipal, j'ai plus de loisirs que mes enfants de 12 à 18 ans !

Par contre, pendant les 3 mois de vacances d'été (elles commencent pratiquement dans le courant de juin), ces enfants sont désœuvrés ! Tout cela est malsain.

Ce témoignage corrobore les constatations des médecins dont nous avons donné l'avis : succession du surmenage et du désœuvrement, déséquilibre ! Même quand les parents ont les moyens d'éviter le désœuvrement des vacances, il faut tout de même ensuite concentrer le travail scolaire sur un nombre réduit de semaines, de journées.

Ce que signifie, pour une masse d'enfants, le désœuvrement des vacances allongées, la lettre suivante le dit.

Mme B., professeur de lettres, Alençon.

Comment les Français « moyens » arrivent-ils à occuper les trois mois des grandes vacances ? Les enfants s'ennuient. S'ils n'ont pas de famille pour les recevoir à la campagne, si leur famille n'a pas les moyens financiers (ici, c'est fréquent) de les faire participer à un séjour à l'étranger, ils ne peuvent qu'errer dans nos rues pluvieuses — et ils ne s'en privent pas. Les adolescents font des sottises par oisiveté. A la rentrée la plupart sont « rouillés », n'ayant pas toujours eu de facilités même pour lire. Le premier trimestre est en bonne partie employé à une dure remise en route. Et le troisième trimestre est tellement écourté !

J'ai appris récemment que « derrière le rideau de fer », les vacances d'été égalent les nôtres. Mais seul le mois de juillet est entièrement oisif. Dès août, professeurs et élèves se retrouvent pour des activités variées : sports, arts, travaux manuels, visites de musées, promenades, etc...

Quelle est la solution chez nous ? Sans doute moins radicale que celle des pays socialistes, mais il faut en trouver une. Si les enfants étaient encadrés à proximité du domicile des parents, avec des distractions à eux, ce serait un grand soulagement.

Des intérêts si divergents, des vues si disparates, et même des oppositions si vives... Comment conclure ? On en désespérerait presque... Il semble pourtant qu'une position de ralliement se dessine dans la lettre suivante, la dernière à citer.

M. Jean Huteau, ingénieur, père d'élèves, Paris.

Essayons de ramener le problème des vacances d'été à ses dimensions réelles. Une réduction importante de leur durée est-elle possible dans l'état de nos mœurs ? Je réponds que non. S'y opposent : la masse des enseignants, un nombre non négligeable de familles, les intérêts du « tourisme » (terme embrassant diverses puissances économiques) la nécessité de trois sessions successives pour les colonies de vacances (comme le notait la circulaire du 15 juillet 1959, qui exposait ces motifs et avait été bien étudiée, ce qui n'est point le cas de documents plus récents). Par dessus tout : les habitudes. Nous les combattons quand elles sont trop nuisibles, mais il faut bien reconnaître leur force. En fait, comme l'avait admis la circulaire précitée, il n'est pas question de reprendre plus de 2 semaines aux vacances d'été. Cela reconnu, on peut faire l'économie d'arguments grandioses. Ces deux semaines regagnées ne changeront pas grand chose à la possibilité de faire coïncider partiellement avec les vacances des enfants les congés des parents — possibilité de toutes façons réduites quand ils ont tous deux un métier. Cela ne gênera pas non plus « l'étalement des vacances », si l'on permet que la sortie et la rentrée des classes n'aient pas lieu aux mêmes jours sur tout le territoire. On peut faire de cette marge de variation un usage plus intelligent que celui choisi en 1965 et 1966 (c'est-à-dire prolonger les classes, en région sud, pendant un mois habituellement chaud) ; mais la marge ne peut pas être large parce que personne ne voudra que les classes fonctionnent au mois d'août; et même pour la seconde moitié de juillet les résistances seraient grandes. De même, il est inutile de parler du transfert d'une partie des vacances à l'hiver, ni même au printemps, parce que l'équipement des stations ne le permet pas et ne le permettra pas avant longtemps.

Pour les vacances d'hiver et de printemps, la circulaire du 15 juillet 1959 avait fait le maximum, en compensation

des 2 semaines reprises aux vacances d'été, maintenant reperdues. La reculade s'accompagna de quelques réductions des congés intérimaires, mais ils reparaissent intégralement en 1966-67.

Donc pas plus de seux semaines à prélever sur les vacances d'été pour les rendre à l'année scolaire, mais elle en a grand besoin ! Il a fallu beaucoup de démagogie pour l'en-priver, et cela au moment où, pour les besoins des conseils de classe de fin d'année, pour les décisions d'orientation, on voulait des résultats avant terme ! Gardons-nous donc de faire la fine bouche devant ces deux semaines. Il y en a trois autres à regagner en récupérant le mois de juin. Il faut absolument libérer les études de l'empiètement des examens. Le B.E.P.C. est à cet égard aussi nuisible que le bachot. On en parle peu parce qu'il doit, paraît-il, disparaître... Mais il sera remplacé par un autre examen. Qu'attend-on, et qu'attend-on surtout pour en écarter les élèves qui, passant en Seconde, n'en ont nul besoin. Quant au bac, D. J. S. a pris le parti qui me semble raisonnable : une seule session, en juillet, ce qui permettra des économies en septembre et une indemnisation convenable des examinateurs. La récupération de juin et la reprise de deux semaines permettront de reconstituer un troisième trimestre, indispensable si l'on ne veut pas une année de bousculade scolaire. Avec un moignon de troisième trimestre *la bousculade est inévitable. Elle le resterait avec des programmes allégés.* Ils seront allégés pour que les enfants apprennent mieux — ou pour qu'ils « apprennent à apprendre », ce qui exige qu'on s'y exerce. Cela réclame du temps, du calme, des intervalles où l'on respire. Un enseignement précipité ne sera jamais bon.

Récupérer le mois de juin, (en revenant à une session unique de baccalauréat), regagner deux semaines, rétablir un troisième trimestre, c'est un programme modeste, mais d'une importance pratique certaine, contre lequel je ne crois pas qu'il y ait d'objection valable — et même si on le désirait avec ferveur (ce qui n'est certainement pas le cas général) on n'obtiendrait certainement pas davantage. Alors, la question de savoir ce qu'on veut, ce qu'il est raisonnable de vouloir, n'est-elle pas résolue ?

Sur le plan scolaire... Seulement, sur le plan social, cela ne suffit point. Dix semaines environ de vacances d'été cela dépasse *de beaucoup* la durée des vacances utiles que la majorité des parents sont en mesure d'offrir à leur progéniture. Tel est le fait. Cette durée s'est instituée en un temps où les femmes exerçaient plus rarement un métier, où l'encadrement familial était plus fort, la vie urbaine moins généralisée et moins malsaine... et où l'on se souciait moins que nous de l'éducation des enfants du peuple. Nous avons, il est vrai, les colonies de vacances. Il faudrait en parler. Je sais bien que cela déborde le cadre, déjà si large, des activités de D. J. S. Mais en limitant, par force, notre action, il faut bien que nous indiquions les nécessités qu'elle laisse de côté. Oui, il y aurait beaucoup à dire sur les colonies de vacances... et une enquête sur elles amènerait peut-être à souhaiter la décolonisation ! Ou, puisqu'elle est impossible, des améliorations radicales. Car s'il y en a d'excellentes, combien d'autres sont des centres d'enrégimentement, centres d'ennui, de propagation des pires habitudes, où enfants et moniteurs attendent bientôt avec impatience que « ça se tire ». Et après les quelques semaines passées en colonie ? Eh bien, la traînerie dans les rues, dans les cafés, malgré l'interdiction légale, si souvent enfreinte, les heures idiotement passées devant les machines attrape-sous... Seulement quand on parle de l'organisation des loisirs, c'est pour les adultes, c'est pour les jeunes gens, ce n'est guère pour les enfants... Oui, nous sommes obligés de limiter nos objectifs et notre action, mais que ce soit en ayant l'œil ouvert sur ce qui se passe au delà des limites que nous sommes forcés de nous tracer.

Convient-il de faire nôtres ces vues qui semblent s'harmoniser assez bien avec les conceptions générales de D. J. S. ? Qu'en pensent nos lecteurs ?

La discipline scolaire

M. René Nodot, surveillant général :

Je remarque que si vous critiquez une fois de plus le système qui provoque « fatigue, nervosité, dégoût des études, réactions négatives » chez nos élèves, vous n'abordez pas encore le problème qui préoccupe les surveillants généraux qui veulent vraiment faire un travail à longue portée, celui de l'ambiance des établissements, de la formation humaine, de la formation du futur citoyen, de l'éveil aux responsabilités.

Depuis 22 ans, nous sommes quelques uns à lutter pour une rénovation de la discipline scolaire, au sein d'organisations comme les syndicats d'enseignants, les Cahiers pédagogiques, les C.E.M..E.A., les Associations de Parents, la Ligue de l'Enseignement, etc.

Dès la Libération nous avons souhaité la formation d'un personnel de surveillance et d'éducation vraiment qualifié au point de vue psycho-pédagogique.

Rien n'a été tiré sur le plan général des expériences parfaitement valables réalisées ici et là sur le plan local.

Je vois personnellement approcher l'heure de la retraite. Tant d'efforts faits au milieu des pires difficultés auront-ils été vains ?

Le reproche de M. Nodot nous touche. Certes le problème qui le préoccupe et à la solution duquel il s'est dévoué est des plus importants ! On peut même dire que nos pratiques disciplinaires, non seulement au collège et au lycée, mais à l'école déjà, reflètent tous les vices du système scolaire combattus par D. J. S. Elles en sont une expression. Elles en sont largement une conséquence — et c'est pourquoi, peut-être, elles ne se réformeront pas assez profondément tant que les locaux, la journée scolaire, la formation des maîtres et celle des dirigeants d'établissements, etc... seront ce que l'on sait.

N'importe ! Il n'est pas dans l'esprit de D. J. S. d'opposer des préalables à l'esprit réformateur. Pour que les conditions présentent se transforment, rien de mieux que de commencer à se débattre contre elles.

Quand nous avons réclamé un aménagement des récréations même dans les « écoles-casernes » nous cherchions à obtenir une première atténuation à une contrainte qui, disions-nous, a pour rançon l'agitation en classe et les punitions. Nous avons protesté contre les pensums, « les lignes ». Nous avons aussi, il y a un peu plus d'un an, fait parmi les instituteurs et directeurs d'école de la région parisienne des sondages qui nous ont confirmé que le problème de la discipline scolaire est l'un des plus difficiles à traiter sans froisser des susceptibilités très vives.

Le problème qui intéresse surtout M. Nodot est celui de la discipline, ou plutôt de l'apprentissage de l'auto-discipline et de la gestion démocratique au collège et au lycée. D'autres questions nous ont accaparés, ce n'est pas que nous puissions méconnaître l'importance de celle-là. Nous serons heureux de publier des lettres à son sujet en attendant qu'un numéro de ce bulletin puisse y être partiellement ou totalement consacré.

En attendant, signalons à nos lecteurs le n° 46 *des* Cahiers pédagogiques *sur « la discipline et l'éducation » (fé-*

vrier 1964) *et le* n° 55 *de la même revue sur « la démocratie à l'école » (septembre-octobre* 1965). *M. Nodot lui-même a relaté dans le premier une expérience d'auto-discipline dans un collège d'enseignement technique. Les expériences faites au lycée technique de Chambéry, au lycée Claude-Fauriel de Saint-Etienne, aux lycées de Talence et de Marseilleveyre sont d'un égal intérêt.*

Le cartable

Mme Fernier, agrégée de lettres, professeur honoraire.

Le cartable contient, en principe, tous les livres et cahiers qui doivent servir dans la matinée, ou l'après-midi, ou pour les demi-pensionnaires dans la journée entière. Ce n'est pas peu de chose ! Surtout quand le trajet est long de la maison à l'établissement scolaire.

Il serait curieux de connaître le poids de ces cartables. Cela peut aller à 8 ou même 10 kg. Certains professeurs exigent un atlas ou un dictionnaire à chaque cours de géographie ou de français. En outre, l'enfant timoré, anxieux, garde souvent avec lui tous ses cahiers, de crainte d'en oublier un.

Ce cartable est rarement porté sur le dos, ce n'est pas la mode. Tenu à la main, il tire soit sur l'épaule gauche, soit sur l'épaule droite de l'enfant qui grandit. Et les médecins de gémir sur les « attitudes scoliotiques » de nombreux écoliers...

Ces livres, ces cahiers ne devraient servir qu'en classe. Le travail à la maison, travail isolé, travail malheureux et maladroit, travail forcé, travail supplémentaire, devrait être aboli depuis longtemps. Tout le travail utile, devrait se faire en classe, travail individuel, ou par équipes, sous les yeux du maître qui doit cesser de considérer son métier comme une parlote continuelle, ce qui était bon au Moyen Age quand on n'avait pas de livres. Mais maintenant l'élève doit apprendre à se servir des livres et c'est au maître, non aux parents , à le lui enseigner. Donc les livres et les cahiers devraient rester à l'école et cela sera possible quand l'école appartiendra aux enfants, qu'ils y auront leurs cases de rangement, leurs tables de travail, leurs bibliothèques et qu'ils apprendront l'art du rangement aussi utile que les connaissances, et qui permet la connaissance.

Alors on ne verra plus de pauvres gosses, pas tous costauds, traîner de lourds cartables. Pas plus qu'on ne voit aujourd'hui des ouvriers rapporter de l'usine leurs instruments de travail.

Il faudrait peser ces cartables, dit Mme Fernier. Huit à dix kilogs, pense-t-elle. Cela se pourrait bien, pour des demi-pensionnaires de Cinquième, par exemple.

Dr Denis Wallon, Paris.

J'ai fait peser des cartables portés par des enfants de 8 à 10 ans : les poids de 4,5 à 5 kg sont courants pour des petites filles qui pèsent elles-mêmes 25 kg. Je demande aux adultes que ces chiffres n'inquiètent pas de porter tous les jours à leur travail une valise pesant le cinquième de leur poids. L'expérience faite, je leur permettrai de dire qu'il ne s'agit pas d'une *urgence.*

Tout le travail scolaire fait en classe, ce n'est pas pour demain. Les cases de rangement pour chaque élève non plus. Les prétextes pour ne rien faire sont donc réunis, bien plus, les raisons ! Alors ? Il s'agit d'une urgence, *dit à juste titre le dr Wallon, et quand* on sait *que quelque chose est* nuisible *à la santé, à l'heureux développement des enfants, eh bien, on veille à ne pas le faire, on* trouve moyen *de ne pas le faire, on n'invoque pas des excuses pour le faire quand même ! Mauvaises excuses d'ailleurs : « On trouve de plus en plus, nous écrivait en* 1964 *M. Loye, directeur d'école (et les choses ne se sont pas améliorées depuis), à côté du livre de grammaire un livre d'orthographe, un livre de vocabulaire, voire un livre de rédaction. Cette surproduction alourdit, en plus du sac, l'enseignement du français ».*

Hommage à un autre effort

Mme Christiane Siegfried, institutrice, Paris.

Tout l'effort de D. J. S. se concentre sur l'amélioration de la scolarité des enfants normaux. Cette tâche absorbe toutes nos forces, et les dépasse. Mais les autres ? Les handicapés, les mal formés, les déficients ? Ils exigent à eux seuls un effort égal au nôtre, qu'il nous est cependant impossible de doubler ! Réjouissons-nous donc que d'autres Associations ou Œuvres, dont parle la presse, la radio, et qui ont accès à la télévision aient entrepris le travail que nous ne pouvons pas faire en faveur d'enfants qui récemment encore étaient beaucoup trop oubliés. Assurons les animateurs de cette action et les familles en faveur desquelles ils agissent de notre profonde sympathie et rendons à leur ardeur l'hommage qu'elle mérite.

Signalons à propos de la lettre de Mme Siegfried, qui exprime notre sentiment commun, une nouvelle initiative de notre ami, le dr Max Fourestier, l'un des généreux et efficaces promoteurs de ce que l'on appelle les expériences de Vanves. Il ne s'agit pas de l'enfance dit « inadaptée », il est vrai, ni de malades, mais simplement d'enfants de santé délicate, et pour cette raison en retard dans leurs études, qui ont besoin, pour refaire provision de santé, d'un séjour « climatique » — à la campagne, en forêt, au bord de la mer, en montagne — de 2 à 3 mois, où la scolarité doit être poursuivie, mais hors des modalités traditionnelles.

« Il faut absolument, nous écrit le dr Fourestier, que leurs frais de gestion soient pris en charge par la Sécurité sociale. »

Abonnements à la Lettre d'information

La cotisation donne droit au service du bulletin. Remercions les adhérents qui nous adressent, en sus de leur cotisation, un versement à titre d'abonnement de soutien.

La Lettre d'information **a aussi des abonnés non adhérents. L'abonnement est de 10 F par an (5 numéros au moins). Règlement comme pour les cotisations par chèque bancaire adressé à la B. P. Paris 58.06, ou versement au C. C. P. de D. J. S., Paris 16 441 62.**

DOCUMENTS

I

Témoignage sur une tragédie

Les suicides d'élèves... Nous n'avons pas, jusqu'ici, abordé ce sujet douloureux. Une allusion seulement y a été faite dans notre n° 2 (mai 1964). *Rendant compte d'une Assemblée, nous avions cité quelques mots de René Brandicourt : « On ne se doute pas des situations dramatiques que les classements peuvent créer. Je reçois des enfants qui ont été harcelés et comme traqués par ce système, parfois poussés au bord du suicide ». Il nous a dit depuis que dans la classe qu'il a faite pendant 20 ans rue de Musset, vraie classe de sauvetage, il a reçu des enfants qui avaient été jusqu'à la tentative de suicide, et d'autres qui en avaient été bien près... Que ce soit à la suite de mauvais classements ou d'autres incidents de la vie scolaire, il arrive que de telles tentations, ou tentatives, aboutissent.*

Oui, mais ce qui s'est passé dans l'esprit et le cœur de la victime reste à jamais secret. Si nous racontions un de ces drames, nous savions bien d'avance ce qu'on nous répondrait : « Voulez-vous faire du chantage à l'émotion ? De quel droit imputerez-vous tantôt à l'école, tantôt à la famille pour ses réactions devant les résultats rapportés de l'école, la responsabilité de malheurs dont probablement les résultats scolaires n'ont été que l'occasion et qui s'expliquent mieux par des prédispositions profondes ? » De telles prédispositions peuvent toujours être supposées en effet — mais est-ce trop de souhaiter que la scolarité ne leur donne pas occasion de triompher ?

Nous ne pensons pas, en tout cas, pouvoir nous abstenir de citer intégralement la lettre suivante, dont personne ne pourra contester la modération, la dignité, et qui se termine par une proposition raisonnable qu'il serait humain de suivre communément.

M. et Mme Jadot, Marcq-en-Barœul (Nord).

Puisse le drame que nous allons relater aussi objectivement que possible vous encourager à poursuivre votre action et, peut-être amener certains de vos interlocuteurs réticents à mesurer leurs responsabilités.

En juin 1965, notre fils de 15 ans et demi, s'est suicidé à la suite d'un échec scolaire; il devait doubler sa Seconde.

Comment expliquer ce geste ?

Après une première enfance au cours de laquelle sa santé nous donna de vives inquiétudes, notre fils s'était bien développé, et il était devenu un très solide adolescent ne souffrant de temps à autre que de crises d'asthme qui se raréfiaient en prenant un caractère bénin.

Sa scolarité primaire s'est déroulée dans des conditions normales et, à 10 ans et demi, ses notes étaient largement suffisantes pour le faire admettre en 6e, sans examen. Le Conseiller d'orientation professionnelle le considérait comme « un garçon à l'intelligence solide et équilibrée, capable d'entreprendre des études longues »...

Au moment de l'entrée dans le cycle secondaire, nous hésitions entre le lycée et le C.E.G. Nous nous demandions si notre fils n'avait pas besoin des méthodes du C.E.G., plus proches de celles de l'école primaire, car il avait une certaine propension au jeu. Son maître nous avait conseillé le lycée, étant donné ses moyens et l'intérêt qu'il savait apporter au travail, malgré les apparences.

Il entrait donc en Sixième au lycée de Marcq. Sans obtenir des résultats d'ensemble très brillants — il avait des notes assez irrégulières en toutes matières, quelquefois très bonnes, quelquefois inférieures — il réussissait chaque année à être admis dans la classe supérieure. Il obtenait son BEPC en 1964, à 14 ans et demi. Admis en Seconde en septembre 1964, il travailla comme toujours moyennement et irrégulièrement pendant les deux premiers trimestres, et fit un très gros effort pendant le troisième pour réussir le passage en Première. Peut-être fatigué — il avait beaucoup grandi — les résultats aux compositions de ce trimestre (qui comptent double !) furent inférieurs à ce qu'il pouvait prétendre.

Le conseil de classe décida, en raison de son jeune âge et des réformes du bac, de lui faire doubler sa classe pour lui offrir davantage de débouchés à la sortie de Seconde.

Notre fils, d'un naturel optimiste, avait cru au couronnement de ses efforts — il nous l'avait dit — car entre temps il avait appris que certains condisciples ayant une note inférieure étaient admis en Première. Malheureusement, il ouvrit lui-même le bulletin trimestriel qui nous était adressé par poste (peut-on l'en blâmer, la décision avait tant d'importance à ses yeux ?). Quelques heures après, le geste était accompli.

Notre fils n'a rien laissé expliquant son geste, mais il avait sur lui le fameux bulletin. Nous remémorant sa vie, échangeant nos vues avec ceux qui l'avaient connu, rien ne pouvait laisser entrevoir une telle issue.

Notre ménage est uni. Il n'y avait pas avec lui d'autres conflits que ceux venant des attitudes ambivalentes de l'adolescent. Il était affectueux, attaché à notre foyer, entretenait avec ses frères et sœurs des relations normales, et se montrait fort serviable à l'égard de tous (il était le second de la famille; nous avons cinq enfants, 1 garçon de 19 ans, trois filles de 15, 14 et 7 ans).

C'était un garçon joyeux, actif, s'intéressant à beaucoup de choses; d'un esprit curieux, inventif, fort adroit manuellement, il trouvait toujours à s'occuper d'une façon intelligente; il s'intéressait aux travaux manuels de toute sorte, à la photographie, au jardinage, etc... Il aimait la natation et suivait avec intérêt les activités d'un Club sous-marin. Il s'intéressait à l'actualité, aux sujets scientifiques, tout en sachant apprécier de bonnes lectures. Il n'avait pas de tendances morbides, et préférait les lectures tonifiantes.

Certes, durant toute sa scolarité, nous avons dû souvent lui rappeler le travail scolaire; nous le faisions sans sévérité excessive. Nous n'avons jamais voulu couper les relations par des réflexions blessantes ou des sanctions, car on le sentait tellement ardent pour tout ce qu'il entreprenait. D'ailleurs, il savait travailler efficacement, et portait souvent intérêt à tout enseignement vivant.

Sa bonne humeur, son esprit de camaraderie l'avaient rendu populaire dans la classe, et il s'était lié de solides amitiés.

Alors, comment expliquer ?

Plusieurs éléments sont à retenir :

Sur le plan physique, notre fils s'était beaucoup développé pendant cette dernière année scolaire, et il avait fourni un sérieux effort intellectuel de Pâques à juin. Il était certainement fatigué, sans que rien le laissât paraître car il restait fort actif, et les vacances auraient certainement permis de rétablir l'équilibre.

Sa sensibilité était très vive. Tout était ressenti intensément. Chez nous ou avec des intimes, il y avait des explosions de joie, de colère. Il aimait les fleurs, les animaux, la nature, la musique. A l'extérieur et au lycée, il paraissait prendre les remarques en garçon insouciant. Après son acte, tous, famille, amis, professeurs, déclaraient : « C'est le dernier de qui nous aurions attendu une telle décision ».

Nous pouvons affirmer qu'il ne craignait pas nos reproches, car l'un et l'autre lui avions dit qu'il ne devait pas considérer trop gravement un échec. Nous avions même envisagé avec lui, au cas où la poursuite d'études classiques lui pèserait, d'entreprendre une autre forme d'enseignement lui plaisant davantage. Il nous répondit très logiquement que puisqu'il était jeune, il préférait préparer le bac, et s'orienter ensuite vers un enseignement scientifique. D'ailleurs, étant donné son adresse manuelle, son ingéniosité, sa compréhension intuitive des problèmes techniques et scientifiques, nous n'étions pas inquiets de son avenir.

Que reste-t-il ?

Pour nous, certains propos amers sur des faits arrivés en classe nous le montraient comme le garçon qui commence à douter de l'adulte, de la justice. Ce sentiment d'injustice, l'anéantissement de ses efforts, un amour propre blessé, la séparation d'avec certains camarades ont amené un choc... La veille, et dans les heures qui ont précédé son acte, il était très naturel, et plaisantait suivant son habitude. Nous ajoutons qu'il ne s'attendait pas à cette décision, car la veille, il s'était rendu à Lille pour se procurer un classique utile à un devoir..

Quelles conclusions tirer ?

Nous estimons que notre fils est victime de ce système scolaire qui bien que s'adressant à des jeunes en pleine évolution tient si peu compte de leur personnalité, de leurs besoins, de leurs problèmes. (Nous sommes persuadés d'ailleurs qu'une enquête auprès des familles portant sur les conséquences des échecs scolaires serait bien édifiante à cet égard.)

Si vous croyez que citer cet exemple personnel pourrait appuyer votre action, en souvenir de notre fils, et pour que d'autres ne connaissent pas de tels chagrins, nous vous demandons de le faire.

« Les décisions du conseil de classe sont *sans appel* en cas de redoublement... »

C'est ce qui nous a été précisé au cours d'une réunion de parents (je crois que c'est un règlement national).

Eh bien, sachant qui si vous cherchez à obtenir une réforme d'ensemble, vous ne négligez pas les points de détail, nous vous demandons d'étudier et, si vous êtes d'accord, de soumettre aux autorités la proposition suivante.

Pourrait-on obtenir que, dans ces cas là, ainsi que pour une exclusion, la famille et surtout *l'élève* soient préparés à cette mesure par un *entretien individuel* avec l'un de ses professeurs; au cours de cet entretien pourraient être précisés les motifs de la décision et présentées les orientations possibles.

Certes, nous savons que les conditions actuelles de travail des professeurs ne permettent pas toujours cette attention individuelle à l'élève. A une époque où les techniques des relations sociales sont étudiées et appliquées dans bien des domaines, ne pourrait-on obtenir du Ministère de l'Education Nationale qu'il en étudie la mise en place dans ses Etablissements, comme cela existe dans d'autres pays. A cette étude, pourraient participer outre des enseignants « sur le tas », des spécialistes des sciences humaines, des parents d'élèves et, aussi — pourquoi pas ? — des « usagers », c'est-à-dire des représentants d'élèves qui savent être raisonnables quand on les prend au sérieux.

Laissons chacun de nos lecteurs peser ce grave témoignage, si douloureux, si scrupuleux. Certes, la sympathie d'aucun membre de notre association ne peut manquer à ces parents si durement frappés. Nous faisons nôtre, nous transmettons au Ministre, la modeste requête qu'ils présentent « pour que d'autres ne connaissent pas de tels chagrins ». Et même des chagrins moindres — car pour un cas tragique, que d'autres pénibles et regrettables ! Ces procédures, ces notifications, ces méthodes administratives revêches et brutales peuvent heureusement ne pas tuer. C'est bien trop déjà qu'elles froissent et choquent des enfants, des adolescents, comme si on ignorait tout de leur sensibilité, de leurs moments difficiles. Les précautions demandées tranchent tellement avec les habitudes qu'il faudra certainement beaucoup d'insistance pour les obtenir. Cela décrit le caractère peu humain de notre système !

II

Montée d'une espérance

Il faut transformer ce système. D. J. S. s'est jusqu'ici moins préoccupée de définir la transformation à son terme que d'arracher les améliorations qui pas à pas y conduisent, à travers obstacles et résistances. Nous avons dit : commençons par éliminer l'absurde, commençons par les absurdités les plus criantes (le « démentiel »), nous sommes sûrs de travailler pour l'avenir. Toutefois, comme l'absurde a des racines très profondes — et qu'on ne peut pas le combattre sans définir le raisonnable, peu à peu l'idée de cet avenir plus lointain pour lequel nous travaillons s'est précisée et affermie.

Bien antérieurs à D. J. S., les groupes de ce que l'on appelle « l'Ecole nouvelle » — Ecole très ramifiée — ont suivi une marche inverse : d'emblée, voulant une transformation radicale, et luttant pour l'insérer localement dans le système qui la refuse. Contre vents et marées leur enthousiasme a été assez fort et tenace pour donner des exemples de belles et saines réalisations, malheureusement trop isolées; et, riches de l'expérience qu'ils ont acquise dans les conditions les plus difficiles, leurs préoccupation est d'obtenir une généralisation de leurs méthodes.

On peut dire que partant d'horizons différents, les mouvements de l'Ecole Nouvelle et le nôtre convergent vers la création, à la place de l'ancienne Ecole dogmatique, d'une Ecole plus humaine et plus féconde. C'est d'ailleurs un schéma — la vie est plus souple ! D. J. S. compte parmi ses membres, depuis l'origine, des militantes de d'Ecole Nouvelle. Nos sympathies, comme notre indépendance, n'ont jamais été douteuses. Nous en avons témoigné, notamment, par des messages aux congrès annuels du mouvement dont Célestin Freinet est l'inspirateur, et nous avons eu fréquemment, dans cette Lettre, *à rendre hommage à ce maître. (Saisissons aujourd'hui l'occasion de remercier Ginette Basset et P. Le Bohec de l'article qu'ils ont écrit en faveur de D. J. S. dans* l'Educateur *du 1er juillet dernier.)*

Aujourd'hui, nous sommes heureux de publier de larges extraits d'une « Déclaration commune des groupes et mouvements se réclamant de l'Education nouvelle ». Leur comité de liaison nous rappelle dans sa lettre d'envoi que *« ces mouvements ont chacun leur orientation particulière, leur originalité ».* Mais *« émus de constater que les méthodes qu'ils préconisent ne progressent que par des initiatives individuelles et isolées dans l'indifférence générale, ils ont décidé, sur la suggestion du dr Berge et du professeur Mialaret de s'unir en vue de faire connaître les principes sur lesquels se fonde leur action et qu'ils se sont donné pour tâche de répandre par les moyens qui sont propres à chacun d'eux ».*

Parmi les signataires, bien des noms de personnalités qui nous ont apporté leur concours, soit lors de notre premier manifeste, soit avec une persévérance qui ne s'est pas démentie — citons, dans l'ordre où leurs signatures apparaissent au bas de la lettre du comité de liaison : le dr André Berge (membre de notre Conseil), pour l'association Montessori; M. Cros, Mlle de Failly (Centres d'entraînement aux méthodes actives), Mlle Dirié (Centre de recherche et d'action pédagogiques), M. Fontvieille (Techniques éducatives), M. Gloton (Association des groupements éducatifs de langue française), Mme Hatinguais (Amis de Sèvres). Mlle Jasson (Ecole « La Source »), M. Quignard (Centre international d'études pédagogiques), Mlle Valloton (Mouvement Decroly).

Voici, en regrettant que la place nous manque pour une publication intégrale, l'essentiel de cette Déclaration.

Le but de l'éducation est l'épanouissement maximum de la personnalité dans la double perspective individuelle et sociale.

L'éducation ne se limite pas à une période de la vie; elle s'étend, en fait, du début à la fin de l'existence. Ses principes généraux sont valables pour tous les âges, mais nous nous limiterons ici aux périodes de l'enfance et de l'adolescence.

Conditions indispensables pour atteindre ces objectifs

1. *Respect des exigences fondamentales de l'enfant et de l'adolescent sur les plans de la biologie, de la psychologie, de la sociabilité.* Sans rester passif devant le développement de l'individu, l'éducateur doit se soumettre à certains impératifs contre lesquels il ne peut rien, à moins de perturber l'évolution générale de son élève. Le jeune enfant puis l'adolescent traversent, dans un ordre déterminé et selon un rythme propre à chacun, une série d'étapes que l'éducation doit respecter...

2. *Aspect total de l'éducation.* Le développement d'une personnalité suppose la mise en œuvre de toutes les fonctions psychologiques. L'intelligence ne peut se développer si on l'isole de ses composantes motrices, affectives, sociales. A l'unité de la personne humaine doit correspondre l'unité de l'éducation, celle-ci ne pouvant être réalisée sans l'éclatement de la notion actuelle de disciplines.

3. *Priorité de la formation sur l'information.* Les disciplines scolaires doivent être plutôt conçues comme des instruments de formation et de culture que comme des fins en soi. Les connaissances indispensables doivent devenir objet de réflexion afin de s'intégrer à l'ensemble de la personnalité. A la notion de *rentabilité immédiate*, nous opposons celle de *culture authentique* susceptible de former l'élève et de le laisser disponible à toutes les évolutions ultérieures. La voie sera ainsi ouverte à l'éducation permanente.

Conséquences pédagogiques

A) *Sur le milieu éducatif.*

a) Créer un milieu qui permette aussi bien aux éducateurs qu'aux élèves d'aboutir à la meilleure utilisation de leurs énergies...

b) Créer un milieu scolaire qui soit, en même temps, un milieu social où l'enfant puisse faire l'apprentissage de la vie en groupe et apprendre à jouer son rôle dans la société.

c) ... Le milieu scolaire doit s'enrichir au contact de la vie par l'exploitation du monde extérieur et par les relations avec la famille pour être, à son tour, susceptible d'agir sur les milieux qui l'entourent.

B) *L'activité de l'élève.*

1. L'activité, sous toutes ses formes, est naturelle à l'enfant. Cette activité naturelle est le poin de départ de toute éducation. L'éducateur doit notamment valoriser, dans tous les domaines (corporel, verbal, musical, plastique), l'expression spontanée pour aboutir à une forme d'expression plus élaborée mais toujours authentique...

2. Toute l'activité scolaire doit être le résultat d'une motivation authentique et profonde. La véritable éducation exige la participation du sujet à sa propre éducation. Une pédagogie fonctionnelle ainsi comprise conduit à un effort réel, voulu et aimé par l'enfant. L'enfant découvre et acquiert ainsi la conduite de l'effort qu'il pourra ensuite utiliser dans des circonstances où les motivations seront à plus longue échéance. La pédagogie nouvelle est donc à l'opposé d'une pédagogie de la facilité.

3. L'activité intellectuelle fait souvent appel à plusieurs disciplines scolaires : elle donne ainsi aux éducateurs de nombreuses occasions de coordonner leur action.

C) *Comportement des maîtres.*

1. ... Au sein du groupe que constitue la classe, l'éducateur sera disponible pour accepter, encourager, soutenir, guider l'activité naturelle de l'enfant.

2. Il doit créer un climat de sécurité affective... L'épanouissement d'une personnalité ne peut se faire que dans la confiance, la sympathie et le respect volontaire des règles indispensables à la vie d'un groupe.

3. Il bannira toutes les méthodes dogmatiques qui laissent la classe passive. Un équilibre sera recherché entre le travail collectif, le travail de groupe et le travail individualisé...

4. Il s'efforcera sans cesse d'offrir à chacun des occasions et des moyens de réussites... il refusera des formes pédagogiques qui, mettant au contraire l'accent sur l'échec, ne peuvent aboutir, sous prétexte de sélection, qu'à des processus d'élimination. On ne soulignera jamais assez l'effet destructeur des échecs répétés sur la personnalité de l'enfant et de l'adulte qu'il doit devenir.

5. Il préférera, à tous les niveaux, une pédagogie de coopération à une pédagogie de compétition. Dans l'Education nouvelle, l'isolement et la rivalité laisseront la place à l'esprit d'équipe aussi bien chez les enfants que chez les parents et les maîtres.

CONSEQUENCES INSTITUTIONNELLES

A) *Les Educateurs.*

a) Un effort doit être entrepris, de *toute urgence*, pour réorganiser le recrutement et la formation de *tous* les éducateurs à *tous* les niveaux...

Les méthodes à utiliser pour cette formation sont celles que nous préconisons pour les élèves et elles doivent s'appuyer sur les mêmes principes.

b) Nécessité d'un perfectionnement systématiquement organisé... Dans ce domaine, les mouvements pédagogiques sont amenés à jouer un rôle prépondérant.

c) Toute possibilité doit être donnée aux éducateurs, sous contrôle d'autorités académiques compétentes, de se regrouper en vue d'expériences, de recherches portant sur la pratique éducative. La réalisation de formes différentes d'éducation doit être autorisée afin de permettre, grâce à des expériences véritables, d'ouvrir de larges voies aux progrès de l'éducation. Ceci exige que soit protégée la stabilité de l'équipe pédagogique.

B) *Scolarité et examens.*

Les examens doivent s'intégrer à l'éducation véritable et ne pas constituer un obstacle au développement de la culture.

a) De nouvelles formes d'examen doivent être recherchées afin de ne pas privilégier le contrôle des connaissances par rapport à l'appréciation d'une formation globale, de ne pas mesurer uniquement un acquis scolaire aux dépens des possibilités d'adaptations ultérieures.

b) Le jugement de l'équipe professorale doit jouer un rôle prépondérant dans l'évaluation des résultats...

C) *Equipement.*

a) ... Les instruments pédagogiques sont aussi indispensables à l'éducateur que les éprouvettes le sont au chimiste : bibliothèques, moyens audio-visuels, équipement moderne d'individualisation, et tous matériels éducatifs nécessaires à la méthode utilisée.

b) Les bâtiments scolaires doivent s'adapter aux formes nouvelles de l'éducation. L'adaptation des locaux à leur destination ne pourra être réalisée que par la confrontation... des architectes et des éducateurs.

c) Les effectifs des établissements et des classes doivent être tels que la qualité des rapports humains soit sauvegardée.

CONCLUSION

La pédagogie française vit sur son ancien prestige mais ne répond plus aux exigences de la vie moderne. L'éducation nouvelle, dont les réalisations tant françaises qu'étrangères prouvent la fécondité, apporte aux problèmes pédagogiques des solutions qu'elle ne prétend pas définitives. Mais, s'appuyant sur les principes énoncés ci-dessus, elle cherche constamment à s'adapter aux situations mouvantes et par là justifie sa qualification de « nouvelle ». Elle est une recherche continue, permanente, utilisant toutes les ressources de la science contemporaine...

Nous retrouvons dans cette Déclaration *toutes les préoccupations qui sont les nôtres, et nous pensons que dans les principes énoncés, il n'y a rien à quoi nous ne puissions souscrire. Il nous semble qu'elle formule très heureusement les objectifs en vue desquels nous œuvrons — et ceux d'entre nous qui sont soucieux de déclarations de principes seront particulièrement heureux qu'elle ait été faite.*

Nous appelons l'attention des membres de D. J. .S. sur le paragraphe suivant de la lettre (datée du 12 juillet) qui nous a transmis cette Déclaration.

Nous allons dès maintenant demander aux personnalités, mouvements et organismes divers qui sont en accord avec l'ensemble des idées exprimées dans ce texte de nous le faire savoir afin que nous indiquions leur nom sur la liste du Comité de soutien.

Il nous semble que D. J. S. devrait participer à ce Comité de soutien, qui a en vue la convocation d' « Etats généraux de l'Education Nouvelle ». Ne serait-il pas fâcheux que nous nous isolions d'amis qui se consacrent à la même cause générale que nous ?

Toutefois, avant que nous demandions l'entrée de D. J. S. dans ce Comité de soutien, nous avons tenu à consulter les membres de D. J. S. Il est d'ailleurs superflu que ceux qui sont pour *nous l'écrivent... mais nous devons savoir s'il y a des objections. Ceux donc qui seraient hostiles à cette initiative sont priés de nous le faire savoir.*

III

Le programme de Français

Rappelons que l'enseignement du français en Seconde, Première et Terminale doit faire l'objet de nouveaux programmes; qu'en février dernier le projet officiel a été connu et qu'il a soulevé des objections; que le ministre a accepté de le remettre en chantier en déclarant qu'il serait très attentif aux suggestions qui pourraient lui être adressées; et que le 21 mars nous l'avons saisi d'un projet qui a été publié dans notre Lettre n° 11. *Nous l'avions même établi en hâte, car on nous avait indiqué que les délais étaient courts... Il était prévu enfin que nous pourrions soutenir nos vues dans une séance de travail, au ministère, à laquelle participeraient aussi les représentants d'autres associations : Franco-Ancienne, C. R. A. P. (Centre de Recherches et l'Action Pédagogique), Enseignement 70. Nous pensions à cette occasion procéder à une mise au point de notre texte. Mais nous n'avons jamais reçu de convocation à cette séance.*

Il est intéressant de rapprocher notre projet de celui communiqué au ministère par le C. R. A. P., groupe très proche, comme on sait, des Cahiers pédagogiques. « *Ce texte, nous signale M. Delannoy, professeur au lycée de Biarritz, qui a eu l'obligeance de nous le transmettre, est le résultat d'un travail d'équipe. Il n'est qu'un fragment d'un important ensemble de réflexions et de propositions relatives à l'enseignement du français dans le seconde cycle, à paraître dans un prochain numéro des* Cahiers pédagogiques. »

Voici donc ce fragment.

Le professeur de français du second cycle a un *triple* rôle :

1. Il s'agit de rendre l'élève capable d'exprimer, de dire oralement aussi bien que par écrit ce qu'il a vu ou entendu, ce qu'il pense ou ce qu'il ressent. Un tel entraînement ne peut se faire, à l'âge du second cycle, par la dissertation littéraire de type classique (appréciation d'un jugement sur un auteur ou sur une œuvre); pour que l'effort nécessaire à une expression juste soit profond et non factice et superficiel, il faut que les sujets proposés soient en accord avec les intérêts réels des jeunes gens d'aujourd'hui, débordent la littérature proprement dite, s'ouvrent aux communications de masse et concernent des thèmes authentiquement vécus par ceux à qui ils sont soumis.

2. Il s'agit de rendre l'élève capable d'accueillir la pensée d'autrui, intelligemment et activement : suivre un raisonnement, en saisir le mouvement logique, en dégager les moments essentiels. Un tel apprentissage doit être mené au niveau des différents modes d'expression actuellement utilisée : expression orale (exposé, radio), expression écrite (presse, revues, livres), expression par l'image (cinéma ou télévision). L'exercice du résumé sera ici aussi précieux que l'exercice du développement.

La pensée d'autrui étant saisie, l'étape suivante du travail doit amener l'élève à formuler un jugement critique; l'entraînement au débat oral, au face à face courtois et franc, au dialogue honnête et constructif doit absolument avoir sa place dans la formation des jeunes gens d'aujourd'hui.

3. Il s'agit enfin de rendre l'élève capable et surtout désireux de développer après sa scolarité une culture authentiquement personnelle, conçue non comme un rudiment nécessaire pour l'examen ou les apparences sociales, mais comme un besoin fondamental d'enrichissement par le recours aux messages des grands créateurs. Dans cette perspective, on étudiera les œuvres de la manière la plus proche de ce qu'on pourrait appeler leur consommation naturelle : œuvres lues en entier, autant que possible, et non en « morceaux choisis », choix d'après l'intérêt profond et non historique, large place faite aux œuvres des XIXe et XXe siècles trop souvent sacrifiées alors qu'elles sont pour les jeunes gens d'aujourd'hui les plus accessibles et les plus enrichissantes.

Peu importe qu'on étudie peu ou beaucoup d'œuvres : l'essentiel est d'avoir donné l'éveil, d'avoir créé une attitude de curiosité chaleureuse devant le monde de la culture et de l'art.

C'est sur ces possibilités d'expression de la pensée personnelle, d'ouverture à la pensée des autres, de culture virtuelle que les épreuves devraient surtout porter. Dans l'état actuel des choses, c'est du choix du sujet d'examen autant que des programmes que dépend l'orientation de l'enseignement du français dans le second cycle.

Entre les idées formulées dans le texte qu'on vient de lire et celles de notre projet — surtout de la première partie de notre projet, définissant les objectifs de l'enseignement du français — l'analogie est frappante. Où sont les différences ? Des nuances, surtout dans le paragraphe 2 du C. R. A. P., rappelant les vues modernistes dont M. Thomas Aron s'était fait chez nous l'avocat (Lettre 11, Correspondance, p. 2, 18 et 19), *peuvent être l'indice d'une divergence importante. Il est difficile d'en juger, parce que d'une part notre projet était beaucoup plus développé, d'autre part, on l'a dit, le texte ci-dessus du C.R.A.P. ne forme qu'un « fragment » d'un ensemble de « réflexions et propositions » à paraître dans les* Cahiers pédagogiques. *Attendons cette publication — et donnons aujourd'hui une lettre à l'appui de nos propres propositions. Elle est de la même plume que le rapport sur l'enseignement de la chimie publié plus haut.*

M. Georges Lévy, examinateur à l'X.

Maintenant que j'ai fait pour D. J. S. mon devoir de spécialiste, ou pensum, accordez-moi de me mêler à un débat où je n'aurais rien à faire si D. J. S. n'avait justement pour règle de ne pas laisser les spécialistes tout seuls.

Dans la *Lettre* n° 11 proposant un programme de français pour les classes de Seconde, Première et Terminale, les opinions exprimées sont en majorité écrasante celles de professeurs de français. Cela m'encourage à donner l'opinion d'un chimiste.

J'ai entendu attribuer aux scientifiques le désir que les élèves apprennent surtout à « faire un plan », « faire un résumé », et soient débarrassés des textes poétiques, et plus généralement littéraires.

Or « faire un plan » me paraît une occupation plutôt morose, et qui risque d'être stérile, du moins si cela consiste à inscrire, avec des numéros successifs, les titres de développement à faire — après quoi la rédaction consiste en un remplissage des cases d'abord disposées. Cela tue le plaisir d'écrire, qui est de trouver des idées en écrivant. Il faut avant d'écrire avoir des idées, ou au moins une ? Mais réfléchir sur un sujet pour trouver les idées qu'il appelle, ce n'est pas « faire un plan ».

Il est excellent d'apprendre à résumer les idées d'autrui. On ramène ainsi à une ossature idéologique les textes qui se prêtent à cet exercice. Très utile, oui — et assez desséchant si l'on y revient trop souvent. Cela dispense trop d'apprendre à découvrir les idées qu'on a soi-même.

Quant aux poèmes et textes de prose qui sont beaux, c'est sur eux, bien entendu, sur leur rôle dans l'enseignement du français, que porte le grand débat. En situant leur étude « au centre des classes de français », le projet présenté dans notre bulletin est assez provocant.

Je l'approuve tout à fait. « L'activité qui se situe au centre des classes de français est l'étude de grands textes de notre littérature. Fonder l'enseignement du français sur ces textes... » Peut-être aurait-il mieux valu éviter le mot « littérature », puisqu'on ajoute aussitôt que la fin de cet enseignement n'est pas de former des critiques littéraires. Mais étudier la langue chez ses maîtres, placer leurs œuvres « au centre » de la classe de français — centre auquel mèneront les chemins qu'il sera opportun de choisir, et qui peuvent partir de l'actuel (bien que ce ne soit pas toujours nécessaire), centre dont on débouchera comme le projet l'explique, centre qu'on ne fera pas obsessionnel puisqu'on réserve un horaire pour des exposés oraux sur des lectures choisies par les élèves, etc... — je trouve cela bon.

Dans la thèse opposée se révèlent des composantes diverses. Réaction contre un enseignement traditionnel assommant : bien, mais qu'elle reste saine. Professeurs et élèves ont été saturés de XVIIe siècle : ce n'est pas une raison pour l'ignorer désormais. — Complexe de supériorité par rapport à un passé dépourvu de cosmonautes et de télévision : la supériorité du siècle des camps d'extermination, de la bombe atomique, est pourtant douteuse. Souci de former des hommes en mesure de se défendre contre les propagandes : enseignez donc à lire et à raisonner, les textes les plus riches de sens y serviront le mieux. — Désir de choisir des textes sur lesquels l'intérêt des élèves se porte spontanément : les amener à s'intéresser à ce qui en vaut la peine, et qui sans le maître demeurerait pour eux énigme méprisée, apparence creuse, c'est la tâche de l'école. Illusion que, sans l'intervention du maître ils n'auront pas accès au contemporain : allons donc ! ils ont le nez dessus, donnez-leur les moyens de le découvrir, et laissez-leur la joie de le faire en toute indépendance. — Mais leur langue, c'est celle des images, du cinéma ! » Nous souhaitons pourtant qu'ils comprennent le langage articulé et en retrouvent l'usage.

Si l'enseignement qu'on nous prône, qui refuse pour centre le chef d'œuvre, et même tout écrit, était le nôtre, si les professeurs à l'esprit vif qui en rêvent l'avaient eux-mêmes subi, j'imagine ce que seraient (me semble-t-il) leurs protestations. Ayant découvert les merveilles dont ils sont aujourd'hui fatigués : « Comment peut-on, s'écrieraient-ils, négliger pareille source de culture ! » Mais déjà, avec notre enseignement si soumis à l'esprit utilitaire, si prompt à étouffer les besoins artistiques de l'enfant, comment peut-on songer à éliminer ce qu'au moins on offre encore de beau aux élèves ?

L'objection, c'est que tant d'entre eux n'y sont pas sensibles, que le professeur désespère de les y rendre sensibles. C'est difficile en effet dans le second cycle, qui commence après neuf années de conditionnement scolaire. Il y a pourtant des maîtres qui nous disent : ma classe de Seconde s'est passionnée pour Andromaque... C'est donc possible. (Peut-être d'ailleurs vaut-il mieux n'étudier Racine qu'en Première. Je suppose que cela dépend des classes.)

Le navrant, certes, c'est le « J'sais pas quoi mettre » de l'élève devant son devoir de français. Navrant, mais le rôle de l'enseignement n'est-il pas de changer cette attitude ? Ce fut la mienne, au lycée, jusqu'en Seconde justement. Je me mettais bien en face de la question, comme on m'invitait à le faire. Mais je restais devant elle immobile, ahuri. Je fus guéri de cette infirmité par trois leçons que me donna la mère d'un de mes camarades.

Comment s'y prit-elle ? Si je savais le dire, je livrerais un beau secret. Mais il doit y avoir maints professeurs de français pour le livrer. Elle me mit je suppose l'esprit en mouvement en me faisant trouver des rapports entre la question posée qui n'avait rien de sorcier, et des idées qui ne demandaient qu'à se former dans ma tête, et que certain d'avance de ne pas les trouver, contracté et stupide, j'y bloquais.

IV

C. E. S... S. O. S. !

La lettre au Premier Ministre

Rappelons que dans notre *Lettre* n° 10, de décembre 1965, traitant de l'enseignement moyen, nous exprimions nos inquiétudes quant aux normes de construction et d'équipement des collèges d'enseignement secondaire, et que dans notre *Lettre* n° 11, d'avril 1966, nous revenions sur cette question avec beaucoup de précision.

Voici le texte de la lettre, mentionnée dans notre précédent numéro (p. 2) *adressée à ce sujet avant les vacances au Premier Ministre par notre président.*

Elle est datée du 25 mai. Copie en a été bien entendu envoyée en même temps aux ministres intéressés : ceux de l'Education nationale, de la Jeunesse, des Finances.

De très sérieux problèmes concernant la construction et l'équipement des collèges d'enseignement secondaire nous ont paru exiger une démarche auprès de vous. Ces problèmes en effet sont d'ordre gouvernemental. Leur solution ne dépend pas du seul ministère de l'Education nationale; ceux de la Jeunesse, des Finances, y sont intéressés aussi, de même que le Commissariat au Plan.

Les collèges d'enseignement secondaire, ou C.E.S., sont les établissements publics où chaque année, de la classe de Sixième à celle de Troisième incluse, des millions d'enfants recevront l'enseignement moyen, rendu obligatoire jusqu'à 16 ans. Cet enseignement sera pour une

part déterminé, ses possibilités seront limitées, par la configuration des locaux où il se déroulera.

Les constructions de C.E.S. engagent donc l'avenir de l'enseignement en France. Elles l'engagent pour une durée indéterminée, mais qui, *a priori*, devrait être longue. Ce n'est pas pour être prochainement renouvelées que les dépenses de construction sont faites.

Vous savez Monsieur le Premier Ministre que le malheur des constructions scolaires édifiées depuis la guerre est double. Une cruelle pénurie de locaux persiste mais quand elle sera atténuée, quand elle aura disparu, il restera que ces constructions sont mal adaptées à leur fonction.

Il est d'une extrême importance pour l'avenir de la jeunesse française qu'une faute analogue soit épargnée dans ces constructions de collèges qui doivent se multiplier au cours de l'exécution du cinquième plan.

Des constructions inadéquates sont autant de barrages à l'avenir. C'est aux murs des installations actuelles que se heurte constamment l'effort tenté pour rénover une pédagogie dont vous même, Monsieur le Premier Ministre, vous avez devant l'Assemblée nationale jugé les résultats, constatant la « diminution croissante de la valeur des bacheliers ». La plupart d'entre eux, disiez-vous sont « des créatures mal dégrossies » qu'il faut essayer de « remodeler ». Les établissements où ils reçoivent leur formation, ou ce qui en tient lieu, sont eux-mêmes fort mal modelés. Si ceux qu'on doit construire sont encore étriqués et incommodes, si — à quelques variantes près — ils enferment l'activité des élèves et des maîtres dans le même vieux corset, c'est à désespérer !

Les normes de ces constructions nouvelles, leurs plans-types, auraient dû faire l'objet d'une large enquête et d'une réflexion approfondie. Il serait alors apparu qu'avant de se lancer dans la construction d'une nouvelle catégorie d'établissements destinés à tous les élèves de 11 à 16 ans, il fallait travailler à déterminer au moins dans ses grandes lignes la journée scolaire qui s'y déroulerait. Ce ne sont pas les idées qui ont manqué, dans les milieux universitaires : des suggestions d'un haut intérêt ont été publiées. L'administration n'en a pas tenu compte. Tout s'est passé comme si l'on ne voyait pas que la construction des C.E.S. allait engager l'avenir, ou comme si l'on admettait d'emblée que cet avenir devait différer peu du passé.

Aujourd'hui, les premiers C.E.S. nouvellement construits entrant en service, l'opinion commence à mesurer les effets de la procédure bureaucratique qui a été suivie pour la détermination des normes.

Quelques unes d'entre elles sont satisfaisantes. Divers enseignements spécialisés reçoivent des salles convenables. Le bloc médico-social est bien conçu. Nous avons vu des plans qui, excluant la triste cour centrale traditionnelle, donnent un espace de récréation accru.

Pour l'essentiel, malheureusement, les normes sont telles que les C.E.S. feront obstacle à la rénovation pédagogique depuis si longtemps attendue.

Le critère est simple : les plans des C.E.S. sont inacceptables s'ils perpétuent l'encombrement des classes; si le nombre et la disposition des salles ne répondent pas aux besoins de l'enseignement dit général comme des enseignements spéciaux; et si les installations ne permettent pas de réformer la journée scolaire de manière à consacrer une large part des après-midi à des activités culturelles et sportives. Or voici quelle est la situation résultant des plans-types.

1. Un C.E.S. de 600 élèves doit avoir 16 classes, soit une moyenne de 37 élèves par classe.

2. Ces 16 classes disposeront seulement de 9 salles dites d'enseignement général (français, latin, langues vivantes, mathématiques), en sorte que la collectivité que forme une classe, privée d'une salle qui lui soit propre, est une collectivité nomade, passant de local en local. L'extension des travaux dirigés par demi-classe est rendue pratiquement impossible. Il est même bien douteux que les dispositions actuelles relatives à ces travaux dirigés puissent être respectées, sinon au prix d'heures de « permanence » qui sont des heures gâchées et prolongent la journée scolaire au prix d'une fatigue stérile : c'est la reconduction du régime de gaspillage d'énergie qui caractérise la scolarité actuelle.

Nous avons parlé de 9 salles d'enseignement général; mais, sous peine de condamner une réforme pédagogique qui est jusqu'à présent la seule inscrite dans les textes et dont l'importance est vitale, on ne pourra se dispenser de consacrer 4 de ces salles aux classes de transition et pratiques. Il ne restera donc que 5 salles d'enseignement général pour 12 classes !

Par surcroît, c'est dans ces salles que devra se faire l'enseignement des langues vivantes, alors que l'inspection générale des langues, après 8 années d'études, demande pour cette discipline 5 salles (dont une plus petite) spécialement équipées.

3. La bibliothèque, inscrite dans les normes, doit être prélevée sur les salles d'enseignement général, ce qui est impossible. Il n'y a pas de salle de réunion, par quoi se manifeste un mépris que nous croyons sans autre exemple dans les pays développés pour le rôle qu'ont à jouer dans l'éducation les manifestations culturelles collectives; les salles de musique, dessin, travaux manuels, suffisantes pour les horaires actuels dont ces disciplines reçoivent les miettes, ne le seraient pas pour des activités culturelles développées dans l'après-midi; enfin — et nous devrons insister sur ce point — le C.E.S. n'a aucune installation qui lui soit propre pour l'éducation physique.

L'idée que la culture se forme au collège, que le collège doit être foyer culturel, et que sans entraînement physique entre 11 et 16 ans la France n'aura jamais que peu de sportifs : cette idée est absente des plans-types adoptés.

Il faut ajouter que si les C.E.S. devaient être en principe de 600 élèves, ce qui excluait heureusement le « gigantisme », déjà le « jumelage », doublant ce nombre, est prévu comme courant dans les grandes agglomérations. L'éducatif le cède au disciplinaire quand il faut « faire marcher » un tel effectif, surtout lorsqu'il est soumis à la « rotation » inévitable dans un système où les classes passent de local en local.

∴

En ce qui concerne les installations sportives, les intérêts des élèves des collèges sont sacrifiés à une théorie abstraite et spécieuse dite du « plein emploi » des installations. Quelles sont les données dont disposent les services de la Jeunesse et des Sports, compétents en la matière depuis 1964 aux lieu et place de l'Education nationale, lorsqu'ils évaluent cet emploi des installations à créer non plus pour les établissements d'enseignement mais pour un ensemble communal ? S'ils se fondent sur

les pratiques scolaires présentes : 2 heures d'éducation physique par semaine, et cet après-midi de plein air que l'éloignement des installations transforme en séances de déplacement ou fait supprimer — alors il faudra renoncer à rééquilibrer l'éducation de nos enfants.

Quand les terrains de sport sont éloignés du collège, les difficultés d'aménagement de l'emploi du temps, difficultés dont l'éducation physique a toujours souffert, deviennent décisives. Des installations complémentaires peuvent être extérieures à l'établissement, à condition qu'elles soient d'accès aisé et que leur utilisation scolaire soit prioritaire — mais une éducation physique bien comprise exige que les terrains principaux soient d'accès immédiat.

La solution qui a été adoptée accumule les inconvénients. Monsieur le Ministre de la Jeunesse, si favorable qu'il soit personnellement à un accroissement de la part faite à l'éducation physique nous a fait connaître que le « terrain d'assiette » doit être choisi de manière à le rapprocher « le plus possible du lieu géométrique idéal par rapport aux établissements d'enseignement et aux différents groupes d'habitations ». Nous avouons que ce lieu idéal, non autrement défini, ne nous rassure point du tout. Quant à l'utilisation des terrains par les demandeurs concurrents, ce sont les communes qui la règlent, sous la seule réserve de prescriptions fort vagues insérées au cahier des charges. Enfin dès lors qu'on refusait aux C.E.S. leurs installations propres et qu'on soumettait les choix à faire, désormais compliqués, à toutes sortes de tractations, des retards devaient se produire; et en fait ils ont été tels que, selon les informations qu'a bien voulu nous donner Monsieur le Ministre de la Jeunesse, on devra attendre des crédits à faire inscrire au sixième plan pour qu'il puisse être pourvu au financement d'installations destinées à un certain nombre (nous ignorons lequel) des C.E.S. à construire sur le cinquième plan. Où se fera en attendant l'éducation physique ? Les C.E.S. n'ont même pas une salle de gymnastique qui leur soit propre !

La règle de bon sens posée par plusieurs circulaires de l'Education nationale, confirmée par celle de la Jeunesse et des Sports en date du 2 janvier 1964, règle selon laquelle « aucun établissement neuf ne doit s'ouvrir sans qu'il dispose des installations sportives nécessaires à son bon fonctionnement » est ainsi violée.

Nous rendons hommage à celles des administrations locales qui, dans certains départements de densité faible, ont pu, malgré ces dispositions générales catastrophiques, obtenir pour des C.E..S. des installations décentes. Dans les grandes agglomérations, là où les enfants sont le plus durement privés de grand air et d'espace, tant pis pour eux !

L'éducation physique ne jouera le rôle équilibrant qu'elle doit remplir dans les journées et semaines scolaires que si les installations nécessaires à cet effet sont conçues par rapport aux besoins prioritaires des C.E.S. et en règle générale comprises dans l'enceinte de l'établissement ou contiguës à celui-ci.

***

C'est pourquoi, Monsieur le Premier Ministre, nous demandons :

— la révision des normes et plans-types des C.E.S.;

— la révision, pour ce qui concerne les établissements scolaires, de la politique dite « unitaire » d'équipement sportif, et l'adoption du principe énoncé ci-dessus.

— la révision du cinquième plan en fonction des impératifs que nous nous sommes efforcés de définir.

Ainsi seraient remplies les *conditions matérielles* d'une réforme efficace. Certes, elles ne peuvent suffire : dans le meilleur cadre l'enseignement ne sera bon que s'il est donné par des maîtres, en nombre convenable, dont la qualification pédagogique soit en rapport avec leurs responsabilités. Pour n'être certainement pas suffisantes, ces conditions matérielles n'en sont pas moins nécessaires.

A leur défaut — comme à défaut des conditions que doit remplir une saine politique de personnel — on verrait une réforme qui s'affirme démocratique et qui peut le devenir, se réduire à sa caricature : la scolarité prolongée n'apporterait gratuitement qu'un enseignement au rabais, les familles aisées gardant la possibilité de chercher pour leurs enfants, dans des établissements payants, la culture refusée aux masses.

La présente lettre est approuvée par les organisations suivantes :

Société des professeurs de français et de langues anciennes,

Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public,

Société des professeurs d'histoire et de géographie,

Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public,

Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public,

Association des professeurs de biologie et géologie de l'enseignement public,

Société d'information et d'études pédagogiques pour l'éducation physique et sportive,

Association des professeurs d'éducation musicale de l'Université,

Amicale des professeurs de travaux manuels et enseignement ménager des lycées (classiques et modernes) et des écoles normales,

Le président et le président d'honneur de la Société des professeurs de dessin de l'enseignement du second degré.

Veuillez agréer, Monsieur le Premier Ministre, l'expression de ma haute considération.

(signé) Marcel Bataillon,
Président de D. J. S.

La question est mise à l'étude, répondit M. le Premier Ministre le 6 juin. Réponse courtoise, et qui, s'abstenait de rien promettre. Le 16 juin, l'opinion était mise au fait, par une conférence de presse, d'un problème qui la concerne. Car l'origine des erreurs qui ont été, selon nous, commises, est dans une procédure exclusivement bureaucratique. (L'adaptation des locaux à leur destination, dit très bien la Déclaration de l'Ecole Nouvelle ci-dessus reproduite ne pourra être réalisée que par la confrontation des architectes et des éducateurs. » Ce serait nouveau.)

Sur les améliorations qui ont été décidées par le ministère de l'Education nationale le 4 juillet, et sur le pro-
reproduite) ne pourra être réalisée que par la confronta-
blème qu'elles ne résolvent pas, voir l'éditorial.

COTISATIONS

Elles sont de 10 F par an pour les membres titulaires, 50 F pour les membres bienfaiteurs, et peuvent être réglées par chèque bancaire adressé à la boîte postale de D.J.S., Paris 58-06, ou par virement au C.C.P. de D.J.S., Paris 16 441 62.

Nous le rappelons à chaque numéro. Insistance excessive ? « Eh bien ! vous y tenez à ces 10 F, nous a-t-on dit parfois. » Nous y tenons beaucoup en effet. On sait assez que les associations de la loi de 1901 vivent difficilement de leurs cotisations. Or nous voulons que D. J. S. soit rigoureusement indépendante, donc non subventionnée. Les cotisations sont la condition de l'indépendance de notre association, c'est-à-dire de son existence.

Les retards se sont quelque peu accumulés pendant les vacances. Il en est toujours ainsi. La période des vacances est très favorable au travail de D. J. S. (nous pouvons nous concentrer sur les textes demandant longue réflexion, projets de livre, rapports, etc...). Elle est très mauvaise pour nos finances (malgré la réduction des frais en été). Dès Pâques, d'ailleurs, les adhésions nouvelles se raréfient ! Il faut utiliser à plein les deux premiers trimestres de l'année scolaire.

APPEL ET RAPPEL

Les cotisations sont appelées trimestriellement. Les cotisants du premier trimestre de l'année scolaire 1965-1966 sont donc priés (s'ils ne l'ont déjà fait) de bien vouloir renouveler leur cotisation.

Les retardataires... et particulièrement les retardataires de longue date, sont priés de bien vouloir renouveler leur cotisation ou abonnement (ou, hypothèse détestable, de nous faire savoir qu'ils nous quittent...)

BULLETIN D'ADHÉSION

NOM : .....

Prénom : .....

Profession : .....
(Pour les enseignants prière de préciser la discipline enseignée)

Titres : .....

Parent (ou grand-parent) d'élèves
(Dans la négative rayer cette mention)

Adresse : .....

Téléphone : .....

donne son adhesion à DEFENSE de la JEUNESSE SCOLAIRE en qualité de — *membre bienfaiteur*
— *membre titulaire*

Le .....

Signature

Cotisation : Membre Bienfaiteur : 50 Francs — Membre Titulaire : 10 Francs.
Règlement par chèque bancaire au nom de l'Association, ou par versement postal au C.C.P. DEFENSE de la JEUNESSE SCOLAIRE, Paris 16 441 62.

Le Directeur : H. GRANDJOUAN.

IMPRIMERIE ANDRÉ-POUYÉ - MEAUX