N° 18-19

14, rue de l'Abbé de l'Épée
Paris 5ème
Téléphone : Médicis 92 - 12

Défense de la Jeunesse Scolaire

C. C. P. Paris 16 441 62

· Lettre d'information ·

SEPTEMBRE 1967.

LE NUMERO : 2 F

Point de départ

Le livre de D. J. S. a du succès. La première édition — 5.000 exemplaires — s'est enlevée rapidement, et il a fallu si vite imprimer la seconde — 3.000 — qu'il nous faut attendre la troisième pour apporter à notre texte quelques amendements souhaités, au chapitre sur l'Ecole maternelle surtout.

La situation de D. J. S. s'est en conséquence fortifiée. Nous recevons des adhésions plus nombreuses, on nous demande plus de conférences. Une certaine réputation — de sérieux, de dynamisme, d'efficacité — s'établit. Des perspectives de coopération avec de très grandes associations — et de moins grandes, mais fort actives — se précisent. Avant les vacances, une commission de l'Académie des Sciences a entendu notre président; à l'Assemblée nationale, la Commission des affaires culturelles a consacré une séance à l'audition d'une délégation de notre Conseil; et le ministre s'est déclaré attentif à nos propositions, désireux de les étudier de près pour aboutir à des réalisations.

La question est de savoir quel parti nous saurons tirer d'une conjoncture devenue plus souriante. Le succès obtenu nous importe s'il est un point de départ. Il ne nous importerait guère — comme il n'importerait guère à ceux qui viennent de nous prêter, dans la presse, un appui mémorable, à tous ceux dont les témoignages d'amitié, de dévouement à notre cause se multiplient — d'avoir créé quelques remous flatteurs et sans lendemain. Dans les articles sur *Rebâtir l'école*, un mot revient souvent : « Ce livre fera date. » Sera-ce la date d'un bilan de faillite, ou celle d'une prise de conscience généralisée menant promptement à une action salutaire ? Et quelle action il faut ! A la mesure de maux si étendus et persistants, de possibilités exaltantes... Nous savons bien que nous nous sommes attaqués à une tâche géante, nous le savions dès le premier jour. Nous allons tous tâcher d'y suffire.

SOMMAIRE

Note sur la vie de l'Association 2

Réformes urgentes (enseignements élémentaire et moyen) 3

La formation des maîtres 9

La discussion sur le bac 13

Précisons notre projet 29

Cette Lettre... et la suivante

Il ne faut pas dire : « Fontaine... » Nous nous proposions avant les vacances de publier désormais à intervalles réguliers notre bulletin sur 16 pages — en évitant donc les « numéros doubles ». Or en voici un, de 36 pages. C'est que l'action commande.

Quand nous pouvons intervenir avant que se déclare une de ces décisions auxquelles risque d'entraîner le poids des fautes passées et qui détermineraient une nouvelle dégringolade, nous ne devons pas laisser passer le moment de dénoncer le danger de chute — et de dire ce que nous proposons pour remonter la pente.

Ce que peut produire une mauvaise gestion de l'Education nationale, on le voit aujourd'hui par le gâchis où est tombée la réforme prolongeant la scolarité obligatoire. Depuis la *Lettre* n° 6 (février 1965), nous avons multiplié les avertissements. Ils n'ont pas été entendus. Répétons aujourd'hui que rien de sain ne se fera dans ce domaine tant qu'on ne se décidera pas à l'effort nécessaire pour former les maîtres de classes de transition — et pour loger ces classes dans des bâtiments de C.E.S. appropriés à leur fonction (voir p. 6 et 7). Tant que cet effort restera faible et incertain, on ne pourra rien construire de valable, on restera réduit à ces expédients fiévreux par lesquels, essayant d'atténuer le gâchis ou de le masquer, on y ajoute.

Concernant l'aboutissement des études secondaires — baccalauréat, passage au Supérieur — le pire n'est pas encore sûr, mais les motifs d'inquiétude ne manquent pas. L'échec de l'anti-réforme de 1965 va-t-il servir de préface à une anti-réforme de plus grande envergure ? La critique de projets redoutables, l'analyse de leurs implications — et les idées constructives que nous avons à leur opposer, occupent la majeure partie de ce n° 18-19.

Une note récapitulant les améliorations les plus urgentes dans les enseignements élémentaire et moyen et des commentaires sur « la formation des maîtres » en occupent le reste. Ce qui fait une gamme assez étendue de questions actuelles.

Nous serons donc obligés de publier à bref délai un n° 20, consacré à un gros arriéré de correspondance et à tout ce que nous avons à dire sur la vie de l'association. Comme elle se porte bien, un délai de quelques semaines est sans inconvénient.

L'Assemblée du 9 Juin

Enregistrons pourtant sans attendre le résultat juridique de l'Assemblée annuelle qui s'est tenue le 9 juin dernier : approbation du rapport d'activité et du rapport financier par 835 voix (120 présents, 715 représentés) contre 1 et 31 abstentions; élection à l'unanimité de Mme Suzanne Thom et de M. Paul Therre comme membres de notre conseil d'administration.

Au cours des échanges de vues auxquels ont donné lieu les rapports présentés à l'Assemblée (leur texte avait été publié dans la *Lettre* 17), les principaux thèmes traités ont été d'une part la formation des maîtres (MMmes Allègre et Fernier), et le « maxi-bac » (Mlle Delouvrier); d'autre part notre effort d'information et de diffusion et la création éventuelle de centres locaux de D. J. S. (MMmes Lewertovski et Boulaine, MM. Péquignot et Zilber). Nous aurons à revenir sur ces derniers thèmes dans la prochaine *Lettre*.

La diffusion du livre

En tout cas, notre action d'information dispose maintenant d'un livre; et à tous les membres de l'association désireux d'action militante, nous demandons de le faire davantage connaître et lire. Que les premiers résultats encourageants ne soient qu'un début ! Ils ont confirmé que l'ouvrage peut intéresser un large public. Ce public potentiel, il reste à en faire un public effectif, un public de lecteurs; ce qui exigera quelque effort, puisque les Français lisent peu, comme une enquête vient de l'établir.

D'ailleurs, si la première édition s'est enlevée en quelques semaines, c'est déjà largement à l'action de membres de D. J. S. qu'on le doit. L'époque des distributions de prix et fêtes d'écoles était favorable. Mais les problèmes scolaires sont discutés en tant d'occasions que celles de parler de *Rebâtir l'école* ne peuvent manquer d'être fréquentes; et puis il y a l'action spécifique, dans les bulletins ou réunions d'associations de parents ou d'enseignants, auprès des libraires, auprès des journalistes...

Nous reparlerons de l'accueil que la presse a fait au livre : il a dépassé nos espérances. N'attendons pas pour remercier Jean Duché (dons les 4 articles successifs dans le magazine *Elle* ont fait sensation), Annie Coudray (*Mon ouvrage*), Pauline Etavard (*Chrétiens d'aujourd'hui*), Gilles Ferry et Maurice David (*L'éducation nationale*), Robert Jaquet (*Journal de Genève*), Georges Lefranc (*Les fiches bibliographiques*), Pierre Moulinier (*Le cri du monde*), H. Péquignot (*La semaine des hôpitaux*), qui — en dehors de la grande presse parisienne et de la presse politique — ont rendu compte de *Rebâtir l'école* avec une sympathie et une conviction entraînantes.

Les cotisations

De nombreux retardataires ont régularisé leur situation à l'occasion de l'Assemblée, et ce mouvement s'est continué depuis. Nous allons adresser une lettre individuelle aux retardataires persistants.

Mais voici la rentrée. Les sociétaires dont la dernière cotisation remonte au dernier trimestre 1966 sont donc priés de bien vouloir la renouveler, par versement à notre C.C.P. Paris 16 441 62, ou par chèque bancaire adressé à D. J. S., 14 rue de l'Abbé de l'Epée, Paris-5e. (La cotisation reste de 10 F par an pour les membres titulaires, et 50 F pour les membres bienfaiteurs).

Notre méthode d'appel trimestriel de cotisations valables pour un an n'est pas sans inconvénients, signalés par deux de nos correspondants, MM. Boyet et Féodoroff : ils pensent qu'elle explique beaucoup de retards dans les renouvellements, car, disent-ils, il est commun que les adhérents se rappellent mal l'époque de leur dernier versement. Mais quelle serait l'alternative ? Appeler toutes les cotisations au début de l'année scolaire, même lorsque le versement antérieur s'est fait en cours d'année ? Comme il y a des adhésions nouvelles chaque mois, les inconvénients ne seraient-ils pas encore plus grands ?

Réformes urgentes dans l'enseignement élémentaire et moyen

Nous avons remis au ministère au début du mois d'août la note que nous reproduisons ci-dessous. Assurance nous a été donnée que les mesures proposées étaient mises à l'étude sans délai.

Pour diverses qu'elles soient, les propositions soumises au ministre dans la présente note ressortent d'une même conception, exposée dans le livre « Rebâtir l'école ». Il est donc inutile de leur donner un autre « exposé des motifs ».

Ou peut-être devrions-nous plutôt nous référer aux discours prononcés par le ministre devant l'Assemblée nationale les 30 mai et 2 juin derniers, ou du moins à d'importants passages de ces discours, et semble-il à leur inspiration générale.

Le ministre a dit excellement tout ce qui « importe beaucoup plus que d'ingurgiter précipitamment des connaissances encyclopédiques qui seront vite oubliées et dont subsistera seulement une certaine répulsion devant l'étude. » Il s'est proposé de transformer l'instruction publique en une véritable éducation nationale enseignant « l'art et le goût de travailler, de réfléchir, de s'interroger et de s'épanouir »; et des idées analogues se sont retrouvées dans les propos de presque tous les orateurs, qu'ils appartinssent à la majorité ou à l'opposition.

Il ne reste vraiment plus qu'à passer aux actes. C'est aussi ce qu'a dit le ministre : « Le vrai problème... est celui de mettre en œuvre ces vérités éternelles et fondamentales qui commandent une véritable politique de l'éducation nationale... La France a toujours cru qu'une chose dite était une chose faite... »

Le ministre a réclamé trois ans pour faire œuvre utile... D. J. S. apporte par la présente note une contribution à l'établissement d'un programme (ou plan) de trois ans où seraient d'abord inscrites les mesures d'urgence commandées par la détresse et crise de l'Education nationale.

Quelques-unes de ces réformes n'exigeraient qu'une décision ministérielle. Quant à celles qui ne peuvent être immédiatement réalisées, nous pensons qu'elles devraient être immédiatement entreprises, les unes en vue d'une réalisation échelonnée sur les trois années et achevée à leur terme, les autres pour amorcer une réalisation qui exigera plus de temps (ce qui est une raison supplémentaire de se mettre à l'ouvrage sans en perdre).

On pourrait être tenté de classer ces mesures en deux catégories : celles qui ne coûteront rien et celles qui coûteront quelque chose. Dans le premier groupe on classerait la réforme de la journée et semaine scolaire du premier degré (1), la suppression de l'examen du B.E.P.C. (2), celle de la « session de septembre » (baccalauréat), la révision des programmes et instructions demandée au titre du « déblayage pédagogique », la révision des tâches administratives (paralysantes) des inspecteurs primaires... Dans la seconde catégorie, celles des mesures comportent un coût, on classerait tout ce qui exige création de locaux ou d'emplois, la révision de normes de construction, et même la « formation des maîtres », qui ne peut être gratuite.

Cette classification serait mauvaise. Les réformes classées comme coûteuses en effet n'auraient qu'un coût apparent, celui auquel s'arrête la direction du budget. Certaines d'ailleurs dégageraient des crédits (suppression d'examens) ou seraient budgétairement payantes après quelque délai. Par exemple l'amélioration du Cours préparatoire économiserait des redoublements ultérieurs. Mais toutes seraient nécessaires à l'amélioration de la « productivité » de l'Education nationale (si l'on accepte ce terme mieux défini pour l'usine que pour l'école). La mesure la plus « coûteuse », à savoir la révision des normes de construction des C.E.S. mettrait fin à l'effrayant gaspillage qui se consomme par la construction de bâtiments non appropriés à leur fonction. Réciproquement, les mesures en apparence gratuites ne prendront leur pleine efficacité que par celles qui exigent des crédits. Ainsi toutes les mesures de « déblayage pédagogique » appellent, pour être vraiment fécondes, le recyclage des maîtres.

L'Education nationale est comparable à une énorme machine à très mauvais rendement, qu'une dépense relativement minime pourrait améliorer. Relativement minime — mais non pas nulle.

ÉCOLES MATERNELLES

La Maternelle était une grande réussite de l'Université française. Elle garde sa réputation... mais elle a beaucoup souffert. Il est vital de lui venir en aide : le quotient intellectuel est acquis à 6 ans.

---

(1) Sauf pour ce qui concerne la réforme du régime financier de l'étude, survivance anti-sociale et source de maints abus (Cf. « Rebâtir l'école » p. 144).

(2) Sauf pour les élèves terminant en Troisième leurs études du second degré.

Au moins, pour la Maternelle, les grands problèmes se posent-ils avec simplicité. Les mêmes thèmes se retrouveront dans tous les cycles successifs de la scolarité, mais avec des complications croissantes.

1. Remédier à l'encombrement des classes

Le maximum réglementaire de 50 enfants est dépassé souvent. Or il est beaucoup trop élevé. La (mauvaise) réponse à l'administration est qu'à la Maternelle la présence des enfants est irrégulière, et clairsemée au temps des grippes. C'est en effet une des caractéristiques de cette école; mais aussi plus l'enfant est jeune, plus il a besoin de soins individuels ! Quand la Maternelle a affaire à une cohue, sa pédagogie est détruite.

En trois ans, l'effectif maximal par classe de Maternelle devrait être ramené de 50 à 30.

2. La principale erreur pédagogique à redresser

c'est pour la Maternelle, de singer la « grande école ». L'école maternelle sort alors, à grand dommage, de son rôle qui est « d'assurer une transition entre la famille et la grande école, de socialiser l'enfant et sur le plan intellectuel d'exercer par des jeux éducatifs, les fonctions mentales qui seront utilisées au Cours préparatoire » (Pr Zazzo). Pas d'enseignement systématique en Maternelle !

Nous demandons que la Direction de la pédagogie intervienne énergiquement contre cette déviation : par persuasion, et même par révision du règlement qui, depuis l'origine, comporte une ambiguïté quant aux « leçons » de lecture.

3. Qualification du personnel

En quelle proportion est-il aujourd'hui composé d'institutrices qui n'ont pas passé par l'Ecole normale ? Un recyclage de ce personnel s'impose.

PREMIER DEGRÉ

1. Qu'on nous délivre enfin des monstruosités

telles que classes de plus de 40 élèves, nombreuses encore dans les zones défavorisées (zones d'immigration, Nord...). C'est-à-dire qu'on en finisse avec l'argument fallacieux des « moyennes » qui, parce qu'on ne peut supprimer en montagne des classes peu peuplées (sous peine de soumettre les jeunes enfants à des trajets par trop excessifs) conduit à maintenir ailleurs des effectifs scandaleusement élevés. Ce qui est vrai de la montagne l'est d'ailleurs aussi bien de Paris-ville, où les difficultés de circulation exigent, pour de jeunes enfants, que l'école soit proche du domicile. Les enfants des grandes villes sont d'ailleurs tellement défavorisés, à tant d'égards (mauvais air, manque d'espaces verts, écoles casernes, etc...), qu'on ne devrait pas leur chicaner le seul avantage qu'ils ont quand leur classe est à effectif modéré (ce qui n'est même pas le cas dans tous les quartiers), comme toutes devraient l'être.

La méthode des moyennes, qui revient à ignorer les mouvements de population, est donc fallacieuse, et il faut reconnaître la nécessité de plafonds. Bien entendu le plafond devrait être de 25 élèves, mais pour une période transitoire il faut en accepter 30, les créations correspondantes s'échelonnant sur trois ans.

Toutefois, pour le Cours préparatoire, il faut demander davantage. Cette classe est le « fondement de la scolarité ultérieure » (Circulaire du 13 août 1964). L'enfant commence à travailler. Nous payons cher la folie de surcharger cette classe. C'est par elle qu'il faudrait commencer l'application de la règle d'or : pas plus de 25 élèves par classe ! (ou 20 si un C.P. et un C.E.I. sont réunis).

2. Pour les locaux,

l'insuffisance d'où résulte l'encombrement n'est pas la seule monstruosité. Aussi faudrait-il au moins, au cours de la période triennale, s'attaquer au remplacement de ceux qui sont les plus inadaptés à leur fonction.

3. Déblayage pédagogique

Des « expériences » s'organisent, dont l'une, menée dans 26 écoles d'application pour l'amélioration de l'enseignement du français est particulièrement importante. Cela est très bon, mais cette méthode ne permet que de lents progrès. Or, en matière de pédagogie comme en matière de locaux, il y a des monstruosités à éliminer ! Il y a un déblayage à faire, pour lequel on ne peut attendre la savante mise au point d'expériences si profondes, un déblayage qu'il serait vraiment coupable d'ajourner devant la mise en évidence (pas seulement par les textes de D. J. S.) de fautes si lourdes, si fréquentes et si nocives.

Nous demandons qu'à la rentrée une commission (composée, cela va sans dire, avec soin) soit réunie pour être le premier instrument de ce travail de déblayage, déjà si largement préparé.

Cette commission aurait à produire des instructions plus claires et plus convaincantes que celles qui existent, quand elles sont saines, et différentes quand elles ne le sont pas. Elle aurait aussi à proposer les méthodes à suivre pour que les prescriptions nouvelles ne restent pas lettre morte.

Elle devrait aussi utiliser les expériences déjà faites, déjà concluantes, et qui ne devraient pas rester à exemplaire unique, ou quasi. Il y aurait lieu, par exemple, de recenser les établissements qui, grâce à leur situation (proche de terrain de sport), et la qualité de leur direction, seraient en mesure d'appliquer les « horaires de Vanves » (Ecole Gambetta).

4. La participation des inspecteurs primaires

est essentielle. Nous avons appris avec surprise qu'il n'est pas d'usage de les réunir pour des séminaires et journées d'études. L'influence que les plus éclairés d'entre eux pourraient exercer sur leurs collègues est ainsi très restreinte. — M. le Directeur de la pédagogie a bien voulu nous promettre qu'il organiserait ces journées d'études.

Il semble bien qu'il faudrait aussi libérer les inspecteurs d'une partie des tâches administratives qui présentement les absorbent (d'autant plus qu'ils ne disposent que de faibles moyens pour les accomplir), et qui les détournent de leurs

tâches de contrôle et d'animation pédagogique (la tradition étant d'ailleurs que « l'animation » le cède au « contrôle »). Si attachés qu'ils soient à ces attributions, ils consentiraient sans doute volontiers à se voir débarassés des plus accessoires, et surtout à les voir simplifiées (par la suppression de formalités trop minutieuses et compliquées).

5. Journée et semaine scolaire

Sans reprendre la critique, bien connue, de leur distribution, nous irons directement aux remèdes.

a) Devoirs à la maison. Un progrès a été fait, inégal selon les départements. A Paris, les devoirs à la maison restent fréquents, malgré les rappels à l'ordre du Directeur de l'enseignement de la Seine : devoirs intitulés « exercices », ou « leçons » (« auto-dictée ») et surtout devoirs « facultatifs ». L'expérience montre pourtant que l'interdiction peut être respectée, si l'inspecteur primaire y veille.

b) L'étude du soir.

La circulation Beslais du 29 décembre 1956 est à reprendre : texte à réviser, application à obtenir.

Il faut aussi réviser le régime de financement de l'étude, anachronique, incitation aux devoirs du soir.

c) La double récréation, matin et soir (avec, dans les locaux incommodes, alternance des récréations en classe et dans la cour); le samedi après-midi facultatif, la classe devenant alors, pour ceux des enfants que leurs parents voudraient y envoyer, un foyer éducatif; et pour mieux équilibrer la semaine ainsi modifiée, congé du mercredi au lieu du jeudi : ces propositions de D. J. S. n'ont abouti qu'à de minimes expériences à Antony, en 1966, dont nous ne savons ce qu'il est advenu (l'inspecteur primaire qui s'y intéressait ayant changé de poste).

Il faudrait une large expérience, dans les grandes villes, lieux des grandes difficultés.

(Sur ces sujets, les administrations centrale et locale ont jusqu'à présent joué le jeu de se renvoyer la responsabilité de l'inertie).

6. Formation « initiale » et « continue » des maitres

Le problème, c'est maintenant reconnu, est fondamental.

Il est difficile surtout pour ce qui concerne les méthodes de la formation initiale. Pour la formation « continue », les méthodes utiles sont mieux connues grâce aux groupes qui ont organisé des stages productifs (Centres d'entraînement aux méthodes actives, « Ecole moderne », etc...).

Mais il faudrait aussi un peu d'argent... Car en dehors des « journées d'études » ou plutôt « après-midi d'études » pour les instituteurs libérés par le samedi après-midi facultatif, ces stages devraient se faire pendant les vacances, et pratiquement il est indispensable qu'ils soient rémunérés. (La profession enseignante étant trop mal payée, cette nécessité est au fond bénéfique).

Inconvénient plus réel, la réduction des vacances d'été, trop longues pour les enfants, devra être ajournée. Car on ne peut demander aux instituteurs de prendre la durée des stages sur les vacances elles-mêmes écourtées. Mais avoir à la fois des vacances trop longues pour les enfants et pas de stages d'été pour les maîtres, c'est trop mauvais !

Pour la « formation initiale », le principe des deux années d'Ecole normale (postérieures au baccalauréat) paraît acquis. Il faut prendre garde qu'il y a une voie de recrutement des instituteurs (suppléances) sans passage par l'Ecole normale, ce qui n'est pas défendable.

Quant aux méthodes de la « formation initiale », nous présenterons ultérieurement un mémoire à ce sujet au ministre. (D'ailleurs, tout le problème de la « formation des maîtres » va être repris par un nouveau « colloque de Caen »).

7. Formation... des parents

Comment faire pour que la majorité d'entre eux ne se rangent pas parmi les forces retardataires ?

a) Une brochure intitulée « Votre enfant entre au Cours préparatoire », donnant quelques conseils simples et utiles a été imprimée en 1965 à un million d'exemplaires par les soins de l'Institut pédagogique. (Elle reprenait, après mise au point, un texte suggéré par D. J. S.). La distribution, ordonnée par circulaire, a été manquée... Peu de parents ont vu cette brochure. D'ailleurs, un effort de ce genre n'a de sens que s'il est suivi.

Nous demandons que, chaque année, lors de l'inscription au C.P., cette brochure soit remise aux parents des élèves inscrits. Il en faudrait d'autres, de même esprit, lors de l'entrée en Cours moyen (et en Sixième).

b) Le ministre est acquis à l'idée d'utiliser la télévision à « l'éducation des parents ». Il y a déjà eu quelques tentatives en ce sens... D. J. S. souhaiterait contribuer à leur développement.

PREMIER CYCLE DU SECOND DEGRÉ

Nous allons retrouver les mêmes rubriques monotones. Mais cela ne nous permet pas d'abréger la suite de cette note en nous bornant à répéter : élimination de monstruosités matérielles, d'absurdités pédagogiques, formation des maîtres, etc... Car si l'organisation de l'enseignement du premier degré et du pré-scolaire est depuis longtemps en sommeil (le seul grand changement ayant été l'abaissement de la qualification moyenne des maîtres), au contraire pour l'enseignement moyen une vaste réforme est en cours, un chantier est ouvert. Le malheur est que le chantier est en désordre, la réforme est mal partie. Réorganiser le chantier, ré-ordonner la réforme, c'est certes l'une des urgences, et non la moindre ! Ce qui se passe dans ce secteur est dramatique.

Le problème aigu, immédiat, n'est pas seulement de venir en aide aux générations qui essuient les plâtres — et que rien n'autorise à traiter en générations sacrifiées — mais aussi de sauver **l'avenir.**

1 - Déblayage pédagogique

Certes, pour l'enseignement moyen il y a aussi un déblayage pédagogique à faire, indépendamment même du ré-ordonnancement de la réforme, et donc aussi bien dans les classes qui restent jusqu'à nouvel ordre de lycée ou de C.E.G. que dans celles déjà regroupées en C.E.S. Ce travail est déjà entrepris pour les math (commission Lichnerowicz); et l'administration a senti qu'elle ne pouvait s'en tenir là, puisqu'elle a fait d'importantes coupures dans le programme sur lequel ont porté, en histoire et géographie, les interrogations du dernier B.E. P.C. Malheureusement ces coupures (connues seulement en février) ont paru faites un peu au hasard...

Nous demandons en conséquence une commission de déblayage pour l'enseignement moyen aussi. Non pas une commission spéciale pour chaque discipline — cela ne donnerait rien de bon. Il faut une vue d'ensemble. Sinon, on n'arrivera pas à simplifier (par exemple) les effrayantes structures des Quatrième et Troisième modernes nouveau style (arrêtés de juin 1962 et mai 1963) qui soumettent les garçons à 13 disciplines obligatoires et les filles à 14, formule en voie de généralisation ! Il faut aussi délivrer l'enseignement moyen du B.E.P.C., son bachot, sans objet pour les élèves admis en Seconde d'enseignement court et long, et qu'on parle de supprimer depuis longtemps, en vain. Il faut donc que l'admission en Seconde comporte attribution automatique du B.E. P.C., qui ne donnerait plus lieu à examen que pour les élèves des sections « classiques et modernes » dont les études s'arrêtent à la fin de la Troisième. (La réponse habituelle est : mais le B.E.P.C. lui-même est moribond, on doit le remplacer par un examen remanié, simplifié. Très bien. Mais si ce remaniement, demande du temps, ce n'est pas une raison pour ajourner l'attribution automatique du diplôme pour les élèves admis en Seconde, seul moyen de mettre un terme à la coûteuse manie du B.E.P.C.). Une condition nécessaire, encore que non suffisante, de la restitution du mois de juin aux études, du rétablissement d'un troisième trimestre sera alors remplie. Cette reconstitution du troisième trimestre exigera d'autres mesures encore, sur lesquelles nous nous expliquerons quand on en viendra au détail. Faut-il dire enfin qu'il est temps de faire aboutir la réforme du régime des compositions, entreprise... par Jean Zay en juin 1937. (Nous n'avons donné que des exemples de travail à accomplir en première instance).

2 - Classes de transition et pratiques

C'est dans ce secteur que se passent les choses les plus graves. Non pas surtout à cause du retard pris par rapport à l'échéance de 1967 — elle avait été fixée à la légère, elle ne pouvait pas être tenue. Il s'agit d'un désordre bien pire.

Un effort utile s'ébauche maintenant en faveur des Quatrième et Troisième pratiques : les normes de construction des C.E.S., rectifiées en juillet 1965, leur ont accordé des installations matérielles un peu améliorées; et la formation de leurs maîtres s'organise avec le concours de l'institut de formation des adultes (I.N.F.A.). La question est de savoir si le ministère, par sa coopération avec l'I.N.F.A. et son action propre, assurera la pleine exécution du programme tracé, qui constitue un minimum indispensable. Cela n'ira pas tout seul, mais un espoir est permis.

Les grandes erreurs d'organisation se situent en deçà et au delà des classes pratiques — et doivent être rectifiées si l'on ne veut pas que malgré l'effort accompli, ou du moins projeté, en faveur des classes pratiques, la réforme n'aboutisse à une aggravation du sort des enfants en cause.

a) En deçà des classes pratiques ce sont les classes « de transition ». Les élèves entrant dans les classes pratiques ne seront guère capables d'en tirer profit si, après des classes élémentaires ratées, ils ont passé ensuite par deux années de « transition » sans meilleur succès : ils seront alors largement irrécupérables.

Or, selon les dispositions jusqu'ici adoptées, on peut affirmer que les classes de transition ne recevront ni le personnel ni les installations que leur tâches exige. La tâche ne sera donc pas remplie.

Les instructions du 15 juillet 1963 ont très bien défini la pédagogie qui leur conviendrait (1); mais c'est une pédagogie neuve et même étonnante pour les enseignants, profondément différente de la pédagogie traditionnelle dont il n'y a rien de bon à attendre pour les élèves en cause, comme l'atteste assez le résultat navrant de leurs classes du premier degré. C'est la pédagogie de l' « Ecole nouvelle », appliquée dans les conditions les plus difficiles, puisqu'elle doit s'adresser à des enfants déjà endommagés.

Il faut donc aux classes de transition des maîtres très entraînés, des maîtres de premier ordre ! Nous ne les avons pas, et disons-le : nous ne pouvons pas les avoir dans les premières années. Mais il y a un effort de salut à faire pour doter ces classes de maîtres qui, à défaut d'expérience, auront au moins la notion des méthodes à mettre en œuvre, et seront capables de progresser dans leur usage.

Ce qui a été jusqu'à présent accompli ou prévu à cet effet n'est pas du tout à l'échelle des besoins. Les centres de formation sont trop rares, les stages trop courts, la qualification des formateurs trop incertaine, le nombre des instituteurs recevant cette formation trop faible.

Il est très paradoxal que les classes de transition n'aient pas fait les premières l'objet de l'effort intelligent qui se dessine maintenant en faveur des classes pratiques qui les suivent ! et que même après avoir entrepris cet effort pour les classes pratiques on continue à s'intéresser peu aux malheureuses classes de transition !

De cette anomalie, il y a une interprétation qui trouve large créance : « Les enfants des classes de transition sont voués à fournir les manœuvres-balais, et on les traite en conséquence. » Excluant cette interprétation, nous croyons que les choses sont plus simples : on fait, on commence à faire pour les classes pratiques, entièrement nouvelles, ce qu'on n'a pas encore eu l'idée de faire pour les classes de transition remplaçant les « fin d'études » auxquelles la routine s'attache; et on n'en a pas eu l'idée parce que les classes de

(1) Les instructions ultérieures sont, hélas, bien en recul.

transition n'ont pas eu comme les pratiques (pré-professionnelles) la chance d'être comprises dans l'action de M. le Secrétaire général Laurent pour réorganiser l'enseignement technique... Les classes de transition attendent qu'une haute autorité s'occupe d'elles... Il n'en reste pas moins qu'après avoir publié de magnifiques circulaires, le ministère n'a pas fait ce qu'il fallait pour qu'elles soient appliquées.

La différence de traitement entre les deux catégories de classes, pratiques et de transition, ne s'inscrit pas seulement dans les dispositions prises pour la formation des maîtres, mais aussi dans les constructions de C.E.S. Pour les classes pratiques, nous l'avons dit, il y a eu quelque amélioration des normes. Mais les malheureuses classes de transition reçoivent toujours l'espace réservé au quart de l'effectif bien que souvent l'expérience montre qu'elles doivent en recevoir jusqu'à 40 % (car tel est le résultat de notre enseignement du premier degré !). Or les plans des C.E.S. sont ajustés de telle façon qu'ils ne laissent pas de jeu, pas d'espace pour parer à l'imprévu. Ainsi les classes de transition qui devaient être de 25 élèves sont (souvent) les plus surpeuplées. Au surplus, on leur applique la règle, partout contestable, mais pour elles proprement désastreuse : une salle « banale » (enseignements sans outillage) pour deux classes, une moitié de l'horaire se partageant entre diverses salles spécialisées, ce qui soumet les transitions à un découpage d'horaires analogue à celui des « classiques et modernes », détruisant ainsi la pédagogie qui leur est propre.

b) Au delà des classes pratiques... que se passe-t-il ? Où est la voie aménagée, où est la « passerelle » qui conduirait normalement les élèves les plus capables de Troisième pratique à une école prête à les accueillir ? Les classes pratiques, nous y avons insisté dans « Rebâtir l'école », s'achèvent en impasse scolaire — c'est-à-dire qu'elles jettent leurs élèves dans la vie active comme manœuvres, et rien d'autre — alors que les classes de fin d'études menaient un pourcentage important de leur effectif aux collèges d'enseignement technique jusqu'à 17 ans, et à un diplôme d'ouvrier spécialisé, qui avait certes ses défauts de spécialisation excessive dans bien des cas, mais il ne faut rien exagérer : un jeune monteur électricien (par exemple), frais émoulu du C.E.T. n'était pas en mauvaise situation... Voilà pourquoi nous avons dit que les classes pratiques, selon les schémas d'organisation actuels, sont des classes sans espérance, ce qui (si les schémas sont confirmés) en fera des « centres de formation de blousons noirs et délinquants ». L'une des urgences est donc d'établir une voie de passage (reconnue et praticable) des Terminales pratiques à l'enseignement « de second cycle court ». (Nous ne croyons pas aux demi-mesures, ersatz de passage, qui ont pu être envisagées).

Enseignement classique et moderne

Il s'agit, pour lui, de tirer parti des possibilités qu'ouvre, ou pourrait ouvrir, la réforme. Jusqu'à nouvel ordre elle ne les ouvre pas, car elle se nie elle-même.

a) Elle se nie d'abord dans la terminologie officielle, celle du décret du 3 août 1963 qui a créé au sein du premier cycle moderne un enseignement « général court » (cf. « Rebâtir » p. 222-223), ce qui engage dans cet enseignement des enfants dont l'orientation est ainsi préjugée (et même préjugée comme s'il n'y avait pas de cycle d'observation, ce qui est pousser très loin l'incohérence). Rectifier ce texte, voilà l'une des mesures qui « ne coûtent rien », et qui n'attendent qu'une décision gouvernementale.

b) Elle se nie surtout en juxtaposant dans les C.E.S. les vieux types d'enseignement, au lieu de les réorganiser en différenciant la pédagogie non selon des critères tout théoriques (conçus en justification des catégories existantes), mais selon les besoins des enfants. Différents types de différenciation ont été proposés. Nous avons, dans « Rebâtir l'école », critiqué l'idée des « classes homogènes », si séduisante qu'elle puisse être à première vue; mais nous souhaitons l'essai d'autres formules : « groupes mobiles », ou surtout « classes parallèles à rythmes différents » qu'il paraît moins difficile de mettre en place... à condition toutefois que la place ne manque pas... et qu'il y ait des maîtres capables d'une pédagogie différenciée.

c) **Formation des maîtres.** C'est le problème vital, pour l'enseignement moyen comme pour les autres. Nous avons dit ce que nous pensons de ce qui est fait et à faire pour la formation des maîtres des classes de transition et des classes pratiques. Mais les déficiences actuelles sont des plus graves aussi dans les sections « classiques et modernes » qui ont été bourrées des maîtres faiblement qualifiés, et même faiblement pourvus des titres traditionnels, en sorte que, pour beaucoup d'entre eux, ce n'est pas seulement un « recyclage pédagogique » qui est nécessaire, mais même un « recyyclage de connaissances », qu'heureusement beaucoup désirent (mais surtout en math, à cause du prestige des « math modernes »). Toutefois le besoin de recyclage pédagogique est plus général — encore qu'il y ait, bien sûr, des maîtres excellents auxquels on pourrait faire appel pour le recyclage des autres. Ce recyclage est la condition du succès des autres mesures. Un exemple : nous avons parlé du troisième trimestre à reconstituer. Or, dans maintes classes de cycle d'observation, l'enseignement cese pratiquement quand ont été rendus les manuels prêtés aux élèves par l'établissement, et réclamés, par précaution, plusieurs semaines avant la sortie des classes. Comment faire la classe sans manuels ?

d) **Locaux.** Il faut bien parler, puisqu'ils ne sont pas près de disparaître, des anciens bâtiments de C.E.G., souvent si vétustes et si incommodes. Pas de préau, ou si peu (même dans des bâtiments récents). La cour de récréation, non fréquentée entre les classes (le règlement ne le prévoit pas) est après le déjeuner le seul lieu de rassemblement des demi-pensionnaires, garçons et filles, par tous les temps...

Du moins aurait-on pu penser que la construction des nouveaux collèges serait conçue avec soin. Ils n'ont guère de préau non plus. Mais qu'ont-ils de bon, à part des salles d'enseignements spéciaux bien installées, et des salles de réfectoire utilisées seulement pour le repas de midi... Pour les classes de transition, nous avons dit ce qu'il en est. Mais c'est la disposition générale qui est mauvaise, et le « classique et moderne » en souffre aussi. Elle est mauvaise par

exiguïté excessive et omission d'éléments essentiels. En d'autres pays, les constructions de collèges s'ordonnent autour du gymnase, de la bibliothèque, de la salle de réunion, tous éléments qui apparemment ont paru d'un luxe inconcevable pour les petits Français. Où alors placer les expériences de différenciation pédagogique ? Comment passer aux « horaires aménagés » ? Il faut réviser ces plans. (Cf. « Rebâtir l'école », « L'obstacle des locaux », p. 228 à 234).

SECOND CYCLE

Nous n'en dirons dans cette note que quelques mots — sinon il faudrait en doubler la longueur. Réservons donc le second cycle pour un autre document.

Les grandes critiques ne changent pas; et comme pour l'enseignement moyen, nous trouvons un chantier ouvert, au moins en théorie, celui du second cycle professionnel court — mais ici tout est plus vague, plus obscur, plus incertain que pour la réforme de l'enseignement moyen... Enfin, pour le second cycle long nous nous trouvons encore en présence d'une réforme mais au contraire de celle de l'enseignement moyen qui pêche surtout par l'exécution, c'est ici, pensons-nous, le principe même qui est mauvais... Nous avons fait tout ce que nous avons pu pour avertir des fautes commises dans cette réforme de 1965. Elle a aujourd'hui peu de défenseurs. Le mieux serait évidemment de reconnaître l'erreur commise et de réorganiser l'ensemble. Si ce n'est pas possible, il faudra procéder pièce à pièce... C'est ce qui va d'ailleurs commencer avec la réintroduction d'un enseignement obligatoire de mathématiques en classe de philosophie, changement nécessaire mais qui en appellerait d'autres.

Nous reviendrons sur tout ce chapitre en présentant notre projet de réforme du baccalauréat. Mentionnons tout de même, une fois de plus, comme type des réformes économiques et qui n'exigent qu'une décision, la suppression de la « calamiteuse session de septembre qui ne fait pas recevoir plus de bacheliers mais qui désorganise l'année scolaire »...

DEUX COMMUNIQUÉS DE D. J. S.

L'entrée en faculté

Voici le communiqué que nous avons donné à la presse, en fin juin. et auquel nous faisons allusion p. 13.

Devant la menace, qui se précise et se rapproche, de décisions limitant l'accès des bacheliers à l'enseignement supérieur, D. J. S. présente les observations suivantes.

1. La réforme des études supérieures a été décrétée et mise en application précipitée sans que les Facultés de Lettres reçoivent les moyens de satisfaire aux obligations qu'elle leur impose. Une méthode aussi désastreuse ne peut apporter de justification valable aux mesures restrictives envisagées pour la rentrée prochaine.

2. Le choix pour les bacheliers, entre les Facultés et les Instituts de Technologie, n'est qu'une fiction aussi longtemps que les Instituts sont en fait très rares.

3. Il sera bon d'informer les bacheliers, sans camouflage ni alarmisme, de leurs chances et risques s'ils entrent en Faculté.

4. Il n'est pas exclu que les programmes de licence, et particulièrement en lettres l'abus de l'érudition, aient quelque part de responsabilité dans les résultats que l'on déplore.

5. La réforme du baccalauréat décidée en 1965 et son application précipitée devaient, selon les promesses de ses auteurs, pourvoir le Supérieur d'étudiants capables. Personne n'y croit plus, les mesures en préparation l'attestent.

6. La solution nécessaire est connue : elle consiste à rénover l'enseignement scolaire, de manière qu'il apporte aux Facultés, et à des Instituts de Technologie non plus en projet mais en fonctionnement, des étudiants de qualité — et capables, une fois informés et conseillés, de choisir leur voie. Pour cette solution, le ministère de l'Education nationale ne fait, jusqu'à nouvel ordre, que très peu.

7. Le baccalauréat traditionnel, celui de la bourgeoisie cultivée, donnait droit à l'entrée en Faculté. Ce qui s'annonce, pour le remplacer, comme couronnement de l'enseignement démocratisé, c'est un diplôme distribué avec largesse, mais à peu près dénué de valeur. Cette substitution consacrerait la démission de l'enseignement secondaire et la faillite de sa démocratisation.

Le budget

Le communiqué suivant fait allusion aux termes d'une communication officieuse qu'on vit paraître dans la presse en fin juillet, lorsque furent connus les premiers chiffres du budget de 1968.

Défense de la jeunesse scolaire demande que les dispositions du projet de budget 1968 concernant l'Education nationale soient reconsidérées. On ne peut raisonnablement prétendre qu'il n'y a point de retard dans les constructions scolaires, et qu'ainsi s'expliquerait la réduction de la part de l'Education dans les investissements autorisés. Par rapport aux besoins, par rapport aux promesses, les retards sont immenses. Pour ne donner qu'un exemple, où sont les C.E.S. qui devaient, dès 1967, permettre la prolongation généralisée de la scolarité ? Il a fallu la remplacer par des expédients annoncés comme temporaires. Au surplus, les collèges tels qu'ils sont construits sont impropres à leur fonction.

Toutefois, l'insuffisance des effectifs d'enseignants est encore plus immédiatement criante. Il est *impossible* que les dépenses du fonctionnement de l'Education soient limitées aux chiffres du projet.

Manifestement, une vaste erreur a été commise. Elle peut encore être redressée. Il serait dramatique qu'elle fût maintenue.

Quelques jours plus tard, le ministre fit du projet une présentation plus heureuse. Sans polémiquer, nous lui avons représenté que, bien défendu ou non, ce budget ne donne pas les moyens des réformes les plus urgentes.

La formation des maîtres

Un entretien avec Marc-André Bloch

Notre *Lettre* n° 15-16 d'avril dernier (datée par une terrible faute d'impression « avril 1966 » au lieu de 1967 !) a été consacrée en grande partie au problème de la « formation des maîtres ». Il restera longtemps à l'ordre du jour. L'une des idées que nous soutenions progresse vite : un accord général semble se faire pour porter à deux années au lieu d'une, après le baccalauréat, la durée de la préparation au métier d'instituteur. Le ministère de l'Education nationale semble acquis à cette réforme. Il reste à la réaliser.

Le grand problème, encore imparfaitement élucidé, est celui des *méthodes de formation.* initiale et continue, des enseignants de tous degrés.

Pour que la discussion de ce problème continue, se développe et se précise dans ce bulletin, nous reproduisons aujourd'hui un entretien qu'un membre de notre Bureau a eu avec le Pr Marc-André Bloch, qui jusqu'à sa retraite (récente) enseignait la pédagogie à la Faculté des Lettres de Caen, et à qui l'on doit des ouvrages importants (tels que « Philosophie de l'éducation nouvelle » et « La pédagogie des classes nouvelles », P.U.F.). Dans cet entretien, quelques-unes au moins des arêtes du débat se dessinent, et de nouvelles idées apparaissent. Les réponses de M. Bloch sont imprimées en italique.

— Ce ne sont pas des idées toutes faites que présente le chapitre de *Rebâtir l'école*, intitulé « La formation des maîtres ». Il heurte, çà et là, des idées reçues, les unes anciennes, les autres portées par la mode présente. L'ensemble est assez complexe... Ajoutez les idées qui foisonnent dans la *Correspondance*, formant 10 pages serrées de notre *Lettre* 15-16... En désignant les idées qui ont surtout retenu votre attention, vous nous aideriez à y voir plus clair.

LE PERFECTIONNEMENT CONTINU

— Ce qui m'a frappé d'abord, c'est qu'aux yeux des correspondants de D. J. S. comme des auteurs de Rebâtir, *la formation professionnelle antérieure à l'exercice du métier, l'apprentissage préalable, si important qu'il soit, n'apporte pas — et si amélioré qu'on le suppose n'apportera pas — l'essentiel de ce qui est nécessaire pour développer et consolider les qualités du bon maître. C'est une vue encore neuve, et que je tiens pour juste. Elle s'oppose à la tradition qui arrêtait la formation du maître avant son entrée en fonction, et le laissais durant toute sa carrière abandonné à lui-même, sous réserve de l'appui qu'il pouvait recevoir d'inspecteurs souvent portés à l'attitude du juge plus qu'à celle du conseiller...*

— Nous avons cependant cité une lettre d'inspecteur primaire, et nous aurions pu en citer d'autres, montrant que pour leurs auteurs, c'est ce rôle de conseiller qui importe.

—Oui; mais il ne faut pas écarter à la légère l'observation de ce professeur d'école normale qui se plaint de la brièveté d'inspections décisives pour « toute une époque de la carrière ». « Il faut alors, écrit-il, se montrer conformiste. Il arrive qu'on le reste. Les exigences d'inspecteurs primaires imposant une méthode, voire des manuels, contribuent à la déformation professionnelle. »

Ce n'est pas du tout dans cette perspective là que nous concevons les conditions du perfestionnement continu des enseignants tout au long de leur carrière. Ce sera un perfestionnement mutuel « par des échanges, écrit Mme Suzanne Brunet, des observations sur les méthodes et des critiques des résultats... Le meilleur des professeurs, isolé dans sa classe, perd peu à peu de son efficacité : la collaboration avec d'autres maîtres le sauve de cet affaiblissement que la solitude rend fatal. » Mlle Aeschiman et M. Le Bohec écrivent dans le même sens. Pour ma part aussi, je crois bien plus à la vertu de l'entraînement mutuel qu'à celle d'instructions ou d'exhortations tombées du ciel de la hiérarchie; et si j'avais eu besoin de me confirmer dans cette conviction, une visite récente aux écoles du XXe arrondissement de Paris, dont M. Gloton anime le remarquable effort, aurait suffi à m'en assurer.

L'APPRENTISSAGE PREALABLE

Le principe des méthodes de formation continue apparaît donc assez clairement. Les méthodes de la formation pré-professionnelle font davantage difficulté.

Permettez-moi toutefois, avant d'aborder les problèmes qui la concernent en propre, deux remarques préliminaires.

La première est que, si important que soient les soins que nous devons lui apporter, aucune pédagogie, cependant, ne peut tenir lieu de science et de culture. Le penser serait tomber dans une erreur qui, pour être opposée à celle inscrite dans nos traditions, n'en serait pas moins lourde : pour bien enseigner les mathématiques, il ne suffit pas plus d'être bon pédagogue que bon mathématicien : le pédagogue dont la culture mathématique est trop fruste ou le savoir trop court ne fera jamais qu'un bien pauvre maître.

Et ma seconde remarque est que, quand on parle de formation des enseignants, *comme on le fait généralement, comme nous ne pourrons guère éviter de le faire*

nous-mêmes, on use d'une vieille terminologie qui ne répond plus tout à fait aux exigences des temps présents. Car la fonction enseignante *n'est que l'une des fonctions du maître vraiment digne de ce nom et l'enseignant, en lui, devrait toujours se doubler d'un éducateur.Il faudrait donc en toute rigueur, et si l'on voulait embrasser l'ensemble du problème, parler non de « formation des enseignants », mais bien de « formation des éducateurs ».*

— Sans doute, et un livre comme *Education familiale,* de notre ami le Dr André Berge, sera aussi utile aux futurs maîtres que les meilleurs ouvrages traitant de problèmes de pédagogie scolaire — parce que, dans sa vie familiale comme dans sa vie scolaire, c'est toujours du même enfant qu'il s'agit... Toutefois, quand nous parlons de « formation des enseignants», nous avons en vue l'éducateur dans sa fonction d'enseignement, l'éducateur scolaire dont le rôle n'est pas celui de l'éducateur familial.

— *Soit ! Acceptons donc cette limitation de sens, malgré son caractère un peu abstrait. Et bornons-nous à la formation psycho-pédagogique, entendue* stricto sensu.

Tout le monde, semble-t-il, reconnaît l'utilité, la nécessité des stages pratiques. C'est sur leurs modalités que portent les critiques, à mon sens bien justifiées. Comme l'expose Mme Magdeleine Motte, on ne se préoccupe pas assez « d'encourager à essayer d'autres méthodes que celles du conseiller, ou d'autres plans de leçons, de suggérer d'autres solutions que celles adoptées par le conseiller, d'autres attitudes envers les élèves... »

— On peut améliorer, on peut même « repenser » le stage, comme le montrent les propositions positives de Mme Motte.

— *Pourtant, le stage ne peut suffire. A côté de lui, mais étroitement lié à lui, on ne peut pas se passer d'un enseignement général de psycho-pédagogie; et c'est ici, peut-être, que les plus grandes difficultés se présentent. C'est ici que je note, dans la Correspondance publiée par notre bulletin, de fortes nuances. Par exemple, la lettre de M. Cambillard traduit une vive répugnance pour les « cours magistraux de pédagogie », voire pour tout ce qui y ressemblerait; et celle de M F. B., directeur d'école normale, exprime une méfiance non moins vive pour la « philosophie de l'éducation ».*

— Il me semble qu'il se méfie surtout d'un enseignement de généralités donné à part, abstrait.

— *Nous pouvons donc nous entendre. La difficulté que tout le monde sent est dans la liaison du théorique et du pratique.*

LES NOTIONS-CLES

— *Notre problème est alors de discerner tout d'abord les notions de psycho-pédagogie qui sont indispensables au futur instituteur, au futur professeur, de formuler ces notions sans tomber dans le dogmatisme, de les communiquer sans les dessécher, ou de les faire retrouver sans trop de gaspillage de temps ni d'incertitude dans les résultats.*

Conscients de l'effort et du temps qu'exige leur acquisition en profondeur, nous nous refuserons, comme le disent bien les auteurs de Rebâtir, *à « annexer » aux programmes des licences de français, de mathématiques, d'histoire, de langues vivantes, « trois quarts, ou une moitié, ou un tiers de licence de psychologie, un quart de licence de sociologie » ou de biologie... Il ne peut davantage s'agir de barbouiller nos futurs enseignants d'un vague vernis de connaissances physiologiques, psychologiques ou sociologiques, nécessairement superficiel. « Point n'est besoin pour eux, écrit Mme Badenas, de préparer une licence de psychologie, mais il y a des notions-clés qui doivent être enseignées puis rappelées tout au long de la carrière, puisque certains maîtres semblent en ignorer totalement l'existence. »*

L'ENONCIATION DES IDEES

Ce qui me trouble un peu, c'est que certains d'entre nous, par crainte de dogmatiser, iraient, semble-t-il, jusqu'à refuser de dégager ces notions-clés.

— Du moins sous formes de maximes... Lorsque nous avions eu le projet d'en énoncer quelques-unes (par exemple : « Rien, de ton enseignement ne s'intégrera à la personnalité de l'élève que par sa propre activité intellectuelle »), il y a eu des objections. M. Glaymann, mathématicien, nous a écrit : « La pédagogie est une science dynamique, ne la mettez pas en préceptes » — et nous avons renoncé à ce projet (Cf. *Lettre* 15-16, p. 20).

Mais M. l'inspecteur général Belliot nous écrit : « Je le regrette ! Le précepte n'exclut pas nécessairement le dynamisme, il peut en être l'expression et le stimulant. » Peut-être donc avons-nous eu tort d'abandonner ce projet et faudra-t-il le reprendre.

— *La crainte de* fixer *nos idées ne doit tout de même pas nous conduire à les rendre évanescentes. Si tout principe se dissout, nous n'aurons plus qu'à nous abandonner à n'importe quelle improvisation. La formation du maître se résoudrait alors en recherches indéfinies, particulières à chaque discipline, sans le guide d'aucune notion générale, sans défense contre les engouements — recherches où l'élève, l'enfant, le pré-adolescent ou adolescent qu'il est, risquerait fort d'être oublié... Soyons toujours prêts à réviser nos principes, confrontons-les sans cesse avec la pratique, mais n'hésitons pas à les formuler, faute de quoi d'ailleurs nous ne pourrions ni les critiquer ni les assouplir.*

L'ELEVE EST UN SUJET

Votre maxime n'était pas mauvaise. Elle portait cette idée, qui est bien une idée-clé, et même une idée-mère, que l'élève n'est pas un objet, mais un sujet, que son cerveau n'est pas un magasin où le maître n'aurait qu'à introduire et ranger des connaissances toutes faites. C'est-à-dire que l'enseignement ne consiste pas à transporter du cerveau du maître à celui de l'élève une idée tout élaborée dans le premier et qui s'imprimerait dans le second... Il faut que le maître aide l'élève à former ses connaissances, à les constituer par son propre effort.

Ce qui est vrai de l'élève l'est aussi du futur enseignant qui s'initie à la pédagogie. On l'y initiera mal en voulant lui inculquer des principes, mais on peut l'aider à les découvrir — par exemple en organisant une discussion sur certains thèmes, comme celui de l'effort,

précisément, ou des « mécanismes » qu'il faut que le jeune enfant acquière; ou bien en réfléchissant sur les techniques qui, à première vue, semblent réserver à l'élève un rôle tout passif, comme les techniques audio-visuelles; ou sur des problèmes définis de la conduite de la classe.

L'IDEE ET SON ECHO

Il ne faut pas protester contre l'essai de donner aux notions-clés une formation claire et ramassée, mais contre l'idée de les enseigner dogmatiquement.

— Car l'idée générale, prise, énoncée et enseignée à part est une abstraction qui risque de rester sans écho dans l'esprit du futur enseignant, sans réponse, sans lien avec ses propres souvenirs scolaires, et en somme sans application; tandis que le procédé particulier, séparé de l'idée générale, se réduit à une recette dont l'application mécanique fera renaître les déboires.

DE TENACES HABITUDES

— Il reste que pour retenir des apports des sciences de l'éducation, encore jeunes et souvent encore balbutiantes, cela et cela seulement qui pourra être d'un secours utile pour une pratique éclairée de métier d'enseigner, il y a des difficultés à vaincre et des habitudes dont il faut sortir.

Voyez par exemple la circulaire du 20 février 1963 relative au C.A.P. C.E.G. (certificat d'aptitude pédagogique pour les collèges d'enseignement général). Il y est très bien dit que l'étude de la psychologie de l'enfant « sera conduite strictement en fonction de l'éducation, en pensant aux besoins du maître dans son œuvre éducative et dans son enseignement, et aux services que peut lui rendre la psychologie... » Nous applaudissons. Seulement, cette excellente déclaration d'intention semble avoir été à peu près oubliée dans la rédaction des programmes de psychologie, qui conservent un caractère à la fois encyclopédique et très abstrait...

UN PROGRES

Je trouve un progrès dans la circulaire du 16 février 1967 relative à la formation des maîtres des classes de transition et des classes pratiques. C'est l'un des premiers textes qui portent la signature du nouveau directeur de la pédagogie, M. Gauthier. « On ne propose pas, a-t-il écrit, un programme de physiologie, suivi d'un programme de psychologie et de sociologie ». Ce que l'on entend substituer aux programmes traditionnels, c'est, en psychologie, une étude concrète « de l'adolescent dans ses milieux de vie, centrée sur certains aspects jugés essentiels... » D'où l'attention portée à l'étude des retards et échecs scolaires et de leurs causes; des différences de comportement et de caractère entre enfants; enfin et surtout de ce qui constitue peut-être le problème n° 1 de toute psychologie appliquée à l'éducation et à l'enseignement, je veux dire le problème des motivations.

— Peut-être cependant les exigences formulées dans les instructions et leurs annexes forment-elles un ensemble un peu redoutable... Peut-être aurons-nous des allégements à suggérer, pour que la formation des maîtres de transition conserve son dynamisme.

— Ma principale réserve serait que la circulaire fait peut-être un peu trop confiance à la méthode de « l'étude de cas », qui est très délicate à manier. Mais l'inspiration générale du document me paraît saine.

LE CADRE... ET LES FORMATEURS

— Il nous reste à parler du cadre de cette formation...

— Et du choix des maîtres-éducateurs d'éducateurs, à qui elle serait confiée.

Je voudrais appeler l'attention de D. J. S. sur une proposition du Colloque de Caen dont je pense qu'elle mériterait notre appui. Le Colloque a demandé que des « Instituts interdisciplinaires d'études pédagogiques » soient créés au sein des Universités. Ils auraient d'abord une tâche de recherche. Mais aussi ils seraient destinés à remplacer les cadres actuels de la formation qui sont très morcelés. Aujourd'hui, tout se passe comme si chaque degré de l'enseignement tenait jalousement à former lui-même son personnel, en se repliant sur soi, et donc en excluant — sinon dans la limite de quelques conférences éventuelles de « pédagogie spéciale » — la contribution de l'enseignement supérieur .. lequel ne s'est d'ailleurs pas outillé pour la fournir... Dans les Universités provinciales, les notions de pédagogie ne sont dispensées qu'à titre d'enseignement accessoire et subalterne, dans le cadre de la préparation à la licence de psychologie, au profit donc d'une faible minorité d'étudiants, et qui ne se destinent pas à l'enseignement ! Bizarre système, qui fait l'étonnement de l'étranger.

Nous avons donc un besoin criant des Instituts réclamés par le Colloque de Caen. Il faut penser à l'avance à cette création, pour qu'elle ne soit pas ratée. Il y a en ce qui les concerne, quelques écueils à éviter que j'ai tenté d'indiquer dans un article à paraître prochainement dans la nouvelle Revue de Pédagogie que dirige M. Louis Legrand.

GARE AU CHEVAL AVEUGLE !

« Une première erreur consisterait à mettre en place ces instituts avant qu'ils fussent en état de répondre effectivement à tout ce que l'on croit pouvoir attendre d'eux : ce serait risquer de remplacer le cheval borgne de notre système actuel par un cheval aveugle...

« Si nous insistons sur ce point, c'est que la mauvaise habitude s'est instituée au cours de ces toutes dernières décennies de procéder impulsivement et au petit bonheur à toutes sortes de créations « sur le papier » : je veux dire de créer des structures des institutions qui resteront de longues années hors d'état de fonctionner d'une manière satisfaisante, faute de l'équipement requis en matériel et surtout en personnel qualifié. »

Un directeur d'école normale a écrit dans l'Education nationale *que « l'université n'offre pas, actuellement, une solution au problème difficile de la formation des maîtres et que, pour le présent, elle n'est pas prête à assurer la relève des écoles normales. » Ce n'est malheureusement que trop vrai.*

LE MAITRE DE PEDAGOGIE

Autre question. Ce maitre de pédagogie délégué par l'Université, quel sera son rôle dans les instituts ou même dans les cadres actuels ? Le danger serait ici de méconnaître les limites possibles sinon inévitables de sa compétence.

Comment seront désignés en effet le maître titulaire d'une chaire universitaire de pédagogie et ses assistants ? Ils seront nécessairement désignés, ainsi que je l'indique également dans l'article précité, « sur la base d'un travail apprécié, relatif à l'une quelconque des questions intéressant l'immense domaine des sciences de l'éducation (et de leurs sciences auxiliaires)... Il est possible qu'eux-mêmes n'aient jamais enseigné avant la rédaction de la thèse qui les qualifie. Il est surtout possible... qu'ils aient été de médiocres enseignants : écrire une bonne thèse n'a jamais prouvé que l'on ait été soi-même un enseignant valable. » Je ne vois de remède que dans une étroite collaboration entre théoriciens de l'Université et praticiens auprès de qui se feront les stages; et collaboration sur un plan d'égalité ! car il faut « nous débarrasser ici des fausses hiérarchies et reconnaître qu'un bon instituteur est dans son domaine tout aussi qualifié que le spécialiste de la psychologie de l'enfance ou de la pédagogie peut l'être dans le sien. »

— J'observe qu'ici vous vous rapprochez beaucoup de celui de nos correspondants qui se montre le plus hostile à l'idée de confier la formation des maîtres à l'enseignement supérieur, M. F. B. Le rapprochement n'est pas si paradoxal puisque vous n'estimez pas non plus que l'enseignement supérieur soit actuellement en mesure d'assumer cette formation.

M. F. B., parlant de la formation des instituteurs, se place donc dans le cadre des écoles normales, irremplaçables jusqu'à nouvel ordre; et il suggère d'y donner aux spécialistes de la pédagogie un rôle de directeurs d'études, non de simples « coopérants ». Il est donc, pour eux, plus ambitieux que vous. Mais ces spécialistes, selon lui, devraient être d'anciens enseignants qui se seraient tournés vers « la réflexion sur les connaissances de base », qui auraient fait des stages auprès d'inspecteurs primaires et qui auraient passé une thèse de troisième cycle sur une question de pédagogie choisie et étudiée en liaison avec l'Institut pédagogique national. Bref, M. F. B. voudrait qu'on s'adressât à des hommes ayant une expérience à la fois théorique et pratique, et ainsi en mesure de jouer le rôle de chefs d'équipes.

— *Nous avons ample matière à réflexion; et d'ici le prochain Colloque de Caen, pour qu'il soit fructueux, il y a beaucoup à faire.*

Un nouveau « Colloque de Caen » doit en effet se réunir assez prochainement; plusieurs commissions préparent cette réunion, et D. J. S. a été invitée à participer à leur travail qui, certes, n'est pas simple.

Ainsi, voilà où nous en sommes... En septembre 1967, une élite de l'Université française, avec le concours de quelques éléments extra-universitaires, explore le problème de la formation des maîtres, et commence à entrevoir des ébauches de solutions... C'est à la fois exaltant et un peu effarant. S'il reste tout à faire, si tout reste à faire, s'il est vrai (et c'est vrai) qu'une organisation rationnelle de la formation des maîtres est largement à créer, combien de temps faudra-t-il avant qu'en classe, dans l'ensemble des classes et non plus seulement dans quelques-unes d'entre elles, les méthodes d'enseignement se renouvellent ? et les enfants qui pourront en bénéficier, à quelle génération lointaine appartiendront-ils ?

On ne sortira pas de ces réflexions décourageantes par des réflexions sur une organisation future dont les linéaments n'apparaissent pas encore avec netteté. Certes, il est bon, il est indispensable d'y réfléchir — ne serait-ce que pour situer un projet tel que celui des « Instituts interdisciplinaires de pédagogie », se faire une idée de la distance qui nous sépare de réalisations de cet ordre. Actuellement, pour ces instituts, le progrès consisterait à définir les termes d'une expérience.

Or, il nous faut plus rapidement des réalisations plus générales. La nécessité nous presse. Elle nous a déjà dépassés. Voyez ces « classes de transition » qui, faute de maîtres entraînés au travail qu'on leur demande ne sont qu'une caricature de ce qu'on voulait créer : dans ce seul secteur, il y a quelque 14.000 maîtres à former, au moins à initier, en quelques années.

Il faut presque autant de maîtres des « classes pratiques ». Pour leur formation comme pour le recyclage des professeurs de mathématiques, on note avec soulagement le début d'un effort. Les autres secteurs forment une immense étendue où l'inaction règne.

Quand on cherche ce qui pourrait se faire, on est ramené aux questions traitées par les correspondants que nous citons dans la *Lettre* 15-16, aux types de solutions qu'ils envisageaient. On a vu le prix qu'un maître comme M. Bloch attache à leurs suggestions. Elles concernaient le meilleur parti à tirer des écoles normales, des stages du CAPES, des conseils de classe, des journées d'études, de l'activité des corps d'inspection, etc... bref, l'amélioration (humble à ses débuts) de ce qui existe. « Pour conduire quelqu'un quelque part, il faut le prendre où il est » (Pestolazzi). Il est probable que nous aurons à soutenir à Caen de modestes et concrètes propositions de démarrage.

Nous sommes, devant le chariot administratif, comme le charretier embourbé de La Fontaine.

Mais aussi, le progrès que nous réclamons dépend d'un changement d'état d'esprit. L'administration ne pourra plus se dérober, elle ne pourra plus construire un budget de l'Education nationale comme si la formation des maîtres n'était pas l'impératif n° 1 — et les enseignants n'attendront pas l'administration pour multiplier leurs initiatives — quand l'opinion publique se représentera ce que cette formation signifie. (D'ailleurs, quand nous formulons des propositions concrètes, c'est *aussi* pour agir sur l'opinion : il faut prouver qu'il y a vraiment quelque chose à faire.)

LA DISCUSSION SUR LE BAC

Le baccalauréat, son organisation, ses modalités, son rôle, sa finalité pratique, métaphysique, ses pompes, ses œuvres, sa médiocrité... Dieu sait que nous souhaitions nous occuper d'autre chose ! et c'est même ce que nous avons fait. L'illustre examen n'a reçu dans nos *Lettres* qu'une place restreinte, et pas plus de quelques pages dans *Rebâtir l'école*. Il nous faut pourtant y revenir.

D'abord pour constater que la session de juin s'est mieux passée cette année-ci (1). Les bachots scientifiques ont bénéficié des allégements obtenus, d'un soin plus grand dans la rédaction des sujets à traiter, de l'heure supplémentaire accordée à l'épreuve de math. C'est un succès pour l'administration, ne perdons pas une occasion de la féliciter. On peut penser que c'est un succès aussi pour ceux qui avaient protesté en temps et lieu contre les « errements fâcheux » qu'on a pris cette fois la peine d'éviter.

Puisqu'il y a eu bien moins d'incidents, moins de heurts, moins de fièvre, on aurait pu penser que la controverse sur le bac s'apaiserait quelque peu. Mais non ! Le centre du débat s'est seulement déplacé. Le baccalauréat peut-il rester « le premier examen de l'enseignement supérieur », donnant accès aux facultés selon le libre choix des bacheliers eux-mêmes ? Une bonne part de l'énergie qui devrait s'employer à rénover l'enseignement s'absorbe dans la discussion de ce problème.

Il n'est pas nouveau. La *Lettre* n° 9 d'octobre 1965 en présentait une première analyse, ouvrait une consultation à son propos. Un an après, dans la *Lettre* n° 14 (septembre 1966) nous prenions parti. Nos idées ont été ensuite développées au chapitre XII de *Rebâtir l'école*. Nous avons éprouvé quelques difficultés inattendues à les présenter dans la presse : nous n'en sommes que plus reconnaissants au *Figaro littéraire* et à *Combat* de les avoir recueillies (1).

Le courrier reçu nous assurait de bien traduire les vues de la grande majorité des membres de l'association, et la dernière Assemblée l'a confirmé. Toutefois, nous le notions dans *Rebâtir* (p. 238), nous étions en désaccord avec Raymond Aron, membre d'honneur. A la suite d'un communiqué à la presse que nous reproduisons d'autre part (p. 8) il nous a adressé sa démission, bien vivement regrettée. Quelques autres adhérents, sans pour autant songer à quitter l'Association, ne nous ont pas caché qu'ils sont favorables à une sélection des bacheliers avant l'entrée en faculté. Plus fréquemment, on nous demande de réaffirmer notre position, en rassemblant et au besoin en développant nos arguments.

Nous le ferons dans l'espoir de nous expliquer assez clairement et complètement pour n'avoir plus ensuite à nous répéter trop souvent; et nous procèderons par questions et réponses, procédé commode : il économise des transitions. Les questions sont en italique.

Nous ne nous refuserons pas la facilité de reprendre çà et là des expressions empruntées à nos écrits antérieurs, quand nous n'en trouvons pas de mieux appropriées à celui-ci. Outre ces écrits antérieurs, nous avons utilisé les travaux du groupe d'étude dont on trouvera plus loin les propositions plus détaillées pour la réforme du baccalauréat.

CE QUI NOUS INTÉRESSE

Question. — Pourquoi tant d'affaires ? Vous vous défendez de céder à l'obsession du bac. Vous n'en parlez qu'à regret, vous avez hâte de revenir à d'autres sujets que vous estimez, dites-vous, bien plus importants, la réforme du Cours préparatoire par exemple... Pourtant vous vous opposez avec une énergie farouche à des projets qui auraient au moins l'avantage de priver le bac de son prestige, puisqu'il n'ouvrirait plus la porte des facultés. Si le bachot vous est indifférent, laissez faire, et n'en parlons plus.

Réponse. — Ce qui nous intéresse, c'est la valeur des études à l'école, au collège, au lycée. C'est de la valeur des études que dépend celle de leurs résultats.

Avant de penser à l'examen, nous pensons aux études dont il contrôle les résultats; et s'il nous paraît valoir la peine d'une réforme, c'est à cause de son incidence sur ces études.

Elle est considérable — et présentement déplorable : il y a là dessus une belle quasi-unanimité. Nous ne nous désintéressons donc pas du bachot; et même il serait de notre part stupide de s'en désintéresser. Mais nous le voulons remis à sa place, c'est-à-dire au service des études qui y conduisent.. Nous en jugeons par rapport à ces études; et devant les projets de réforme du bac, nous nous demandons s'ils sont ou non propres à contribuer à la rénovation de notre système scolaire.

Q. — Mais ce point de vue n'est-il pas trop borné ? Vous jugez le bac et les projets de réforme qu'on en présente par rapport aux études qui le précèdent. Or.

---

(1) Ecrit en août.
(1) Voir *Combat* du et du 12 juillet 1967; et *Le Figaro littéraire* du 5 juin 1967.

on cherche aujourd'hui à le réformer dans l'intérêt des études qui le suivent, dans l'intérêt de l'enseignement supérieur.

R. — C'est du lycée qu'on sort pour entrer en faculté. Si l'on veut des étudiants de qualité, il faut vouloir l'amélioration de la scolarité qui les forme.

Avant l'entrée en faculté, il y a douze années de scolarité. Bien souvent plus, avec les redoublements. Dans la Seine 27 % des bacheliers ont plus de 20 ans.

Nous a-t-on assez dit que la plupart des étudiants entrant en faculté ne savent rien, et d'abord ne savent pas travailler ! qu'ils sont des potaches, incapables de progresser si on ne les encadre très fortement, ce qui exige un personnel énorme d'assistants et maîtres-assistants ? C'est d'autant plus remarquable, notez-le, que dès la Sixième on met dans les classes d'enseignement « long » (vocation bachot) des enfants déjà réputés « autonomes ». Cette autonomie dans le travail, si largement fictive en Sixième, on constate que sept années (au moins) d'enseignement secondaire ne la développent pas, ou même qu'ils la détruisent, puisque la masse des étudiants en est dépourvue au lendemain du bachot auquel ces années aboutissent.

Ensuite, bien sûr, l'enseignement supérieur prend ses responsabilités; et il les prendra très mal s'il s'organise de manière à maintenir ses étudiants en état d'infantilisme.

Mais son intérêt premier, vital, c'est que l'enseignement scolaire ne lui fournisse pas des étudiants infantiles — en d'autres termes, que l'enseignement scolaire cesse d'être conditionnement, et devienne formation.

En jugeant du bac et des projets de réforme du bac selon l'intérêt des études scolaires, nous en jugeons du même coup selon l'intérêt des études supérieures.

PEUT-ON RÉFORMER LE BAC ?

Q. — Je ne vous demanderai pas ce que vous entendez par « enseignement de formation », car là dessus vous vous êtes assez expliqués. Mais de ces idées sur l'enseignement de formation, tirez-vous un projet de réforme du bachot, et de réforme qui en vaille la peine ?

Il y en a eu tellement, de réformes, et toutes décevantes ! L'idée s'est donc naturellement répandue qu'il n'y a rien de bon à faire de cet examen et que le seul parti raisonnable à prendre est de le supprimer.

Votre projet de réforme ne pourra donc éveiller de l'intérêt que s'il porte en lui-même la justification de l'examen réformé, ou transformé.

R. — Beaucoup de tentatives vaines ne prouvent rien, sinon qu'elles ont été mal conçues. Il y a une leçon à tirer des échecs; et ce n'est pas au moment où l'on y voit plus clair qu'il faut abandonner la partie.

La leçon à tirer des échecs, c'est qu'il faut se souvenir des principes quand on passe aux applications. Tout le monde réclame un enseignement de formation; tout le monde ridiculise le conditionnement qui en tient lieu. Il est donc prodigieux, si l'on y songe, que l'on en soit arrivé à fabriquer ce monstre : notre baccalauréat de mémoire et singerie, pour lequel « on a vu se substituer à la lecture des auteurs l'usage des résumés, des manuels, des comprimés de science extravagants, les recueils de questions et de réponses toutes faites, extraits et autres abominations » (Paul Valéry).

Bien loin de faire du bac un instrument approprié à un enseignement de formation, les réformes ou réformettes successives qu'il a subies, quand elles ne consistaient pas en petits réarrangements techniques, ont été inspirées par l'esprit de spécialité qui est l'une des origines les plus certaines de nos maux : la grande affaire était d'augmenter ou rogner la part, le coefficient, attribués à telle ou telle discipline, et finalement d'en accueillir le plus possible.

La dernière réforme, celle de 1965, a été la pire de toutes, non pas seulement parce qu'elle a été inepte dans le détail, mais surtout parce qu'elle fut une tentative systématique, encore que traversée de contradictions, pour faire régner dès la Seconde, ou au moins (à regret), dès la Première, l'esprit de spécialisation. La grande idée était de réduire la proportion des échecs aux examens de licence en les faisant préparer dès le second cycle secondaire. On a ainsi déséquilibré l'enseignement jusqu'à permettre au baccalauréat de mathélem de se passer sans épreuves écrite de français (cela dépend d'un tirage au sort), jusqu'à créer cette classe de philosophie où toute science se trouvait exclue de la liste des disciplines obligatoires. Cette liste n'en restait pas moins, pour chaque section, aussi longue, l'enseignement aussi émietté qu'auparavant — quand ce n'était pas davantage. Emiettement et surcharge globale maintenus ou aggravés, et déséquilibre poussé jusqu'à la dérision, c'est complet.

Comme au surplus on a voulu — par irréflexion, suivie d'entêtement — que toutes les épreuves fussent massées à la fin de l'année terminale, on est arrivé à ce bachot-monstre; 4 ou 5 interrogations écrites, 5 ou 6 interrogations orales (pour ne parler que des épreuves obligatoires); et deux sessions !

POURQUOI UN EXAMEN

Q. — La question est de savoir s'il convient de remplacer cette réforme par une autre — ou de supprimer simplement le baccalauréat. Avons-nous besoin d'un examen à l'issue des Terminales du second cycle long ? C'est ce qu'il faudrait d'abord établir.

R. — On peut bien se demander en effet si une décision du Conseil de classe ne suffirait pas. Pierre Samuel a fait remarquer que les professeurs et le proviseur ensemble ont « des informations plus précises 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. » M. Samuel trouvait ainsi, à propos du bac, l'une des idées générales énoncées par 12 mouvements d'éducation nouvelle dans un manifeste de l'été 1966 (voir *Lettre* 14) : « Le jugement de l'équipe professorale doit jouer un rôle prépondérant dans l'évaluation des résultats. » Pourquoi ce jugement ne suffirait-il pas ?

Il suffirait dans un monde idéal. Mais nous n'avons pas affaire à un monde idéal; et c'est parmi les professeurs par nous consultés que nous avons rencontré le plus d'hésitation à admettre sans réserve le verdict du conseil de classe. Ce n'est pas seulement, ce n'est pas surtout parce qu'ils craignent les pressions qui s'exerceraient sur eux, en particulier dans les localités

de faible ou moyenne importance, et les soupçons de favoritisme ou d'animosité personnelle que feraient peser sur eux des parents mécontents. Ils savent que les cas de favoritisme ou d'animosité ne sont pas toujours absolument imaginaires; que les « maîtres traumatisants », s'ils sont l'exception, ne sont pourtant pas un mythe, et que (ne formeraient-ils que 2 ou 3 % du corps professoral) il ne serait pas sans inconvénient d'accroître leurs moyens de menace sur leurs élèves pendant toute l'année; enfin qu'il n'est pas certain que les délibérations du conseil de classe puissent toujours rétablir l'équité. Encore ces cas particuliers les préoccupent-ils moins que les dangers d'un glissement général.

Il s'amorcerait dans les boîtes à bachot. Ne feignons pas d'ignorer leur existence et les questions qui se posent de ce fait. Certes, il y a des établissements privés qui tiennent à honneur de garder une grande objectivité dans leurs appréciations du travail des élèves, y réussissent et y ont du mérite. Mais, l'examen supprimé, les établissements gérés selon des critères commerciaux accroîtraient par l'indulgence le nombre de leurs reçus, et en seraient mieux achalandés. Dira-t-on qu'il faudrait, comme en Espagne, soumettre les élèves des établissements privés à un examen dont les élèves des établissements publics seraient exempts ? Voilà une solution qu'il est inutile de discuter : elle n'a aucune chance d'être adoptée chez-nous. Un régime distinct ne sera admis que pour les établissements non conventionnés.

L'enseignement public serait-il à l'abri de l'indulgence systématique et de sa contagion ? C'est peu probable. Un de nos correspondants l'a fait observer : le mouvement naturel du conseil de classe sera de soutenir la classe; il y aura des résistances, mais si le jugement du conseil de classe est souverain, comment ne cèderait-il pas au désir de ne pas avoir moins de reçus que les collègues d'une autre classe ou d'un autre établissement ? (*Lettre* n° 9). L'examen, de toute façon inévitable comme appel contre les décisions de refus sera donc utile aussi comme contrôle des décisions favorables.

LES PROPOSITIONS DE D. J. S.

Nous pensons donc que la sagesse est de conserver un examen; pour vérifier les propositions du conseil de classe, mais à ce titre seulement. La justification de l'examen implique sa transformation.

Dans le système actuel en effet, le résultat de la scolarité se joue sur des épreuves hasardeuses, passées en quelques heures, jugées par des examinateurs qui ne connaissent pas l'élève et ne peuvent que dans d'étroites limites ajuster leur verdict aux indications du livret scolaire. Tout au contraire, nous proposons de donner priorité au jugement des maîtres qui connaissent l'élève, et de ne conserver l'examen que pour contrôle.

Q. — Mais comment obtenir que ce baccalauréat de contrôle ne ressemble pas comme un frère à celui d'aujourd'hui, malgré la différence de procédure, et ne présente pas les mêmes défauts ?

R. — En changeant la nature des épreuves et en cessant de les accumuler. La formule préconisée le permet. Car les professeurs de toutes disciplines ayant concouru aux propositions du conseil de classe, quelques épreuves simples suffiront à vérifier ce qui importe le plus : l'aptitude du candidat à mener et formuler sa réflexion.

« Ne pas privilégier le contrôle des connaissances par rapport à l'appréciation d'une formation globale, ne pas mesurer uniquement un acquis scolaire aux dépens des possibilités d'adaptations ultérieures. » C'est en ce sens qu'il faut selon le manifeste des mouvements d'éducation nouvelle et selon D.J.S., concevoir les épreuves d'examen. Cela changera les habitudes, plus sans doute pour certaines disciplines que pour d'autres, mais pour aucune il ne s'agit d'un changement qui dépasse les capacités humaines !

Certes, on vérifiera si l'élève s'est approprié un certain fonds de connaissances : parce que l'esprit risque d'aller à la dérive s'il ne dispose pas de connaissances élémentaires assez fermes — mais il s'égare aussi bien si, même savant, il ne sait pas raisonner. Les épreuves seront donc « de réflexion » plutôt que « de récitation ».

Nous avons dit depuis longtemps (*Lettres* 3 et 11) comment nous voudrions voir transformer l'épreuve de français, qui a été gâtée par une ambition déplacée et une insincérité démesurée. Il ne s'agit pas de vérifier si ces jeunes gens peuvent débiter une leçon d'histoire de la littérature ou rivaliser avec les roueries d'un vétéran de la critique littéraire. Nous avons défini quelques types d'épreuves qui pourraient être avantageusement substituées aux dissertations traditionnelles. Ces suggestions ont été offertes pour être discutées, amendées, enrichies et... appliquées. Il faut faire un travail analogue pour les autres disciplines aussi.

Mais il ne faut pas beaucoup d'épreuves ! N'oublions pas que toutes les disciplines ont déjà été représentées aux délibérations du conseil de classe, et l'objet de l'examen est surtout de vérifier que le candidat est capable de mobiliser ses connaissances, s'exprimer avec quelque netteté, lier intelligiblement quelques idées. Peu d'épreuves y suffisent, et il serait très nuisible de les multiplier; et puisque notre examen est déjà d'appel et révision éventuelle d'un premier jugement, nul besoin de deux sessions.

Voilà l'examen allégé de moitié environ (pour rester modéré), les élèves délivrés de révisions assommantes, et l'administration du fardeau qui la fait gémir. Voilà le mois de juin libéré.

C'est surtout cet effet d'allégement qui serait d'abord senti. Mais c'est le changement de la nature des épreuves qui importe le plus pour l'avenir. Car sans lui la scolarité ne sera pas délivrée du bachotage.

Nous passons ailleurs aux détails. Il y en aura beaucoup à régler; mais les questions d'application ne sont pas trop compliquées quand on part d'idées saines.

Q. — Vous offrez une solution au problème que vous avez posé, qui est un problème pédagogique. Mais les préoccupations des milieux officiels et le débat qui s'ensuit dans la hiérarchie universitaire sont apparemment d'un autre ordre. Il n'y est guère question de pédagogie scolaire; et si vous insistez pour ramener sur elle l'attention, ne risquez-vous pas qu'on vous réponde :

« Vous avez raison, mais ce n'est pas de cela qu'il s'agit. »

R. — Bien sûr ! Il s'agit *toujours* d'autre chose. Un grand recteur avait coutume de dire que l'intérêt des élèves passe toujours le dernier.

L'Education nationale a des principes pour leur rendre hommage. Les discours nous comblent. Pour les décisions, c'est autre chose. Qu'il s'agisse de budget de constructions, de bachot, il paraît que toute priorité appartient à des considérations où nous ne reconnaissons plus rien des nôtres.

L'Œuf de Colomb ?

Q. — Vous voilà obligés de discuter des considérations étrangères. Entrons dons dans le débat que vos premières réponses repoussaient.

Débat complexe, bien entendu. Voyons d'abord ce que le public en retient.

En premier lieu, tant d'échecs au bachot mécontentent. A leur propos, le ministre a dit à l'Assemblée qu' « un système scolaire qui ne donne pas 80 % de réussite n'est pas satisfaisant. » Nous en sommes loin. L'effectif des candidats est pourtant amenuisé déjà. Si l'on prend l'effectif entré en Seconde « plus de la moitié des partants sont destinés à faire naufrage », comme l'a constaté le ministre.

Mais si l'on élève le pourcentage des reçus, il n'y a plus de place pour eux dans les facultés. Elles sont déjà « encombrées d'inaptes » (Mme Durry). Elles sont placées devant des problèmes insolubles, surtout les facultés de lettres, bondées : elles n'ont pas l'effectif de maîtres qu'il faudrait pour encadrer cette foule qu'elles sont obligés d'accueillir et qui ne cesse de grossir. Il faut réduire ce flot d'étudiants qui vont échouer sur les récifs des examens de licences !

Recevoir plus de bacheliers et réduire l'afflux des étudiants, cela paraît la quadrature du cercle... à moins que le bachot ne serve plus de « passeport pour les facultés ». L'idée a paru lumineuse.

« Tout le monde, dit-on, veut le bachot ? Eh bien, distribuez-le largement; et voilà les 80 % de réussite, critère d'un système scolaire satisfaisant, atteints ou dépassés, comme vous voudrez. Et d'un !

« Tout le monde voudrait entrer en faculté ? Cela c'est impossible; et la preuve, c'est que déjà maintenant, si l'on prend comme « réussite » l'obtention de la licence, il semble bien que le pourcentage de 80 % (par rapport aux inscriptions de première année) soit plutôt celui des échecs. Que serait-ce avec la progression des effectifs qui s'annonce ? Eh bien, n'admettons plus en faculté que les jeunes gens capables d'y réussir. Et de deux !

« Le tout est de séparer le diplôme accordé au terme des études secondaires et le titre d'entrée en faculté. C'est l'œuf de Colomb. »

Là dessus, quelques variantes : elles peuvent porter sur le nom du diplôme de fin d'études secondaires (« certificat de maturité », « mini-bac » ; ou simplement baccalauréat); sur la procédure de délivrance de ce diplôme (décision du conseil de classe ou examen); sur le procédé de filtrage avant entrée en faculté (« maxi-bac », examen postérieur au bac, « mesures sélectives », dont la procédure et les critères restent à préciser).

Ces variations sont secondaires. Mais l'idée-force est simple, elle frappe, elle a de puissants avocats. Vous aurez bien du mal à y résister. Et d'ailleurs, pourquoi y résistez-vous ?

R. — Commençons par réviser les données.

QUELQUES CHIFFRES

C'est traître, les données. On simplifie, pour y voir clair; on grossit pour se faire comprendre; on déforme. Ainsi naissent les « Il n'y a qu'à... ». Quand les données sont déformées, n'importe quelle prétendue solution peut apparaître comme de clair bon sens et inéluctable nécessité.

Des formules comme « tout le monde veut le bachot », « tout le monde ne peut pas entrer en faculté », suffisent à fausser la discussion. Que signifient-elles au regard des réalités ? La fraction d'une génération reçue au bachot en constitue moins d'un septième. Le pourcentage devrait s'élever progressivement avec l'accroissement des effectifs du second cycle long, il est pourtant resté a peu près stable ces dernières années, aux abords de 13 %. Il devrait être un peu plus élevé cette année, et certainement continuer à croître.

Quant au recrutement des facultés, les chiffres sont moins précis. C'est qu'il n'y a pas longtemps qu'on cherche à se renseigner sur la situation du Supérieur. (C'est incroyable, mais vrai.) C'est l'été prochain, nous a-t-on dit, que le service statistique du ministère pourra en présenter un tableau. Mais enfin, il semble que les étudiants entrant en faculté constituent à peu près le dixième de la génération en âge d'y accéder.

Est-ce même le dixième ? Parmi les étudiants inscrits il y a les « fictifs », sur lesquels les justes diatribes de M. le doyen Zamansky ont appelé l'attention. Par définition, ces fictifs, dénommés aussi fantômes, ou ectoplasmes, ne sont pas de vrais étudiants. Ils encombrent les restaurants universitaires, mais non les salles de cours, de travaux pratiques et d'examens. Ils gonflent indûment la statistique des inscriptions — et celle des échecs, sur lesquels nous aurons tout à l'heure d'autres observations à présenter.

Disons tout de suite que les échecs enregistrés au cours des études supérieures, s'ils sont partiellement fictifs eux aussi, restent certainement beaucoup trop nombreux. Mais on ne peut pas dire que la fraction de notre jeunesse abordant ces études soit très élevée. Elle correspond à peu près aux prévisions du Plan. Il prévoit aussi qu'elle doit s'élever rapidement, sans pourtant qu'on puisse espérer couvrir les besoins de la nation.

« En dépit des augmentations prévues (écrit dans son rapport général pour le Ve Plan la commission de l'équipement scolaire et universitaire) *on ne peut espérer, ni à court ni à moyen terme, couvrir par les formations de l'enseignement supérieur l'ensemble des besoins de l'économie française en cadres et techniciens des niveaux de qualification* 1, 2 *et* 3 (doctorat, licence et diplôme de techniciens supérieurs)... Il subsiste en tout état de cause un déficit minimum... de 40 % des besoins environ. »

(Notons que ces besoins ne se manifesteront pas, ou ne se manifesteront que faiblement, si les plans d'expansion économique ne sont pas réalisés, si la France rate l'expansion; et elle risque de la rater précisément faute des cadres que l'université devrait fournir : c'est le cercle vicieux dont nous sommes menacés.)

Nous n'avons pas trop d'étudiants. Nous tirons de ceux que nous avons un très mauvais parti : c'est cela qui est malheureux pour eux et pour le pays; c'est cela qui est navrant et honteux.

Mais comment tirer beaucoup meilleur parti des effectifs recrutés tant que la masse d'entre eux restera de qualité médiocre ?

Le premier ministre a dit un jour à l'Assemblée que la plupart des bacheliers sont des « créatures mal dégrossies ». L'expression est brutale. Mais ce qu'elle condamne, ce sont nos méthodes d'enseignement scolaire.

AMPLEUR DE L'ÉCHEC DE LA SCOLARITÉ

Les résultats du bachot ne mesurent pas l'échec de la scolarité. Ils n'en donnent qu'un indice, dont le mérite est d'éveiller l'attention publique, mais qui, en la fixant sur un aspect de l'échec, lui en dérobe l'étendue.

On compare ces résultats à un critère de « 80 % de réussite », qui ne peut avoir lui-même qu'une valeur bien relative. Ce critère permet d'apprécier le rendement d'un système d'après ses propres normes — mais que valent ces normes ? Si l'on augmente le pourcentage des « succès » en abaissant les normes, aura-t-on progressé ? D'ailleurs, les normes de notre bachot et de l'enseignement dont il est l'expression sont-elles trop hautes ou trop basses ? Elles sont trop hautes par certaines prétentions, trop exigeantes quant à la « récitation » (absorption et dégurgitation de connaissances), trop basses quant à la « réflexion » (activité intellectuelle). Elles sont inadéquates, malsaines.

Que plus de la moitié des élèves entrant en Seconde de lycée soit « destinée au naufrage », il est vrai que c'est accablant. Mais ce résultat ne montre que l'aspect numérique de l'échec de la scolarité. Ce qui est plus grave, ce qui élève l'échec à une autre puissance, c'est qu'il est aussi social (malgré le progrès signalé par le ministre à l'Assemblée, progrès réel, mais on partait de si bas !), et qu'il est aussi qualitatif — le succès (à l'examen) restant compatible avec un médiocre développement, qui explique tant de déboires ultérieurs et les rend si difficiles à éviter !

Numérique, social, qualitatif, l'échec de notre système scolaire prend les proportions d'un désastre.

(Encore ne considérons-nous ici que le secteur scolaire le plus brillant ! Que serait-ce si notre étude portait sur le « second cycle professionnel court — pourquoi court ? — qui n'arrive pas à s'organiser, sur les classes de transition où la faillite sociale éclate, etc... ?)

Ce désastre, nous l'avons décrit dans *Rebâtir l'école*, en même temps que les moyens d'obtenir des résultats profondément meilleurs. Avons-nous soulevé des protestations, ou simplement provoqué de la surprise ? Jusqu'à présent, ce n'est pas très sensible. Les approbations affluent, les compliments, c'est bien agréable. Il n'apparaît pas cependant que la conscience du désastre soit très vive, du moins du côté des pouvoirs publics. Que voyons-nous, en effet ? Y a-t-il eu pour la révision des programmes autre chose qu'un petit effort très limité et vite essoufflé ? La transformation des méthodes d'enseignement est-elle en cours ? A-t-on entrepris le recyclage des maîtres ? Procède-t-on dans le second cycle secondaire — puisque c'est de lui que nous parlons — à cette élimination des monstruosités matérielles et des absurdités pédagogiques qui est la tâche n° 1 dans tout notre enseignement ? S'occupe-t-on même de réduire l'encombrement des classes, fût-ce seulement, pour commencer, de ramener les Terminales à un effectif raisonnable ? Rien de tout cela jusqu'ici. En revanche il est diablement question d'un baccalauréat, rebaptisé ou non, qui serait distribué largement. Ce pseudo remède est dérisoire.

TROMPE-L'ŒIL

Ce ne serait pas un remède, pas même un palliatif. Tout au plus un trompe-l'œil.

Qui trompera-t-il ? Des mains avides vont-elles se tendre vers les simili-raisins? Les familles qui souhaitent pour leurs enfants un baccalauréat qui ouvre la porte des facultés vont-elles se sentir gratifiées s'ils sont munis d'un « certificat de maturité » (ou immaturité ?) d'un « mini-bac » (pour minus ?), après lequel l'entrée en faculté resterait à conquérir ?

Il y a mieux à faire en faveur de la masse d'adolescents entrés en Seconde avec l'espoir du bachot. Donnez à ceux qui ont « un point faible » (ou deux), des « heures de soutien », en travaux dirigés. En exigeant moins de disciplines obligatoires (tout en respectant un équilibre), cessez de les contraindre à l'éparpillement de leur effort, permettez-leur de se concentrer davantage; ne tentez plus d'accabler leur mémoire; reconstituez un troisième trimestre. Cessez de mettre les élèves venus des C.E.G. en position d'infériorité, par l'exigence d'une seconde langue qu'ils n'ont pas apprise. Organisez cette autre branche d'enseignement, qu'on nomme aujourd'hui « second cycle court » (sans motif pour qu'il soit toujours « court »), où certains d'entre eux seraient mieux à l'aise. Enfin révisez la liste des petits concours professionnels auxquels on ne peut se présenter que le diplôme de bachelier en mains, alors qu'il n'est peut-être pas indispensable; et au lieu de laisser « se débrouiller » les jeunes gens qui quittent le lycée en cours de second cycle pour prendre un métier, attachez-vous à obtenir des organisations patronales qu'elles s'intéressent à leur recrutement. Bref, occupez-vous d'améliorations réelles, plutôt que de songer à monter des fictions.

LE PRIX DES FICTIONS

Q. — S'il ne s'agit que d'une fiction, peut-elle être si néfaste ? Pourquoi tant se gendarmer contre elle ?

R. — Les fictions de ce genre coûtent cher. Les pseudo-solutions sont substituées aux solutions. Les pseudo-réformes sont un moyen de se dispenser de l'effort qu'exigent les vraies.

Pour commencer : n'importe lequel des simili baccalauréats qu'on imagine éviterait d'instaurer un baccalauréat sain, lié à des études saines.

Assainir les études, cela réclame un effort vaste, multiple, persévérant. La pente de toute administration est celle de la facilité. Or il est facile de se donner un pourcentage élevé de réussite apparente. C'est plus tentant pour une administration que d'avoir à soulever une montagne.

Au lieu d'avoir à résoudre les problèmes que posent plus de 50 % d'échecs, le ministre pourrait d'un trait de plume, les bureaux s'occupant ensuite des mises au point, se donner plus de 80 % de réussites, et obtenir un grand applaudissement.

Il a pourtant réclamé (à l'Assemblée, le 30 mai) le temps de réfléchir. C'était sagesse. Pour écarter la pseudo-solution séduisante, il lui faudra du courage.

MOTIFS D'UNE RÉSISTANCE

Si finalement il devait céder à la facilité, le coup porté à tous nos espoirs serait des plus durs.

Il ne s'agit pas, en l'occurence, de n'importe quelle fiction, de n'importe quel tour de passe-passe. Il s'agit de quelque chose de plus grave qu'un nouvel ajournement de la vraie réforme. Elle serait compromise dans son principe même. C'est la vocation de l'enseignement secondaire qui est en jeu.

Reprenant aux mots près une formule de M. Capelle, le Premier ministre a dit à l'Assemblée que notre baccalauréat « à la fois sanctionne la fin des études secondaires et permet l'entrée dans l'enseignement supérieur ». C'est tout à fait juste. Si, juridiquement, le bac est le premier examen du Supérieur, en fait il est aussi le couronnement des études secondaires, c'est lui que visent les élèves et familles des élèves entrés en Seconde (et même en Sixième classique ou moderne).

On propose de trancher ce lien entre le Secondaire et le Supérieur.

M. Capelle (hélas !) a donné la formule : remplaçons le bachot au terme des études secondaires par un diplôme attestant « quelles ont été honorablement effectuées », mais n'ouvrant pas le libre accès au Supérieur.

Qu'est-ce que l'on tiendrait donc pour « un résultat honorable des études secondaires » ?

« Que vaut, nous écrivit M. J. Huteau (1) au lendemain des déclarations de M. Capelle, que signifie le succès des études secondaires si l'élève qui l'obtient n'est pas capable de suivre un enseignement supérieur de son choix ?

En fait, certes, la plupart de nos bacheliers y sont impropres : d'où ces hécatombes en faculté. Ils s'y pressent (...) et ils s'y font recaler en masse parce que le lycée ne les a pas formés pour y réussir. C'est (...) la preuve que notre enseignement secondaire est inférieur à sa mission; qu'il n'est pas ce qu'il se vante encore d'être, un enseignement de formation; qu'il ne forme pas des esprits « avides et capables de s'instruire. » Il n'a pas fourni à leur activité intellectuelle les aliments et l'exercice qu'il faut pour cela. »

« On nous explique, écrivait de Nîmes M. C. Durand, qu'un enseignement de masse ne peut se proposer les mêmes ambitions que celui d'autrefois et de naguère, qui était réservé à une élite. C'est mal raisonner. Il y avait des puérilités dans les ambitions traditionnelles et elles étaient trop étroites. Il faut les délier, non les aplatir. (...) L'enseignement démocratique doit non pas abaisser ses ambitions, mais rénover sa pédagogie. »

Ainsi se présentaient immédiatement les considérations qui nous parurent à la réflexion décisives (*Lettre* 14). Nous les avons reprises au chapitre XII de *Rebâtir l'école*.

« Dans la tradition de l'enseignement français, les deux fonctions imparties au baccalauréat étaient les deux faces d'une même pièce. Or, cette tradition là mérite louange ! Elle procède de ce qu'il y a de meilleur dans notre enseignement, une intention qu'il n'a pas accomplie mais qu'il n'a du moins jamais reniée, et c'est sur cette fidélité que repose l'espoir de le sauver : l'intention de former l'intelligence, de délier l'esprit, d'entraîner à l'activité intellectuelle.

Est-on sérieux quand on pose que l'objet de la scolarité est « d'apprendre à apprendre » ? Tout est là. Nous avons déploré que cette formule toujours honorée soit oubliée régulièrement quand il s'agirait de l'appliquer. Alors, ne l'oublions pas dans le débat sur le baccalauréat — et gardons-nous de séparer un « certificat de maturité » fait pour attester que l'élève a suffisamment appris, d'un examen d'entrée en faculté qui attesterait son aptitude à apprendre davantage.

(...) Il y a des connaissances-clefs, des connaissances tremplins, variables d'ailleurs selon les individus, mais enfin on peut s'entendre sur un fonds commun. Comment l'élève de Terminale en use-t-il ? Ses connaissances, a-t-il appris à les coordonner, à les mobiliser ? Pour s'exprimer ? Pour observer ? Pour distinguer une idée d'une autre ? Pour passer d'une idée à une autre ? Pour discerner leur rapport ? Pour répondre à la question qu'on lui pose — non à côté par confusion ou astuce ? Pour aller de lui-même à un point de difficulté et le mettre en question ? etc. Autant de sondages à faire pour apprécier **à la fois et tout autant** le résultat des études déjà faites et l'aptitude aux études du Supérieur. »

Voilà ce qui est pour nous vital. Voilà ce qui fait le fond de notre opposition à tout projet séparant les deux fonctions du baccalauréat. C'est une opposition fondamentale. Nous ne pourrions pas nous en départir sans nier l'objet même de D.J.S. Pense-t-on qu'il nous soit agréable de nous opposer à M. Capelle, avec qui nous sommes si souvent en accord, qui a si noblement servi la cause qui nous est commune ? ou à Raymond Aron, qui a donné son appui à D.J.S. dès le premier jour, dont l'audience est si large et la lucidité impressionnante ? Cependant nous pensons que sur le point que nous venons de dire, ils se trompent. Sur le même sujet, et avec le même regret, nous trouvons d'autres personnalités, dans l'université et dans la presse, dont nous souhaiterions rejoindre le jugement — et ne pouvons pas.

LES I. U. T.

Q. — Vous venez de définir une position de principe. Mais n'êtes-vous pas amenés à l'infléchir, à la nuancer, en raison de la création des instituts universitaires de technologie, les I.U.T. ?

Dans le système proposé par M. Capelle le « certificat de maturité » (ce pourrait être le « mini-bac », ou le bac tout court) donnerait accès aux I.U.T. (sous réserve cependant des « opérations complémentaires de sélection » auxquelles tel ou tel d'entre eux pourrait

(1) *Lettre* n° 9.

procéder). C'est l'admission en faculté que M. Capelle proposait de soumettre à un nouvel examen.

Présentement, il semble qu'on songe surtout (et très fort) à un filtrage des bacheliers à l'entrée en faculté. Quant aux I.U.T., il a été officiellement déclaré que les jeunes gens refusés au bac y auraient accès — sous des réserves encore obscures : de toute façon, il s'agit pour eux, jusqu'à nouvel ordre, d'un droit tout théorique.

Vous-mêmes, ne pensez-vous pas qu'il y aurait intérêt à établir un régime différent pour l'admission en faculté et l'admission aux I.U.T. ?

R. — Sur les I.U.T., il y a plusieurs choses à dire, et d'abord :

qu'ils n'existent pas encore, sinon à l'état de rareté.

LE PRESENT ET LE FUTUR

C'est important à noter, vu l'habitude qui a été prise (cf. p. 11) de confondre le présent et le futur, en prenant des créations qui n'existent encore que « sur le papier » comme justification de mesures à effet immédiat. Grande cause de pagaille.

Sur le rythme de création des I.U.T., le ministre a donné de bonnes nouvelles : en 1968 « 25.000 places d'I.U.T. seront réalisées contre 10.000 en 1967 et 1.200 en 1966. » On peut donc espérer que vers 1972 les I.U.T. en fonctionnement constitueront un secteur important de l'enseignement supérieur (1). On aura ainsi répondu à l'un des besoins majeurs de l'Université et de l'économie française. Mais en 1967 nous restons face à une lacune béante de notre organisation. C'est un malheur, et même, vu les besoins économiques, un malheur étonnant. Peut-être s'explique-t-il par « le malthusianisme incurable de l'intelligentsia française » (Pr H. Péquignot), ou même particulièrement par celui de nos techniciens supérieurs ? Ou bien le prestige des études traditionnelles de faculté et des diplômes qu'elles délivrent est-il si éblouissant qu'on ne pensait pas à développer quelque chose d'autre ?

Quoiqu'il en soit de ce grand progrès espéré et des motifs pour lesquels il n'a pas été accompli plus tôt, le fait actuel est que les I.U.T. ont non pas le défaut de la jument de Roland, qui était d'être morte, mais celui de n'avoir pas encore vu le jour (sauf rares exceptions). Ils n'offrent une option qu'à un nombre très faible d'étudiants. Les bacheliers qui seraient écartés des facultés par « mesures sélectives » (ou examen) n'auraient pas la ressource d'entrer dans les I.U.T. L'exclusion des facultés signifierait pour eux exclusion de l'enseignement supérieur.

Insistons-nous trop sur l'évidence ? Il le faut bien puisqu'elle paraît si souvent oubliée — au point même qu'on se scandalise que l'admission en faculté reste libre, alors qu'elle est si difficile dans les I.U.T. ! C'est qu'il y a des facultés alors qu'il n'y a pas d'I.U.T., ou à peine. La difficulté d'admission aux I.U.T. est l'expression de leur rareté. C'est-à-dire qu'en écartant des facultés une partie des bacheliers qui voudraient y tenter leur chance, on n'aurait pas d'autre chance à leur offrir, mais simplement ils seraient priés d'aller se faire pendre ailleurs. Telle est pourtant la situation qu'on invoque pour justifier les « mesures sélectives ».

Naguère, la pénurie des collèges d'enseignement technique faisait que l'entrée dans ces établissements, en Quatrième, était soumise à une sorte de concours. Personne cependant n'a prétendu qu'en conséquence la justice exigeait un concours à l'entrée en Quatrième de lycée. S'agissant des I.U.T. et facultés, cet argument se trouve pourtant sous des plumes habituellement bonnes, et même excellentes !

C'est un avertissement : la discussion se passionne. Quand des symptômes de ce genre apparaissent, il faut redoubler d'attention pour ne pas dérailler.

DANGER D'UNE SELECTION NEGATIVE

Q. — Il s'agit pourtant d'une situation transitoire. Quand les I.U.T. en fonctionnement se seront multipliés, la justification des « mesures sélectives » à l'entrée en faculté, justification qui manque aujourd'hui, ne serait-elle pas alors acquise ?

R. — Faut-il en discuter aujourd'hui ? L'anticipation est dangereuse.

Quand les I.U.T. en fonctionnement se seront multipliés, on disposera, sur ce qu'il conviendrait de faire, d'indications qui nous manquent aujourd'hui.

Verra-t-on alors les étudiants se détourner d'eux pour s'obstiner à entrer en faculté, en sorte qu'il faudrait les repousser en partie de ces dernières — ce qui rendrait les I.U.T. encore moins attrayants ? Ce serait un malheur, mais il n'est pas acquis.

Quant à discréditer les I.U.T. avant qu'ils soient créés, en les désignant par avance comme établissements pour recalés des facultés, voilà une faute à ne pas commettre !

On nous dit qu'ils sont déclassés déjà par une déclaration officielle (de février 1966) annonçant qu'ils seraient ouverts aux refusés du bachot, du moins à ceux qu'on estimerait capables de « suivre avec fruit » leur enseignement. Mais nous n'attachons pas à cette déclaration l'importance que lui a accordée M. Capelle. Il y a pour les non-bacheliers une voie d'accès aux facultés, et il en faudra une aux I.U.T.

Les I.U.T. ne sont pas encore discrédités mais ils risquent de l'être bientôt ! Dès l'annonce de leur création, en 1964, il est apparu que, tout naturellement, on y voyait de façon assez générale des établissements destinés à servir de refuges aux étudiants qu'on éliminerait des facultés.

Telle est la puissance de nos habitudes de « sélection négative », de « sélection par refoulement ». Ceux-mêmes qui ont reconnu et dénoncé leur nocivité y cèdent à la première occasion. Par la force de ces habitudes, notre enseignement technique secondaire est devenu un enseignement pour refoulés du classique et moderne (sauf exceptions). Et l'on ne parle que de recommencer pour le Technique supérieur !

Un bachelier, une bachelière peuvent avoir bien des raisons positives pour se tourner vers le Technique supérieur. Il répond aux dispositions d'une famille

(1) La commission de l'équipement scolaire et universitaire, dans son rapport général pour le Ve plan, a envisagé pour 1972-73 une répartition des étudiants « à raison de 75 % pour les facultés et 25 % pour les I.U.T. », mais en marquant « le caractère tout à fait théorique de ces pourcentages qui ne seraient être considérés comme un objectif à atteindre en toute hypothèse. »

d'esprits enclins aux sciences appliquées; à un désir d'action prochaine, que les longues études de faculté déçoivent; au désir ou au besoin matériel d'accéder plus vite à un emploi rémunéré; à toutes sortes de dispositions particulières. Cependant le prestige et, il faut le dire, l'infatuation attachés aux anciens diplômes (surtout dans les milieux universitaires) font que les études du Technique supérieur sont presque invinciblement regardées comme « inférieures ».

Une jeune fille qui se propose de devenir assistante sociale est-elle nécessairement inférieure à celle qui tente la licence de psychologie ? Toute affirmation de ce genre implique une échelle de valeurs arbitraire et absurde. Faut-il dire que « le seul examen qui compte, celui de la vie » (recteur Antoine), se moque de cette hiérarchie-là ? Pourtant le système sélectif que nous voyons tout près de s'établir, comme par une génération spontanée, instaurerait cette hiérarchie : serait assistante sociale une jeune fille déclarée inapte à la licence de psychologie; et non l'inverse.

LE CHOIX ET L'EXPERIENCE

Les esprits imbus de la supériorité des études et diplômes traditionnels de faculté imaginent mal que les étudiants puissent spontanément en préférer d'autres. D'emblée donc, quand il a été question de créer des I.U.T., ils y ont vu des établissements que les étudiants tiendraient pour un pis-aller, des établissements du second choix, pour inaptes à l'enseignement supérieur proprement dit. Ils tiennent au surplus pour évident que personne, ou presque, ne se compterait parmi ces inaptes sans avoir été déclaré tel.

Pourtant le Premier ministre, parlant, à l'Assemblée (le 1er juin 1967) a bien voulu laisser aux étudiants le bénéfice du doute, au moins provisoirement.

Ayant indiqué que le gouvernement n'avait pas voulu « d'emblée... imposer une sorte de *numerus clausus* à l'entrée dans l'enseignement supérieur », le Premier ministre a dit :

> « Sur ce point le succès des instituts universitaires de technologie sera important car plus les bacheliers qui se dirigeront vers ces instituts seront nombreux, plus les jeunes s'orienteront vers cette formation et vers cet avenir, et plus il sera possible d'en rester au système actuel.
>
> Si au contraire tous les étudiants prétendaient suivre l'enseignement supérieur (1), si tous voulaient aboutir à un baccalauréat considéré comme plus facile que d'autres et se précipiter dans les facultés, nous serions amenés à repenser le problème. »

C'était dire, avec des réserves, qu'on se décidera sur l'expérience; et puisque, s'agissant d'I.U.T. futurs, l'expérience ne pourra répondre de façon concluante avant plusieurs années, nous n'aurions pas à craindre une action prématurée et irréfléchie si, nonobstant les propos du Premier ministre que nous venons de citer, il n'était tellement question de décisions prochaines, comme l'a révélé *Le Monde* du 23 juin.

Cependant, les éléments d'expérience dont on peut disposer à l'heure actuelle ne sont pas défavorables, nous dit-on. Au contraire, les demandes d'admission affluent aux quelques I.U.T. existants, ils ne peuvent que partiellement satisfaire à ces demandes... Bien sûr, cela ne répond pas de l'avenir et ne permet pas de prévoir quel sera le degré d'empressement des bacheliers à s'inscrire aux I.U.T. quand ceux-ci seront assez nombreux pour décongestionner les facultés. Retenons pourtant que les premiers indices sont encourageants; or, si les I.U.T. sont très demandés, on ne voit pas pourquoi on devrait se préoccuper de leur procurer une clientèle par refoulement.

Mais ce succès que les premières indications laissent au moins espérer peut provoquer des réactions inattendues.

« Vous ne voyez donc pas, s'est écrié un de nos interlocuteurs, que tous les éléments de valeur vont aller aux I.U.T., et qu'il ne restera pour les facultés que les râclures ! »

Nous restâmes sur le moment abasourdis. Cette prévision était tellement opposée à tout ce que nous avions entendu jusqu'alors !... Disons que ce « renversement des valeurs » nous paraît improbable, et en tout cas lointain. Nous travaillons à ce que, d'ici là, l'enseignement scolaire rajeuni apporte au Supérieur — facultés *et* I.U.T. — des étudiants de bonne qualité.

LES ANNÉES DIFFICILES

Q. — Mais les facultés peuvent-elles attendre ? Ne sont-elles pas, du fait de leur encombrement, dans une situation si difficile qu'il va falloir d'urgence les autoriser à des mesures de sélection — si pénibles qu'elles puissent être pour les étudiants jugés indésirables.

Vous défendez les intérêts de la jeunesse scolaire, vous présentez des solutions propres à améliorer ses études, vous pensez que ces solutions correspondent aussi aux intérêts majeurs de l'enseignement supérieur — mais à ses intérêts à terme.

Sans doute, quand on vous dit : « En attendant votre réforme... », vous aimez répondre qu'il ne faut pas l'attendre, mais la faire. Il faudra pourtant attendre ses effets, ils ne seront pas instantanés. Et pour les I.U.T., vous venez de constater que les créations en cours ou annoncées pour 1968 *ne sont qu'un commencement, et que ce n'est sans doute pas avant* 1972 *qu'ils offriront une alternative importante à l'enseignement universitaire traditionnel.*

A ceux qui vous disent : « Nous sommes obligés de réclamer ce qu'impose la détresse présente des facultés », à ceux qui vous demandent ce que vous avez d'autre à leur offrir pour remédier maintenant *à cette détresse, que pouvez-vous répondre ?*

R. — D'abord, que nous n'avons en poche aucun remède magique.

Non, c'est désolant, mais nous ne connaissons aucun moyen de remédier sur le champ aux effets de plusieurs décennies d'imprévoyance, d'irréflexion et de lésinerie; et quand on nous parle de procédés qui mettraient un grand secteur de l'Education nationale à l'abri des maux produits par tant de négligence, nous craignons qu'il ne puisse s'agir que d'un leurre, ou pire encore, d'une nouvelle source de désordre.

Les prochaines années seront inévitablement difficiles, pour les facultés et surtout pour certaines d'entre-elles. Plût au ciel que les difficultés ne fussent pas

(1) Le contexte indique que l'orateur avait en vue l'enseignement de faculté.

aussi grandes ou même pires dans d'autres secteurs vitaux de l'Education nationale ! Mais ne nous laissons pas aller aux propos amers. Observons seulement que si le Supérieur n'a pas été préparé, ne s'est pas préparé à l'échéance où il serait à son tour atteint par la vague démographique née en 1946; si c'est le moment qu'on a choisi pour supprimer la propédeutique et appliquer tout soudain, à toutes les facultés de la France entière, une réforme que celles de lettres ne souhaitaient guère et qui exige quantité de maîtres qu'on ne leur fournit pas.., ces tristes circonstances n'apportent pas d'excuse pour matraquer les étudiants qui ont la malchance de se trouver à l'avant de ladite vague.

Oui, la situation des facultés, ou plus exactement de certaines d'entre elles, est dramatique. C'est un élément de la situation générale de l'enseignement en France, plus désastreuse qu'on n'a jamais osé le dire... même dans notre livre. Nous avons eu si grand souci d'exclure l'exagération, de ne pas pousser les choses au noir, que nous sommes peut-être restés trop modérés — mais c'est bien la conscience d'un désastre qui nous a jetés dans l'action où nous sommes, l'action qu'il faut pour rebâtir l'école, non pour l'endommager davantage en invoquant la force majeure.

Nous avons dit pourquoi nous estimerions néfaste de dévaloriser davantage le baccalauréat, au lieu de le revaloriser (en le transformant). Mais au surplus, pense-t-on qu'après avoir admis ce qui jusqu'à présent avait paru inadmissible : fermer la porte des facultés à une partie des bacheliers — imagine-t-on qu'une fois ce pas franchi, l'effort, et en particulier l'effort financier, qu'exige la création d'I.U.T. en nombre suffisant ne se ralentira pas ?

Q. — C'est encore une réponse d'opposition. Elle n'apporte pas de soulagement aux facultés. Or, il faut les soulager. En restez-vous à cette réponse négative ?

R. — Pas si négative. Le négatif, c'est de se soigner par des poisons.

Pour le soulagement, certaines au moins des mesures que nous réclamons seraient d'effet assez rapide. Voyez l'amélioration appréciable obtenue en mathélem, immédiatement, par des mesures très limitées. Or les résultats de mathélem intéressent beaucoup le Supérieur.

Et puis, il y a peut-être des améliorations à apporter au fonctionnement interne des facultés ? Cela ne nous regarde pas, mais enfin il n'est pas évident que les moyens disponibles soient toujours parfaitement utilisés ? sans parler des insuffisances du budget du Supérieur, et de ses créations d'emplois, que nous n'avons pas compétence pour discuter.

Nous ne savons pas quelles sont les possibilités d'en venir à un rythme plus raisonnable d'application de la réforme du Supérieur, décrétée si précipitamment pour les facultés de lettres sans qu'elles reçoivent les moyens de la réaliser. Après tout, pour la prolongation de la scolarité, pour les C.E.S., quand on s'est rendu compte qu'il n'y avait pas moyen de tenir l'échéance 1967, qui avait été fixée à la légère, on a pris des délais. N'y a-t-il pas de même pour le Supérieur, des échelonnements possibles ?

Mais en restant sur notre plan — car pour que nous puissions parler utilement du bachot, à la jonction du Secondaire et du Supérieur, il faut bien nous permettre quelque regard sur le Supérieur — une réponse plus nette exige une analyse un peu plus poussée.

SCIENCES ET LETTRES

En attendant les distinctions que permettront les statistiques encore éparses dans le futur, il est du moins certain qu'entre la situation des facultés de sciences et celle des facultés de lettres, il y a un fort contraste.

Le IVe Plan prévoyait, le Ve continue à prévoir une montée en flèche des effectifs des facultés de sciences. Mais au lieu des 162.000 étudiants prévus en 1966-67, les statistiques en ont reconnu 115.000. Ces facultés devaient en 1966-67 grouper 42 % des étudiants français, elles en ont eu 30 %.

Tout au contraire, les facultés de lettres et de droit, qui devaient grouper 41% des étudiants, en ont eu 55%.

Plus d'un quart des étudiants de lettres et de droit ne sont pas à la place prévue pour eux par le Plan, qui les destinait aux sciences dites exactes.

Bref, sous réserve des différences entre académies : il y a surnombre massif d'étudiants dans les facultés de lettres et de droit, déficit massif d'étudiants dans les facultés de sciences.

Observons que cela ne prouve pas que les facultés de sciences aient été en fait équipées pour recevoir (décemment) l'effectif d'étudiants prévu et défaillant. Toutefois le ministre a donné à l'Assemblée, le 1er juin, une indication d'après laquelle les facultés de sciences seraient, dans l'ensemble, relativement à l'aise, du moins pour ce qui concerne l'encadrement des étudiants.

« D'après des chiffres très généraux a-t-il dit, le taux d'encadrement dans les facultés de lettres est de un enseignant pour 45 étudiants environ. (...) Dans les facultés de sciences, il est de un enseignant pour 13,5 étudiants. »

Aussi bien faut-il reconnaître que c'est du côté des facultés de lettres que l'appel aux « mesures sélectives » refoulant les étudiants est le plus vibrant.

Il reste qu'un défaut majeur se constate dans la répartition de nos étudiants, un « malajustement » comme diraient les Anglais, à qui l'on est tenté, en l'occurence, de reprendre ce mot.

O. — Comment ce défaut s'explique-t-il ?

EXPLICATION D'UN « MALAJUSTEMENT »

R. — Il y a une explication en voie de s'accréditer, qui est bien simple : c'est de la faute aux élèves ! Ces paresseux, fuyant l'effort qu'exige les classes scientifiques préfèrent, dit-on, la facilité des classes de lettres et du bachot de philosophie.

C'est même l'explication que le Premier ministre a quelque peu cautionnée dans sa déclaration à l'Assemblée nationale citée plus haut : « Si tous voulaient aboutir à un baccalauréat considéré plus facile que d'autres et se précipiter dans les facultés... » Cette phrase restait hypothétique. Mais à vrai dire, elle était suivie d'une autre, un peu obscure et bien menaçante.

« Dans une certaine mesure la relative faiblesse — qu'il ne faut pas exagérer — constatée cette année du nombre de candidats au baccalauréat de mathématiques et le nombre des échecs, qui ne croît pas en proportion (?) mais qui reste important, sont des éléments qui peuvent nous amener à étudier à nouveau dans l'avenir le problème du baccalauréat. »

Précisons les données auxquelles le Premier ministre paraît avoir fait allusion. M. Boulloche les avait signalées la veille. Le IVe Plan (rapport général de la Commission de l'équipement) avait admis que « l'évolution de ces dernières années en faveur des baccalauréats scientifiques devait se poursuivre, voire s'accentuer au cours de la prochaine décennie. » La part des « baccalauréats de mathématiques » (mathélem, math et techniques, technique et économie) dans le total des reçus, part portée à 34,5% en 1960, devait continuer à s'élever. Elle devait atteindre 38,4% en 1965 (et près de 41% en 1969). En fait, après s'être abaissée à quelque 30%, elle est tombée... à 23% en 1966. Dans la même année 1966, a révélé M. Boulloche « les inscriptions en facultés des sciences ont baissé de 17% ».

Q. — Les points sont donc mis sur les i. On pouvait se douter, mais il est bon de savoir avec précision que le déficit des facultés de sciences en étudiants reflète l'insuffisance du recrutement du second cycle secondaire long et celle de ses résultats. Reste à savoir si cet échec du secondaire est imputable à la paresse des élèves ?

R. — Si l'on désigne ainsi l'aversion pour l'étude mathématique, voire le dégoût, c'est en effet très fréquent. Mais pourquoi ce dégoût ?

Depuis *Les idées modernes sur l'enfant*, d'Alfred Binet (1911), la psychopédagogie nous a abondamment enseigné, et c'est un de ses enseignements les plus nets, à ne pas nous contenter de l'explication superficielle par « la paresse de l'enfant », et à discerner des causes plus concrètes ou plus profondes, en tout cas plus significatives et plus sûres.

S'agissant de l'afflux des élèves du Secondaire vers les classes littéraires, aux dépens des classes scientifiques, les raisons ne sont pas difficiles à trouver et elles valent qu'on s'y arrête un peu. Après tout, il s'agit d'un point décisif pour l'avenir scientifique et économique du pays... et pour notre humble sujet : le bac.

1. Les élèves ne choisissent pas : ils sont orientés. Comment l'orientation se fait à l'entrée dans le second cycle secondaire, une lettre publiée dans notre dernier bulletin sous le titre « La peur des Sections C », l'a très bien dit. Pour être considéré comme digne d'entrer en Seconde C, il faut être fort et d'abord, bien entendu fort en math.

De là bien des décisions décevantes pour les familles, qui ne se font habituellement pas faute de désirer pour leurs enfants les carrières industrielles ou scientifiques sur le chemin desquelles il y a mathélem ! L'expansion économique n'est pas passée inaperçue des parents; c'est même ce qui explique l'amélioration du pourcentage des bacheliers de mathématiques jusqu'à ce qu'on soit arrivé, après 1960, à refouler ce mouvement.

Les décisions des conseils d'orientation, la pression exercée sur les parents pour qu'ils s'y résignent, font que l'on voit en Seconde A des élèves dont on reconnaît alors qu'ils feraient meilleure figure en classe scientifique. Mais le reclassement en ce sens est malaisé, il impose à l'intéressé un difficile « rattrapage » de programme. Dans l'autre sens, des classes scientifiques vers les littéraires, le reclassement est plus aisé.

2. Jusqu'en 1966 inclusivement, ce n'est pas sans de sérieux motifs que les conseils d'orientation (et les parents raisonnables) se sont montrés réticents à autoriser l'orientation scientifique. On avait tout fait pour rendre redoutables les baccalauréats mathélem, math et techniques (« technique et économie » a peu d'élèves). Redoutables : (a) par le surmenage des Terminales en cause (pour ne pas parler des deux années précédentes); et (b) par la fréquence des échecs auxquels ce surmenage aboutissait.

On avait comme à plaisir surchargé les programmes, nonobstant la réduction de l'année scolaire. Après une conférence de presse où nous avions évalué à 53 heures la durée hebdomadaire de travail intellectuel imposée à l'élève moyen de mathélem, nous reçûmes de multiples témoignages indiquant que l'évaluation était trop modérée. Pour math et technique, c'était certainement plus de 60 heures.

Nos objurgations, et toutes autres semblables, restèrent vaines. Bien plus, la réforme de 1965 aggrava la situation. Il fallut le signal d'alarme du « triste bachot » de 1966 pour que des allégements fussent consentis, à partir de janvier suivant.

Quant au nombre élevé des échecs, il avait, outre cette surcharge-record, des causes secondaires, pratiquement importantes, comme la brièveté du temps accordé aux candidats pour traiter des problèmes souvent compliqués à l'excès, voire énoncés avec négligence. Il y a chez les maîtres un très fort penchant à sous-estimer le temps nécessaire aux élèves pour traiter les sujets choisis. On en a eu cette année-ci la preuve éclatante. C'est quand les sujets avaient déjà été fixés (avec plus de soin que les années précédentes) qu'on a porté de 3 à 4 heures le temps accordé pour l'épreuve de math. L'événement a montré que les sujets établis pour être traités en 3 heures exigeaient bien cet allongement d'un tiers du temps prévu — et même, à Paris, avec l'heure supplémentaire, le sujet était encore un peu long !

Devant de tels faits d'expérience, que vaut, nous le demandons, l'explication par « la paresse des élèves » ?

3. Les quelques améliorations tout récemment obtenues et qui se sont montrées immédiatement rentables, sont encore peu de chose par rapport à la réforme reconnue nécessaire de l'enseignement mathématique, à laquelle s'est attachée la commission Lichnerowicz. Cet enseignement à réformer en profondeur n'est pas bon.

Ses méthodes courantes sont des plus propres à oblitérer rapidement les aptitudes des enfants, à provoquer chez une masse d'entre eux un blocage et à leur inspirer l'aversion de la discipline enseignée.

Ce jugement, que bien d'autres ont prononcé avant nous, est aujourd'hui assez généralement accepté. Nos lecteurs savent ce qui le motive. Bornons-nous à rappeler :

que les échecs s'accumulent dès les classes élémentaires, non seulement (comme on le dit souvent), par-

ce que « les mécanismes » ne sont pas acquis, mais aussi parce que, lorsqu'ils le sont, ils s'apparentent, comme l'I.P.N. l'a constaté en 1960 pour la majorité des enfants entrant en Sixième, à un « réflexe conditionné » qui exclut la réflexion;

que non seulement l'enseignement élémentaire du calcul souffre, comme tous les autres, de l'insuffisante formation pédagogique des enseignants, mais qu'au surplus les instructions qui le concernent sont un modèle de confusion, comme nous l'avons constaté au cours de nos tout premiers travaux avec une surprise qui s'est renouvelée chez les mathématiciens de la commission Lichnerowicz quand ils ont pris connaissance de ce texte;

que la Sixième est ordinairement, pour les math, une classe gâchée : souvent trop semblable au CM 2 dans les C.E.G. — et dans les lycées (ou classe « style lycée » des C.E.S.) d'une ambition mal définie et mal servie (voir l'étude publiée dans notre *Lettre* n° 6 de février 1965);

que jusqu'à la Troisième incluse, les math ne reçoivent que 3 heures hebdomadaires, perdues dans l'encyclopédisme des programmes de toutes disciplines (13 ou 14 disciplines obligatoires pour les Quatrièmes et Troisièmes modernes nouveau style);

que la « modernisation » des math enseignées s'est faite jusqu'à présent dans l'anarchie.

Encore n'est-ce pas le pire. C'est le dogmatisme dont l'enseignement mathématique traditionnel est imprégné qui est le pire. Par dogmatisme nous entendons : la méthode qui, niant ou ignorant que les élèves peuvent être appelés et aidés à construire eux-mêmes leurs connaissances, leur apporte questions et réponses toutes faites et en apparence parfaite. Méthode dont les cours de math traditionnels offrent le type accompli.

4. Ce n'est pas tout, car la condition première pour que les élèves suivent un enseignement, c'est de leur donner des professeurs : ce qu'on a un peu oublié de faire. Citons encore M. Boulloche, qui lui-même citait le président de la Société des agrégés et Mme Bayet : « Il n'y a plus de professeurs certifiés dans les C.E.S. Le Plan prévoyait le recrutement de 1.700 professeurs de mathématiques tous les ans On en a recruté péniblement 600 l'année dernière, moins de 700 cette année ».

Quand l'administration manque si lamentablement à sa tâche, que vaut, nous le répétons, l'explication par la paresse des élèves ? Ils ont bon dos, les élèves !

La mauvaise répartition des étudiants entre facultés de lettres et de sciences s'explique entièrement par les vices de notre organisation et de notre pédagogie *scolaires*.

Alors, quand on nous offre, comme remède au surpeuplement des facultés de lettres, des mesures de refoulement à leurs portes, nous nous sentons en droit de dire que ce serait un expédient sans rapport avec les causes du mal, les masquant, et détournant de l'effort qui s'amorçait contre elles.

L'amorce de cet effort, c'a été la constitution de la commission Lichnerowicz, suivie de ses premières propositions, de leur première mise en œuvre, aussitôt efficace. La réforme en profondeur de l'enseignement mathématique que la commission doit élaborer est une grande entreprise, qui soulèvera de grands problèmes et s'accomplira progressivement. Mais l'enseignement mathématiques est typiquement de ceux pour lesquels le « déblayage pédagogique » peut apporter des résultats importants, rapides et sains.

LES DÉSINVOLTES... ET LES AUTRES

Q. — Mais si vous avez ainsi réponse aux explications par la paresse des lycéens, n'étiez-vous pas embarrassés davantage par la paresse des étudiants de faculté ? ou par ce qu'on a appelé leur « désinvolture » ?

Vous avez écarté l'étudiant fictif, justement parce qu'il n'est étudiant que de nom. C'est reconnaître qu'il sera légitime de le priver du titre, assorti d'avantages sociaux, qu'il usurpe. Mais où s'arrête la fiction d'étude ? Tant d'étudiants inscrits en faculté qui ne s'inscrivent pas aux examens, ou qui, s'y étant inscrits, omettent de s'y présenter, tant d'abandons en cours de route, et finalement l'énorme proportion de ceux qui n'arrivent pas à la licence, vous parliez de 80 % en première approximation : tout cela inquiète, et pour le dire tout net, paraît appeler un fameux coup de balai.

R. — Nous ne discutons pas ici de la police des facultés, ce n'est pas notre sujet : nous discutons de la légitimité de mesures sélectives à l'entrée en faculté. Il n'existe pas de moyen de détecter à l'avance qui sera l'étudiant fictif, semi-fictif ou traînard.

Nous pouvons observer aussi que les limitations mises aux redoublements dans le premier cycle universitaire ont déjà répondu au besoin de réprimer les abus... Mais ici, nous nous aventurons sur un terrain qui n'est pas le nôtre.

Continuons néanmoins. Le comportement des jeunes au sortir de la scolarité nous intéresse. Par exemple, quand nous apprenons que les futurs instituteurs passent une bonne partie de l'unique année préparatoire qui leur est accordée en école normale à se désintoxiquer du bachot, cela nous renforce dans l'idée qu'il faut transformer le bachot. Le comportement des étudiants de faculté nous intéresse aussi.

C'est pourquoi nous attendons avec impatience les éclaircissements statistiques qui permettront de comprendre un peu ce qui se passe dans les facultés.

Sans doute, il y a déjà quelques statistiques, mais si clairsemées !

En particulier, on voudrait savoir de quels éléments se compose cette masse d'étudiants inscrits en première année, deuxième année, etc...

Combien de nouveaux venus de première année ? Combien de redoublants ? Leur âge, etc...

Combien d'étudiants inscrits dans deux facultés ? ou dans une école d'enseignement supérieur et en faculté ? (Si leur étude principale les absorbe plus qu'ils ne l'avaient prévu et les empêche de se présenter à un examen supplémentaire, ce n'est pas pendable.)

Parmi ces étudiants, combien y en a-t-il qui gagnent leur vie ? Il serait intéressant de connaître les dispositions prises pour les aider à mener de front, ce qui ne doit pas toujours être commode, leurs études et l'occupation qui les nourrit. Il serait intéressant déjà de les dénombrer, et ce n'est pas facile non plus. En U.R.S.S., les étudiants à plein temps et à temps partiel forment, paraît-il, des catégories bien distinc-

tes. Chez nous, évidemment, c'est plus souple — et le système D s'applique. On prend un travail rémunéré temporaire, que l'on quitte quand l'époque des examens approche. C'est souvent un travail non déclaré, soit pour éluder le règlement (trop strict ?) qui ferait perdre une bourse, soit simplement parce que le travail rémunéré quand il est partiel et temporaire, s'obtient plus facilement s'il est « noir ».

Enfin, parmi les inscrits, quelle est la proportion de ceux qui ont déjà « une situation », et qui viennent chercher en faculté un complément d'information et de culture, la licence n'étant pour eux qu'un accessoire secondaire et éventuel ?

Il faut être reconnaissant au recteur Antoine d'avoir rappelé (dans *Le Figaro littéraire* du 10 juillet) que les diplômes peuvent ne pas être l'unique objet de l'enseignement supérieur, l'unique critère de son succès ou de son échec.

L'argument est à double tranchant. On peut demander : « Que valent les licences ? » — lorsqu'elles sont obtenues. Là dessus, M. Girod de l'Ain, dans l'un de ses brillants articles du *Monde* a donné une indication inquiétante : les licenciés de lettres trouveraient difficilement à s'embaucher dans les affaires privées, où on leur reprocherait (à tort ou à raison) d'avoir plus de prétentions que d'orthographe.

Mais on peut aussi demander si c'est forcément un tort de suivre l'enseignement des facultés sans y chercher surtout le titre de licencié ? N'ont-elles donc pas autre chose à offrir ? et non seulement à des adultes déjà engagés dans leur vie professionnelle ou familiale mais aussi à des jeunes encore quelque peu indécis ? Naguère encore, il n'était pas regardé comme répréhensible de continuer une année ou deux d'études, pour les garçons avant le service militaire, pour les filles avant le mariage. Le changement des mœurs ne supprimera pas les incertitudes et les tâtonnements de la jeunesse. A des esprits autoritaires, volontiers simplificateurs, qui n'y voient qu'un gaspillage, ces incertitudes, ces tentatives successives peuvent être insupportables. Le dirigisme autoritaire qui s'en irrite et voudrait les supprimer n'a pourtant que des mérites douteux.

Qu'on ne nous prête pas pour autant une bonhomie résignée ! La résignation n'est pas notre fort. Il y a un énorme gaspillage, à éliminer, celui qui résulte de la mauvaise formation scolaire des étudiants. Il nous faut toujours revenir à ce « leit-motiv », parce que l'essentiel est là. Les facultés de sciences, qui ont relativement peu d'étudiants, et bien encadrés, se lamentent de la traînasserie de ces jeunes gens et du haut pourcentage de leurs échecs, comme les facultés de lettres ! C'est que les étudiants des unes et des autres ont été abîmés par le conditionnement scolaire. On s'en étonne, mais imaginait-on donc que les vices de cet enseignement puissent être sans conséquences ? Tout le monde les condamne, et au moment de reconnaître leurs effets, tout le monde les oublie et cherche d'autres explications. Puisqu'on nous parle le langage économique de la productivité, rappelons que le produit dépend de la matière première, et que l'université reçoit sa matière première du lycée.

Même lorsque la scolarité rénovée armera les étudiants pour les choix qu'ils ont à faire, il ne faudra pas encore s'attendre à des choix toujours immédiatement définitifs.

ET L'ETRANGER ?

Q. — Cette liberté de choix maintenant menacée en France n'est pas de règle à l'étranger. Ne vous a-t-on pas dit souvent : « La France est le seul pays qui... », ou « Le seul grand pays évolué qui... »

R. — Oui, l'argument sert beaucoup.

Q. — Eh bien ! Avons-nous seuls raison ?

R. — Savez-vous pourquoi, dans *Rebâtir l'école*, nous sommes restés très sobres de comparaisons avec l'étranger, à première vue si tentantes pour nous ? Nous avons constaté que les différences de contexte national rendaient ces comparaisons beaucoup plus compliquées qu'il n'avait semblé au premier abord. Et puis, il arrive parfois que les méthodes étrangères vantées chez nous, qui les admirons de loin, inspirent plus de doutes à ceux qui en usent.

Pour être instructives, les comparaisons entre pays doivent être très étudiées.

Quels sont ces pays étrangers dont l'exemple nous est offert à titre d'argument irrésistible ?

En Allemagne fédérale, sauf erreur, *l'abitur*, diplôme décerné par les lycées (sans examen national) sert encore de passeport pour l'enseignement supérieur. Allons-nous pour autant nous prévaloir de l'exemple allemand ? Non, parce que le cas de nos voisins de l'Est est tout différent du nôtre, parce que leur enseignement secondaire est encore peu démocratisé, compte relativement peu d'élèves.

Mais où est le grand pays étranger dont la situation serait assez semblable à la nôtre pour que la comparaison des méthodes de recrutement du Supérieur garde un sens ? Avons-nous organisé pour nos jeunes travailleurs un régime d'enseignement supérieur à temps partiel comparable à celui de l'U.R.S.S. ? Combien de temps faudra-t-il avant que les établissements supérieurs puissent accueillir chez nous la jeunesse en proportion aussi élevée qu'aux U.S.A. ? Même ceux du Japon en accueillent 16 %, avec un Technique supérieur très développé (ce qui permet un taux d'expansion économique double du nôtre). En Suède, où la proportion sera de 16 % en 1970, les atteintes portées au principe de « libre choix des études », et dont les facultés de lettres et sciences humaines sont exemptes, sont considérées comme des faiblesses à éliminer, des taches à effacer. Resterait l'Angleterre. A-t-elle tant à se féliciter d'être restée fidèle à sa sélectivité traditionnelle ?

S'agissant de l'enseignement en France, occupons-nous de la situation, des nécessités, des possibilités françaises; de ce qui serait pour nous progrès ou régression, pour nous stimulant ou déprimant — et quand nous invoquons les exemples étrangers, prenons soin de les étudier de près et d'examiner si, dans notre situation, il nous serait bon de les imiter.

DES LIMITATIONS ACCEPTABLES ?

Q. — Même en France, pourtant, la liberté de choix des bacheliers n'est pas absolue. Les partisans des limitations peuvent invoquer un précédent ancien : les admissions aux classes préparatoires aux grandes écoles sont sévèrement filtrées.

R. — Réservons le problème des grandes écoles, dont la discussion nous entraînerait vraiment trop loin. Disons seulement que nous ne pensons pas que les classes préparatoires à ces écoles doivent servir de modèles aux facultés.

Q. — Mais il y a aussi des précédents récents. Les facultés de sciences n'admettent plus que sur autorisation spéciale les bacheliers de philosophie, et elles exigent mathélem pour deux de leurs certificats.

Depuis que ces restrictions sont devenues légales, elles ne soulèvent plus guère de protestations. Vous-mêmes, vous n'avez pas protesté contre elles. N'est-ce pas parce qu'il est reconnu comme excessif que n'importe quel bachot donne accès à n'importe quelle faculté, comme disait M. Capelle ? N'y aurait-il pas lieu alors d'étendre les restrictions ?

R. — Nous sommes mal renseignés sur l'importance de fait des quelques restrictions qui ont été admises, et sur leurs justifications. Est-ce qu'il y avait beaucoup de bacheliers de philosophie s'inscrivant en faculté de sciences ? Est-ce que ces inscriptions augmentaient sensiblement le pourcentage des échecs aux examens ? Y avait-il donc un grand inconvénient à laisser les bacheliers de philo, ou ceux de Sciences-Ex (bachot remplacé maintenant par D, avec renforcement des math), prendre les voies sur lesquelles on a jugé utile de leur mettre des obstacles ? Nous ne savons.

A priori, un bachelier de philosophie désireux de se diriger vers des études scientifiques supérieures prend une initiative intéressante. Peut-être vaudrait-il mieux l'aider que de lui barrer la route ?

Puisqu'il y a trop d'étudiants en lettres, et pas assez en sciences, ne serait-il pas rationnel d'organiser cette aide ? On nous a assez parlé de la nécessité des « passerelles » ! On avait là de bonnes raisons d'en créer. Et même on l'a tenté. Quelques classes de « reconversion scientifique » ont préparé au bachot mathélem des bacheliers de philosophie ou de Sciences-Ex. Il y avait une classe de ce genre en 1956-57, 10 en 1958-59. Voilà une expérience qui rompait avec l'esprit malthusien et, chose rare, c'est une expérience qui a été bien suivie, dont le bilan a été établi. M. l'inspecteur général Belliot l'a étudiée avec une grande précision dans toute une série d'articles de la revue *Avenirs* (N°s 135, 136, 137, 147, 149). Les résultats étaient en sommes des plus encourageants.

Q. — Et qu'est-il advenu de ces classes de reconversion scientifique ?

R. — Elles ont été supprimées.

L'idée généreuse et sage qui avait suscité leur création éphémère était d'ailleurs on ne peut plus contraire à l'esprit de la réforme de 1965. Dans la conférence de presse qui lança cette malheureuse réforme, (ou anti-réforme), le ministre avait annoncé, comme s'il s'agissait d'un avantage et d'un progrès, que les élèves entrés en Seconde sortiraient difficilement de la voie alors déterminée — et en somme, pour les élèves placés en Secondes littéraires l'annonce a été confirmée. Quant aux reclassements au terme de la Première, ils ont été empêchés. Enfin on faisait de la philosophie une classe purement littéraire : la logique du contresens a été là suivie de bout en bout.

Quant aux restrictions qui ont été instituées dans les facultés des sciences, elles ne sont peut-être pas très graves, mais il n'y a pas à se réjouir du précédent qu'elles ont créé. Des restrictions de ce genre devront pensons-nous, rester toujours très modérées; et même il faudra là-dessus se montrer vigilant. La pente est savonneuse. Ne voulait-on pas exiger mathélem non seulement pour certains certificats de sciences mais même pour l'entrée en faculté de médecine ? et cette exigence insoutenable a bien failli s'imposer.

DES RESTRICTIONS TEMPORAIRES ?

Q. — Et les restrictions qu'imposerait le malheur des temps ?

R. — Le malheur des temps nous impose la vigilance.

Q. — Cependant, à titre temporaire, pour ces « années difficiles » que les facultés vont avoir à traverser, quelles sont les concessions qui vous apparaîtraient les plus admissibles ? Car n'en admettre aucune, ce serait montrer une intransigeance qui risque fort d'être vaine.

R. — Il est bien remarquable, justement, qu'on ne nous a pas parlé d'expédients temporaires, mais de réforme fondamentale. On n'allait pas perdre une si belle occasion de bâtir des théories ! Et puis, il n'est jamais agréable de reconnaître qu'on est réduit aux expédients. « Notre détresse, fille de notre imprévoyance, nous oblige à vous fermer la porte au nez. Toutefois, il ne s'agit que d'un arrangement de circonstance, à vos seuls dépens. Vos successeurs comme vos prédécesseurs auront entrée libre ». Est-ce un discours à tenir ? Ou bien encore : « En fait d'aménagements, la propédeutique a été supprimée du jour au lendemain, ou quasi. Toutes les universités ont été d'un coup soumises à une réforme exigeant d'énormes moyens qu'il n'est pas question de leur fournir. Ainsi a été créée une situation qui oblige de toute évidence à vous exclure ». Non, cela ne va pas non plus. (Car la conclusion apparente serait plutôt qu'il faut un échelonnement dans l'exécution de la réforme du Supérieur, à régler selon les moyens disponibles ?)

Donc, il n'a pas été question jusqu'ici de parer à des difficultés transitoires par des mesures de circonstance, mais bien d'instaurer un régime durable.

D'ailleurs, si les restrictions à l'entrée en faculté étaient déclarées provisoires, serait-ce plus rassurant ? Les réflexes qui les appellent joueraient pour les maintenir. Quels réflexes ? Hé, ceux de toute corporation en difficulté, anxieuse aussitôt d'obtenir un dispositif protecteur qui n'exige d'elle-même aucun effort d'adaptation. Ainsi toute industrie pour qui la routine est devenue une seconde nature réclame des droits de douane... Les « mesures sélectives » dont se barricaderaient les facultés ne garantiraient pas seulement la médiocrité du Secondaire; elles aideraient aussi le Supérieur à ne pas mettre en question ses méthodes et ses programmes. Or, ces méthodes sont-elles parfaites ? Ces programmes sont-ils toujours exempts d'hypertrophie ? Le Supérieur a-t-il fait son examen de conscience ? Si supérieur soit-il, n'est-il pas atteint d'un certain égotisme ? Il faut croire que si, puisqu'il a

fonctionné si longtemps comme une usine productrice de licences et d'agrégations, sans s'aviser de penser à la formation pédagogique des futurs maîtres auxquels il délivrait ces diplômes.

Q. — Alors, vous n'avez rien d'autre à préconiser que la vertu ?

R. — S'il faut absolument des concessions temporaires, mieux vaudrait encore, peut-être, les faire porter sur la durée autorisée des études supérieures que sur le droit de les entreprendre. Tant qu'on manque tellement de place et de maîtres, peut-être serait-il légitime de poser une limite aux redoublements du second cycle supérieur, comme on a déjà fait pour le premier. Car on peut douter de la valeur de diplômes arrachés à l'usure, en six ou sept ans, par des étudiants à plein temps. Ne pas autoriser un nombre indéfini de tentatives, c'est après tout moins choquant que de n'en autoriser aucune, de supprimer le droit à l'essai.

INFORMER ET AVERTIR

Q. — Mais inversement, n'est-ce pas avant qu'ils s'y engagent qu'il faudrait détourner ces jeunes gens des voies dont ils n'atteindront pas le terme ? Mieux vaut prévenir l'échec que d'avoir ensuite à l'enregistrer.

R. — Ne vouloir que des succès d'avance garantis, ce serait d'une pauvre morale et d'une pauvre prévoyance; et c'est un mythe.

Mais certainement, ne laissons pas ces jeunes gens s'aventurer à l'aveuglette. Il faut les prévenir des difficultés qu'ils auraient à rencontrer sur les diverses voies qui s'offrent à eux; il faut les avertir de leurs chances, telles qu'on peut les présumer. Les bacheliers (et leurs familles) ont besoin d'être informés et conseillés. Là dessus, il n'y a qu'une voix.

Mais seulement un commencement d'action. Ne confondons pas dire et faire.

On commence seulement à informer systématiquement les élèves dont la scolarité s'achève (à tous niveaux), et leurs familles, des voies entre lesquelles leur choix peut (peut encore) s'exercer.

L'idée même est encore neuve. Traditionnellement, au sortir de la scolarité, les élèves et leurs parents avaient à « se débrouiller », pour l'information comme pour le reste — et tant mieux pour les familles en situation de s'y reconnaître. Personne d'ailleurs n'était très bien renseigné. Les universitaires l'étaient mieux pour ce qui concerne les possibilités d'étude, non de carrière. Et quant à la proportion des exclus aux divers examens du Supérieur, on commence seulement à l'établir avec précision.

Qui sera chargé d'informer, de conseiller, ou selon la terminologie actuelle d' « orienter » les bacheliers ? Le conseil de classe, ou chaque établissement d'enseignement supérieur, ou un bureau central ? ou le mieux sera-t-il d'attribuer un rôle distinct à chacune de ces trois sources d'informations et d'avis ?

Admirons que, l'idée à peine conçue, à peine ébauchée, très indécise encore, on ne parle que de donner à quelque instance d'orientation un pouvoir de décision.

Un pas de plus : on ne sait quand ni comment s'organisera l'information autorisée, bienveillante, conseillante dont on a besoin. L'idée s'estompe déjà. Mais nous sommes menacés immédiatement de sélection autoritaire.

Sur quoi pourrait-elle se fonder ?

ORIENTATION OU REFOULEMENT ?

Q. — Orientation libérale ou autoritaire, n'est-ce pas, maintenant, tout le débat ?

R. — Oui, à ceci près que le choix est plutôt entre orientation libérale et refoulement arbitraire.

Ce n'est pas ainsi que la question s'est posée d'abord. L'orientation autoritaire est une idée déjà sophistiquée; l'idée première était tout bonnement d'instituer un examen national d'entrée en faculté, avec des variantes éventuelles selon les établissements. Mais l'administration s'est peut-être effarée un peu devant la perspective de cet examen à inventer de toutes pièces. Et puis, pouvait-on sérieusement prétendre que « la France malade d'examens » (A. Grosser) allait guérir par la vertu d'un super-bac coiffant quelque sous-bac ? — Le super-bac serait-il postérieur à la scolarité, close, elle, avec le sous-bac ? On s'avisait que la création de l'examen entraînerait bientôt celle de classes préparatoires, prolongeant la scolarité. — La suggestion du maxi-bac, placé (comme le mini) en clôture des Terminales apparaissait tout aussi mal cuite, au moment où s'imposait la nécessité non de rendre mathélem plus ardu, mais d'en alléger la préparation. — Bref l'idée de l'examen d'entrée en faculté a vite perdu ses fraîches couleurs, tandis que le vague même de l'idée d'orientation, et ses mystères, ont paru plus séduisants.

Ce terme d'orientation a déjà couvert dans l'enseignement scolaire bien des illusions. Ainsi, par exemple, la théorie de la « réforme » de 1965 se fondait sur un postulat d'orientation à l'issue de la Troisième, alors que l'une des deux grandes branches de l'option prétendue ouverte, le second cycle professionnel, était dans les limbes. Il y séjourne encore. On oriente quand même... « L'orientation scolaire restera « un mythe », tant que nous n'aurons ni une pédagogie d'éveil et de développement, ni les structures d'enseignement, ni les bâtiments adaptés à cette pédagogie. » (*Rebâtir*, p. 207).

Qu'est-ce que « l'orientation » va couvrir, maintenant, dans le Supérieur ?

Nous avons dit ce que nous entendons par « orientation libérale » : rien d'autre qu'information et conseil. Quant à l'orientation non libérale, mais autoritaire, il est plus difficile de comprendre ce qu'elle pourrait être.

Pour qu'elle puisse répartir les étudiants entre facultés et I.U.T., les I.U.T. manquent. Alors, va-t-elle les répartir entre les diverses facultés, entre les diverses licences ? Assignera-t-elle à chaque étudiant l'enseignement supérieur qu'il sera autorisé à suivre ? Ce caporalisme est peu attrayant.

En revanche, la prétendue orientation pourrait très bien être exclusion, interdiction. Une loi pourrait, sous couleur d'orientation, autoriser chaque faculté à se fermer aux étudiants par elle estimés indésirables; et

déjà les facultés peuvent interdire aux étudiants qu'elles accueillent la préparation de telle ou telle licence. En somme, rien que de négatif.

Mais sur quoi fonder les jugements d'exclusion ?

CRITÈRES DÉFAILLANTS

Q. — La note obtenue au bachot par le candidat à l'inscription en faculté, son dossier scolaire, au besoin une entrevue avec lui ou des tests appropriés ne fourniraient-ils pas des indications suffisantes ? C'est bien sur des indices de ce genre que devrait se fonder l'orientation libérale et positive que vous souhaitez.

R. — Conseiller n'est pas décider. Ces indices ne suffisent pas pour une décision imposée à l'intéressé. Ils laissent tous des doutes; et certains sont de valeur très faible, la note de bachot en particulier, comme il a été démontré souvent. Rappelons l'enquête faite dans l'académie de Besançon, établissant que 43,5 % des succès à l'examen de propédeutique avaient été obtenus par des bacheliers « repêchés », et 36 % des échecs subis par des bacheliers qui avaient passé l'examen sans repêchage (*Université syndicaliste* du 25 janvier 1965).

Certes, nous comptons bien qu'un baccalauréat rénové, du type que nous avons défini, apporterait des indications plus valables. Mais d'abord il faudrait l'instituer, et lier sa création à la réforme des études scolaires. Le problème de l'accès en faculté serait du même coup résolu.

Les méthodes d'établissement du dossier scolaire seraient à réviser elles aussi. De toute manière c'est le dossier du passé. Il n'a que trop suivi et (selon les méthodes actuelles) souvent accablé l'élève au cours de sa scolarité. Comment renseignerait-il avec sécurité sur ses chances dans un ordre d'enseignement qui est tout nouveau précisément parce que le candidat sera libre désormais (si on le laisse libre) de suivre ses préférences, de se consacrer à un genre d'études correspondant à ses inclinations et où ses aptitudes pourront se révéler.

Quant aux tests appropriés, les temps de la testolâtrie paraissent révolus. On ne se fie plus guère à leur « valeur prédictive ». Resterait alors l'entrevue, avec tous ses hasards.

Et puis, l'appréciateur sur dossier ou sur entrevue, qui serait-ce ? On dit : le doyen. Les vertus divinatoires du doyen lui-même ne sont pas assurées. Mais le doyen va-t-il personnellement, étudier et trancher tant de cas distincts ? « Le doyen », ce seront ses services, ce sera le secrétariat de la faculté. Les « mesures sélectives » exigeront le montage d'une machinerie bureaucratique, de rendement incertain, indéterminable, et dont les opérations ne manqueront pas d'être contestées. Même l'orientation scolaire se fait sous réserve d'examen d'appel : les décisions « sélectives » pourraient-elles être prononcées en dernier ressort ? Derrière elles, on voit se profiler l'examen nouveau auquel on voulait les substituer.

Avec ou sans examen, on laissera pourtant passer des étudiants qui échoueront ensuite; et on en refoulera d'autres qui auraient réussi.

GAIN OU PERTE

Q. — Mais avec le régime de la « liberté de choix », les erreurs ne sont-elles pas encore plus nombreuses ? Les mesures sélectives ne laisseront-elles pas un gain net ?

R. — Voilà bien ce qu'il est impossible d'affirmer ! Examinons si elles ne seraient pas au contraire, excessivement onéreuses ?

Pour les éliminés qui auraient échoué si on les avait accueillis, il y aura gain de temps. (Reste à savoir si en faculté ils auraient complètement perdu leur temps ? Peut-être, sans y gagner les diplômes espérés, y auraient-ils pourtant un peu mûri ? Mais passons.)

Pour les éliminés qui auraient réussi, il y aura perte nette, et souvent irréparable.

Cela constaté, il faudrait, si l'on veut y voir plus clair, savoir au juste quel serait l'objet des mesures dites sélectives ?

AUTONOMIE ET BUREAUCRATIE

Celles dont il a été question jusqu'ici sont des mesures de refoulement, mais partielles, spécifiques. La faculté qui écarterait l'étudiant, ou qui lui interdirait telle catégorie d'études ne lui dirait pas : « Nous vous jugeons impropre à suivre avec fruit un enseignement supérieur. » Elle ne mettrait pas cette aptitude générale en question. Elle lui dirait seulement : « Nous vous jugeons inapte à obtenir (par exemple) une licence d'anglais. »

C'est alors au choix fait par l'étudiant que l'on s'oppose. On lui refuse le choix qui était le sien. N'avait-il pas ses raisons pour le faire ? Il peut être mal informé, mais on pourrait l'informer des motifs qui font présumer que son choix est mauvais, et lui laisser la décision ? Non, on ne veut point la lui laisser. Le jugement qu'on lui oppose ne peut cependant se fonder que sur la faiblesse *présente* de l'étudiant dans la discipline en cause, alors que, fort de ses intérêts, de ses goûts, de ses ambitions, il mise sur l'avenir. Qu'est-ce qui autorise à penser que la prévision administrative sera, en général, ou le plus souvent, plus juste que celle de l'étudiant (bien informé), décidant de ses affaires *à ses risques et périls ?*

La « Faculté interdite » est une contradiction dans les termes; et si l'on veut ce que tout le monde dit vouloir, si l'on se propose de former une jeunesse capable de discernement, d'initiative et d'autonomie, c'est une étrange chose de ne pas la laisser responsable du choix de ses activités.

Il est vrai que la réforme de 1965 traite les lycéens comme des pions à disposer sur un damier (et surtout, une fois posés sur une case, qu'ils y restent !) La théorie n'est pas heureuse, et nous ne souhaitons pas son extension.

DÉMISSION OU RELÈVEMENT

Mais est-ce bien de la répartition des étudiants qu'il s'agit ? Est-ce le refoulement spécifique qu'on a en vue ? L'aspirant étudiant se propose normalement les études pour lesquelles il s'estime le mieux qualifié. S'il en est exclu, sera-t-il admis à d'autres, pour les-

quelles il pensait avoir moins de titres ? La faculté refoulante répond que ce n'est pas son affaire. La faculté voisine peut en faire autant. On aboutit rapidement à l'exclusion de l'enseignement supérieur. Sautez hors du damier.

N'est-ce pas l'objet des mesures sélectives ? Les plaidoyers en leur faveur le donnent à penser. On ne parle pas tant de rectifier le choix des étudiants, mais bien plutôt de réduire leur nombre; et non pas d'inaptitude particulière (en dépit du fait que les décisions prises seraient chacune particulière à une licence), mais globale. « Il faut à tout prix, nous dit-on, soulager les facultés (de lettres et de droit) pour que les étudiants qu'elles garderont soient mieux encadrés, le rendement amélioré. (Et tant pis pour les erreurs, pour le déchet. La perfection n'est pas de ce monde. On ne fait pas d'omelette sans casser des œufs, etc...) »

C'est une vue courte. Qui profitera des facilités gagnées ? Le budget se resserrera. L'esprit d'inertie retrouvera ses aises. On gardera les programmes hypertrophiés. On créera moins d'I.U.T...

On promettra le contraire, et même sincèrement. N'oublions jamais que l'administration de l'Education nationale, comme celle des Finances... est une grande administration. Elle obéit, comme celle des Finances, à la loi du moindre effort qui régit toute administration compliquée. L'inconscient administratif est puissant. Les réflexes administratifs jouent quelles que puissent être la sincérité et les bonnes intentions d'un ministre, de hauts fonctionnaires. Plus exactement, les chefs de l'administration doivent savoir comment fonctionnent ses rouages et comment ils se ralentissent.

Ajoutez le temps perdu, l'énergie gâchée à combiner les nouveaux mécanismes « sélectifs », à les mettre en place, les faire fonctionner, les modifier — au lieu de s'occuper des réformes positives.

Ajoutez enfin ce qui est décisif : l'effet sur l'enseignement scolaire, sur l'espoir de le relever. Espoir condamné, puisqu'il serait acquis, puisqu'il serait inscrit dans nos institutions, que le résultat reconnu satisfaisant des études secondaires (à leur niveau le plus élevé) est compatible avec l'inaptitude à progresser au delà — ce qui est la formule même de la démission...

La démission attendue, affirmée, par ceux qui sont persuadés qu'un enseignement démocratisé ne peut être qu'un enseignement abaissé.

Notre enseignement scolaire se reconnaît une vocation formatrice et s'achève par la désignation de jeunes gens capables d'études supérieures. Telle est encore la théorie. Elle est démentie par la pratique. Elle l'est tellement que le moment est venu où il faut soit renoncer à la vocation, soit se décider à l'accomplir.

On n'avouera jamais officiellement qu'on y renonce. On continuera de proclamer qu'on veut que l'enseignement démocratisé soit efficace, formateur, épanouissant... Si on le veut tel, il faut s'employer à le construire tel, et rejeter, mais tout à fait, les simili-solutions qui témoignent qu'on n'a pas le courage, qu'on n'a pas la volonté de le construire.

Le Comité d'honneur de D. J. S. est composé de :

H. I. Marrou, membre de l'Institut, 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; J. Coulomb, M. Fréchet, R. Heim, J. Leray, A. Lichnerowicz, J. Orcel, de l'Institut; Laurent Schwartz et René Thom (médailles Fields); le doyen Grappin; F. Denisse, directeur de l'Observatoire de Paris; G. Hyppolite, J. C. Pecker, A. Pézard, professeurs au Collège de France; M. Berger, P. Birot, Brousse, H. Cabannes, Camefort, J. Chailley, G. et Y. Choquet, Culioli, Debesse, M.-J. Durry, G. Hurel-Py, Lederer, J. Lelong, Lennuyer, C. Margueron, Olmer, Ch. Pisot, 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, A. Grosser, Georges Lévy, Georges Mauco, Bertrand Schwartz, F. Teissier du Cros; les inspecteurs généraux honoraires R. Bataillon, H. Belliot, M. David, A. Léger, G. Prévot;

Professeur Bugnard, drs Douady et Huber, de l'académie de médecine; le doyen Roget; F. Grémy, J. Marie, H. Péquignot, professeurs, 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.

Le Conseil d'administration de D. J. S. est composé de :

Marcel Bataillon, membre de l'Institut, président; dr Pierre Delthil, secrétaire général de l'Association française et de l'Union internationale d'hygiène et de médecine scolaire, René Brandicourt, ancien professeur de C.E.G. et François Walter, magistrat, père d'élèves, vice-présidents; P. Therre, magistrat, père d'élèves, secrétaire trésorier; dr André Berge; Marc Flandrin et H. Gilbert, professeurs de lycée; Henri Grandjouan, ingénieur, père d'élèves; Pierre Samuel, professeur de mathématiques à la Sorbonne; Christiane Siegfried, institutrice; Suzanne Thom, ancienne institutrice, mère d'élèves.

PRÉCISONS NOTRE PROJET

Dans les pages qui précèdent, nous avons seulement rappelé le principe du baccalauréat que D. J. S. préconise. Il faut maintenant donner corps à notre projet.

Un de nos groupes de travail s'est réuni à cette fin avant les vacances. Il était composé de MM. Marc Flandrin et Menant, professeurs de français au lycée Lakanal, André Gribenski, professeur de sciences naturelles (Faculté des Sciences de Rouen), Georges Lévy, examinateur à l'Ecole polytechnique (chimie), Patrice Ranjard, professeur d'espagnol au lycée Henri IV, Pierre Samuel, professeur de mathématiques à la Sorbonne, et F. Walter.

Le groupe tient avant tout à déclarer qu'il estimerait absurde de chercher à concevoir isolément la réforme du bac, qu'elle ne peut avoir de sens que comme élément de la réforme de la scolarité (en particulier du second cycle long), et qu'il serait impossible d'insérer un baccalauréat raisonnable dans le désordre imposé par les décisions de 1965. Sans reprendre toute une critique et des thèses connues (qui s'élaborèrent dans les Lettres *4 et 6 à 8), l'exposé qui suit rappellera au passage quelques-uns des redressements indispensables.*

Cet exposé n'entrera pas dans un détail encombrant; mais il indiquera le « profil » du baccalauréat envisagé.

C'est un exposé provisoire. Il sera mis au point, complété et au besoin rectifié — par un groupe de travail élargi — quand seront connues les réactions de nos lecteurs.

Il est apparu au groupe : 1° qu'il était en mesure de se prononcer sur la procédure et la structure *du baccalauréat projeté, car elles se déduisent sans trop de difficulté de l'idée que l'examen est destiné simplement au contrôle des propositions du conseil de classe; 2° que sur la* nature des épreuves *d'examen, c'est-à-dire les caractéristiques des sujets à traiter, il fallait commencer par une enquête auprès des membres de l'association, l'idée que les épreuves doivent être « de réflexion » plutôt que « de récitation » exigeant pour chaque discipline une adaptation particulière.*

Nous donnerons donc d'abord ci-dessous les conclusions motivées du groupe de travail sur la procédure et la structure de l'examen : prière à nos lecteurs de bien vouloir nous communiquer leurs objections éventuelles ou les amendements qu'ils souhaiteraient.

Quant à la nature des épreuves d'examen, nous faisons appel à nos lecteurs non seulement pour qu'ils donnent leur avis sur les suggestions présentées (à titre d'exemple) pour le français, les langues vivantes, les sciences naturelles, mais aussi pour qu'ils nous communiquent leurs propres suggestions pour toutes disciplines.

I - Procédure et structure

Les propositions du conseil de classe

a) Le système des compositions et notations en cours d'année devra être révisé.

Réclamée depuis longtemps, cette révision devrait faire partie intégrante de la réforme du bac. Non qu'une moyenne de notes obtenues en cours d'année (de quelque manière qu'elle soit établie) doive déterminer de façon décisive les propositions du conseil de classe. Il doit conserver un droit d'appréciation globale. Encore cette appréciation se référera-t-elle à des notes, chiffrées ou non.

La correspondance publiée dans plusieurs *Lettres* (9, 10, 17) a montré l'avantage qu'il y avait à remplacer les compositions traditionnelles par des interrogations orales et écrites en classe; mais il est apparu aussi que ce procédé exigeait des précautions, devait être manié avec dextérité (1).

Rappelons qu'il s'agit d'une réforme en tout état de cause nécessaire, et pas seulement pour les Terminales, qu'il en est question depuis longtemps; que Jean Zay déjà l'avait mise à l'étude; que l'administration l'a laissé traîner; qu'elle a fait cependant l'objet d'assez nombreux essais, dus à des initiatives individuelles; qu'elle est pratiquée dans quelques lycées et écoles normales; mais que dans la plupart des établissements, on en est encore au vieux système, tout intolérable qu'il soit devenu depuis qu'il n'y a plus guère de troisième trimestre...

b) Les professeurs seront mis en garde contre les parti-pris peu conscients qui risquent d'influencer notations et appréciations.

Les travaux du Pr Rosenthal (Harvard) dont le Pr Péquignot a rendu compte (« La semaine des hôpitaux — Informations », mars 1966, et « Atomes », avril 1967) ont montré à quel point cette influence peut être lourde, même dans les conditions apparemment les plus favorables à l'objectivité des appréciations. Il faut que les maîtres le sachent. Ils doivent savoir qu'ils feront bien de juger par eux-mêmes, en se référant au dossier scolaire antérieur pour en comparer les conclusions avec les leurs plutôt que pour se

former d'avance une hypothèse qui risque de se changer en idée préconçue.

(Plus généralement, l'art de noter et d'apprécier, qui est un aspect de l'art d'enseigner, devrait faire l'objet — après larges consultations — d'instructions complétées par une documentation; et la « formation initiale » des maîtres devrait initier à cet art.)

c) Les propositions d'admission ou de refus au baccalauréat seront « arrêtées par le conseil de classe, présidé par le proviseur. »

C'est la formule que nous souhaitions voir adoptée, lors de la suppression du « probatoire » pour les décisions de passage en Terminale. La formule officielle fut d'abord de remettre la décision au proviseur; puis, par concession, « au proviseur en conseil de classe ». Il s'agit d'un point secondaire de procédure. Mais dans la mesure où l'on individualise des décisions de ce genre, on les expose davantage aux pressions, y compris les pressions politiques. Et si en fait le proviseur ne peut guère statuer individuellement sur le cas de chaque élève, mieux connu de ses maîtres; s'il exerce plutôt, en présidant le conseil de classe, une influence modératrice quand la tendance est à une sévérité ou à une bienveillance exagérées, pourquoi créer une fiction juridique qui affaiblit la responsabilité des maîtres ?

Examen pour tous les candidats

Le groupe de travail a estimé que *les propositions du conseil de classe devraient toujours être soumises au contrôle de l'examen.* C'est-à-dire que le recours à l'examen sera toujours ouvert aux candidats que le conseil aura proposé de refuser; et l'examen sera obligatoire, sans exemption, pour ceux dont il aura proposé l'admission.

Le premier point sera sans doute peu contesté. Il est vrai que le droit commun, pour les décisions de redoublement (sauf lorsque le passage en Sixième est en cause), est que le conseil de classe décide sans appel; alors qu'en matière d' « orientation » (et pour le passage en Sixième), l'appel à l'examen est ouvert. On pourrait donc concevoir pour le baccalauréat une dualité de procédure, le conseil de classe statuant sans appel lorsque le candidat peut redoubler la Terminale, sous réserve d'appel lorsque le candidat a déjà redoublé et se verrait exclu d'un second redoublement. Mais à quoi bon cette complication et cette sévérité ? Mieux vaut une règle simple, donnant toujours droit à l'examen, ce qui diminuera un peu le nombre des redoublants dans les Terminales surchargées. (Bien entendu, la famille pourra, si elle le préfère, s'incliner devant l'avis du conseil de classe, en se prononçant ainsi elle-même pour le redoublement.)

Pour les candidats que le conseil de classe proposera de recevoir, on peut se demander s'il serait bon de laisser à ce conseil la prérogative d'accorder quelques exemptions d'examen ? par exemple jusqu'à 10 % de l'effectif de la classe ? On peut plaider contre l'excès de méfiance, alléguer qu'il serait superflu, voire ridicule, de soumettre à l'examen les meilleurs élèves d'une classe forte, etc...

Mais le pourcentage maximal à fixer pour les exemptions serait arbitraire et son effet très différent selon les classes et les établissements. D'ailleurs, les élèves qu'on dispenserait à juste titre de l'examen le passeront sans peine (s'il n'est pas stupide) — en sorte que le cadeau n'aurait guère de valeur.

Dispositif de l'examen

Les professeurs de toutes disciplines étant intervenus dans la délibération du conseil de classe, l'examen ne comporterait que peu d'épreuves. Mais lesquelles ?

Allons d'abord au plus certain : *il faut toujours une épreuve de français; une épreuve portant sur l'une des disciplines dominantes de l'enseignement propre, en Terminale, à chaque série A, B, etc...; et pensons-nous, une épreuve portant sur une autre discipline obligatoire en Terminale.*

Expliquons-nous sur ces trois épreuves que nous tenons pour nécessaires. (Nous verrons ensuite s'il y a quelque chose à y ajouter).

Français

La nécessité d'une épreuve de français, écrite et orale, se passe de justification. Nous tenons pour scandaleux qu'on puisse actuellement faire des bacheliers de B, C, D et T sans épreuve écrite de français. Cependant ce méfait de la réforme de 1965 n'a pas révolté l'opinion. C'est sans doute parce que les sujets habituels de ces épreuves sont tels qu'on n'y voit plus que corvée scolaire. Mais nous savons depuis longtemps que la nature des sujets de français doit être changée, et nous allons y revenir. Restons-en pour l'instant au choix des disciplines d'examen; et inscrivons le français sans hésiter.

Nous trouvera-t-on trop exigeants parce que nous demandons pour le français un écrit et un oral ? Pour n'être pas une langue étrangère le français est une langue vivante — et tout examen de langue vivante sans oral à quelque chose de fou. Pour les autres disciplines une épreuve écrite suffit.

Une discipline dominante

Par exemple, mathématiques pour les candidats des Terminales C. Cela aussi va de soi.

Mais il y a pour chaque série, en tout cas pour chaque série scientifique, plusieurs disciplines dominantes — par exemple, pour la série C, mathématiques et physique. Voudra-t-on que l'examen porte invariablement sur l'une d'entre-elles ? Ou bien, gardant la série C comme exemple, l'épreuve pourrait-elle être *soit* de math, *soit* de physique, selon un tirage au sort ? C'est une de ces questions mineures sur lesquelles il n'y a pas d'urgence à se prononcer.

Une autre discipline obligatoire

La nécessité de cette troisième épreuve pourrait être mise en doute. Mais gardons les pieds sur terre — et ne préconisons pas une organisation qui donnerait une prime à la malice. N'avantageons pas les élèves (ou les établissements) qui négligeraient systématiquement les disciplines exclues de l'examen; et même ailleurs, ne favorisons pas un glissement qui, pour

n'être pas voulu, serait difficilement empêché.

(Notons que cette exigence d'une troisième épreuve, tirée au sort, enlève de son importance à la question que nous venons de laisser en suspens au sujet des disciplines dominantes. Ainsi, pour la série C, la physique ne serait en aucun cas exclue de l'examen; simplement, s'il y a tirage au sort de la discipline dominante donnant lieu à épreuve, les chances d'avoir une épreuve de physique seront augmentées.) (2).

Corollaire

Si toute discipline obligatoire doit ainsi pouvoir figurer à l'examen (sans pour autant y figurer en fait chaque année), cette règle appelle un corollaire : la réduction du nombre des disciplines obligatoires. Nous la réclamons depuis longtemps, et pour tout le « second cycle long » (pour ne pas parler ici du premier cycle) : il faut en finir avec le hachis des horaires ! et délivrer les études secondaires (y compris la préparation de l'examen) de la dispersion et de la surcharge qui les caractérisent traditionnellement. Voilà donc encore une réforme de toute façon nécessaire qui serait liée à celle de l'examen.

Il est vrai qu'on nous a dit souvent que les décisions de 1965 sont trop récentes pour qu'elles puissent être modifiées bientôt. Or, elles viennent de l'être : l'enseignement des math en philosophie, qui était facultatif, est rendu obligatoire. Simple retouche ? Non, le système se désagrège. Cela n'est pas encore bien sensible au public ? Il faudrait quelque chose de plus massif ? Eh bien, le gouvernement lui-même, en parlant de changer le statut du baccalauréat a tout remis en question.

Aussi le Premier ministre a-t-il déclaré à l'Assemblée, le 1er juin dernier :

« Souvent dans le passé on a modifié le baccalauréat en disant que c'était la dernière fois — je ne l'ai jamais dit, vous voudrez bien m'en donner acte... »

Voilà un encouragement à aborder deux questions épineuses, ou qui l'étaient naguère et le sont peut-être moins aujourd'hui : celle de l'échelonnement des épreuves; et celle du rôle qu'auraient (ou n'auraient pas) dans l'examen les disciplines dont l'enseignement obligatoire s'arrête, ou devrait s'arrêter, à la fin de la Première.

L'échelonnement des épreuves

Les auteurs du baccalauréat actuel voulaient absolument que toutes les épreuves fussent accumulées en fin de Terminale. Cela n'allait pas tout seul, car il y avait eu des promesses d'allégement, et le hachis d'horaires n'avait pas bonne presse. A force de découpages, d'artifices, de bizarreries, de contorsions, on produisit l'examen que vous savez, avec ses mutilations et ses boursouflures.

Motif : il avait été annoncé que le probatoire disparaissait; or des épreuves passées à la fin de la Première auraient rappelé le probatoire... C'est en vain que D. J. S. fit valoir que ces épreuves, passées après l'admission en Terminale, seraient intégrées dans l'examen unique, leurs notes entrant dans le décompte final (solution à laquelle s'est rallié le syndicat national de l'enseignement secondaire). C'est ce qu'on a appelé le système des « notes au frigidaire ».

Dans un examen du type que nous proposons aujourd'hui, l'échelonnement sur deux ans reste-t-il désirable ? A première vue, on peut en douter, puisque les épreuves moins nombreuses seraient plus aisément groupées à la fin des Terminales. La solution de l'échelonnement reste néanmoins bien préférable.

Situation de l'épreuve de français

C'est en plaçant l'épreuve de français à la fin de la Première que l'on pourra donner à l'enseignement du français en Terminale le caractère qu'il devrait avoir dans cette classe : celui d'un enseignement facultatif, purement de culture, libéré des préoccupations d'examen, largement consacré aux exposés et discussions (orales ou écrites) des élèves sur des œuvres choisies par eux avec l'aide du professeur; et l'on en finirait avec la dualité si fâcheuse des enseignements et épreuves obligatoires de philosophie et de français (3).

Latin, grec, deuxième langue

Venons-en maintenant aux disciplines, variables selon les sections, qui sont obligatoires en Seconde et Première, mais qui cessent de l'être en Terminale, comme le latin ou la deuxième langue pour les scientifiques, ou qui ont pris en Terminale le rang d'options imposées : casse-tête de la contre-réforme de 1965.

Le latin facultatif des Terminales C et D est une fausse fenêtre. En tout cas, peu de têtes s'y penchent. L'explication, c'est qu'on voulait continuer d'exiger le latin (ou une deuxième langue vivante) en Seconde et en Première scientifiques; et qu'on pensait continuer en Terminale. Il y eut des cris... Le compromis adopté assurait au latin une figuration fantomatique à l'examen. Qu'est-ce que cela pouvait donner ? Le latin en Seconde et Première scientifiques est négligé encore plus fréquemment qu'autrefois : on a maintenu un faux-semblant, du copiage, du travail mal fait (ou fait par des parents, et copié par des camarades). Nous persistons à demander que le latin des scientifiques soit rendu facultatif dès la Seconde, de manière qu'il soit étudié par des élèves qui s'y intéressent et puissent en tirer profit pendant deux ans. (En Terminale, on peut bien continuer si l'on veut cet enseignement facultatif, mais il aura peu de clients). De même pour la deuxième langue vivante.

La question se pose différemment pour le latin, le grec, la deuxième langue vivante, dans les sections littéraires où ces disciplines sont parmi les dominantes en Seconde et Première (encore qu'avec tous ces horaires rognés, il soit difficile de dire ce qui domine). L'innovation de 1965 fut de prolonger en classe de philosophie l'enseignement obligatoire de deux de ces disciplines — ou, si les deux ne pouvaient entrer ensemble dans le cocktail, de l'une d'entre elles et d'un succédané, comme la *troisième* langue (mais oui) pour les « modernes ». La liste des disciplines obligatoires se trouvant ainsi remplie, on n'y trouvait plus de place pour les disciplines scientifiques. De quoi l'on ne s'inquiéta guère.

Le diable, c'était de trouver le succédané pour les modernes non embarqués dans l'étude simultanée de

trois langues vivantes. Les math furent choisies comme bouche-trou — les math, désignées pourtant comme enseignement facultatif. Nos modernes à deux langues, condamnés aux math, faisaient figure de victimes. D'où l'arrangement de fortune qui vient d'être pris. Une apparence d'égalité se rétablit en restituant aux math la dignité d'enseignement obligatoire... pour 1 heure par semaine... Et voilà nos Terminales A mieux bariolées que jamais. Tout cela n'est pas très sérieux — et l'histoire est plus triste que drôle.

La solution préconisée par D. J. S., c'est de donner aux littéraires une initiation scientifique intéressante, et que latin, grec, deuxième langue soient en Terminale A disciplines facultatives. Elles ne manqueront pas de clients — mais pense-t-on vraiment que la philosophie, une langue vivante, l'étude historico-géographique du monde contemporain et une initiation scientifique ne fassent pas de quoi remplir l'année scolaire de ces jeunes gens ?

D'ailleurs, nous avons demandé qu'en Secondes et Premières littéraires, il n'y ait jamais plus de trois enseignements obligatoires de langues. Avec le français et une (autre) langue vivante, le troisième enseignement obligatoire serait donc latin, *ou* grec, *ou* deuxième langue vivante.

Tout cela rappelé — quel serait, dans les baccalauréats littéraires, le statut du latin, du grec, de la deuxième langue vivante ?

Nous proposons de les traiter selon les idées générales qui se sont déjà dégagées au cours de notre exposé : *on n'a pas besoin chaque année d'une épreuve pour chacune des disciplines obligatoires du second cycle, et même il importe beaucoup de s'opposer à ce principe d'accumulation dont se meurt le vieux bachot; mais il convient que, chaque année, chaque discipline obligatoire puisse avoir sa place dans les épreuves imposées de l'examen — et y ait effectivement place de temps à autres (ou sinon, n'en faites pas une discipline obligatoire).*

Il y aurait donc à l'issue de la Première, et pour les élèves admis à passer en Terminale, une épreuve :

tantôt de latin (pour les élèves d'une section avec latin obligatoire);

tantôt de grec (pour les élèves d'une section avec grec obligatoire);

tantôt de 2e l. v. (pour les élèves d'une section avec 2e l. v. obligatoire);

un tirage au sort en décidant — et les notes étant « mises au frigidaire » pour en sortir lors du décompte final.

Récapitulation

Bref, l'examen unique, groupant toutes les notes obtenues se composerait des épreuves imposées (4) suivantes.

A l'issue de la Première

Une épreuve de français;

Une épreuve tantôt de latin, tantôt de grec, tantôt de deuxième langue vivante (pour les élèves ayant suivi à titre obligatoire l'enseignement correspondant).

A l'issue de la Terminale

Pour chaque série :

Une épreuve portant sur l'une des disciplines dominantes (en Terminale) de la série;

Une épreuve portant sur une autre discipline obligatoire (tirée au sort).

L'épreuve de français, et les épreuves éventuelles de langues vivantes (étrangères) comporteraient un écrit et un oral; les autres épreuves un écrit seulement.

Mécanisme de contrôle

Tout est simple si la proposition présentée par le conseil de classe en fin de Terminale (5) est confirmée par l'examen : la proposition devient décision d'admission ou de refus.

Il y a problème si le résultat de l'examen contredit la proposition du conseil de classe.

Il est à prévoir que ces cas litigieux ne concerneront qu'une minorité de candidats, du moins après une année ou deux de rodage de l'examen. Même la première année, il semble que 50 % devrait être un maximum (proportion atteinte dans la Seine aux examens d'appel contre les décisions d'orientation à l'issue de la Troisième). Il est probable qu'une adaptation se ferait assez vite. Il serait surprenant que la proportion moyenne des cas litigieux se maintînt au dessus de 25 ou 30 %.

Quoiqu'il en soit — comment se fera l'arbitrage ?

Au conseil de classe, les résultats obtenus en toutes disciplines ont été pesés par des professeurs dont chacun connaissait individuellement (plus ou moins bien) chaque candidat. L'examen a consisté en quelques épreuves anonymes, notées sans que le correcteur pût être influencé par le livret scolaire, qu'il ne connaissait pas.

Nous proposons que l'arbitrage soit confié à un jury présidé, selon l'usage, par un professeur du Supérieur, composé de maîtres n'ayant participé ni au conseil de classe, ni à la correction des épreuves, disposant du livret scolaire et des copies d'examen, et procédent à une interrogation orale.

La valeur de l'interrogation orale pour trancher les cas de doute a été confirmée par les « oraux de repechage » qui ne donnaient pas de mauvais résultats.

Quelle sera l'étendue de cette interrogation orale (qui ne sera plus de « repêchage », mais « d'arbitrage »). Elle doit porter sur les disciplines ayant fait l'objet des épreuves passées en fin de Terminale. Elle ne peut, sous peine d'avantager ou désavantager les candidats soumis à arbitrage, et compliquer excessivement les choses, porter spécifiquement sur d'autres disciplines. Comment éviter alors qu'elle ne soit trop étroite ?

Observons d'abord que, bien qu'il n'y ait pas d'interrogation spécifique de français (l'épreuve de français se situant à la fin de la Première), le jury qui aura en mains les copies d'examen et qui procèdera à une interrogation orale sera bien renseigné sur l'aptitude actuelle du candidat à s'exprimer.

Il faut davantage. Il faut préserver (comme pour le conseil de classe) le pouvoir d'appréciation globale du jury; à cette fin, une conversation du jury avec le candidat s'ajouterait aux interrogations proprement dites. Il est au surplus suggéré que le jury comprenne toujours un professeur de français. (6).

Conversation, appréciation globale : l'idée ne plaira pas à ceux qui souhaiteraient des examens procédant avec l'automatisme d'une machine. C'est un souhait ridicule. Cependant, l'usage est de chercher des apparences d'automatisme. Cela coûte cher.

Pas de seconde session

Il va de soi (l'examen fonctionnant déjà comme une procédure de contrôle, assorti d'arbitrage en cas de besoin) qu'il ne serait plus question d'une « seconde session », ni « de septembre », ni d'un autre mois. Ouf !

Caractère de nos propositions

Nous rappelons qu'elles sont provisoires. Même après mise au point au vu des lettres que nous recevrons à leur sujet, elles laisseront de côté bien des détails, dont l'étude présentera plus d'intérêt quand elles auront été officiellement prises en considération; nul doute qu'ils ne soient alors discutés abondamment. Ce que nous tenions à montrer, c'est que le tracé d'un baccalauréat raisonnable se dégage assez aisément.

---

(1) Les écueils sont signalés dans « *Rebâtir l'école* » (p. 176-177). « Côté élèves, et surtout « bons élèves » : les chances ou risques d'interrogation inopinée « comptant pour la composition » tiennent en alerte, mais aussi provoquent l'inquiétude, une petite fièvre permanente : on guette les propos du professeur pour deviner la date, et l'on n'attache plus d'importance qu'aux « interrogations comptant pour la compo ». Côté professeurs : le nouveau procédé, considéré comme un moyen d'entretenir le zèle, peut prêter à des excès, la règle assouplie à de l'arbitraire. »

Sur les cas d'arbitraire, nous avons cité (*Lettre* 9) une lettre de M. Bourges, parlant de maîtres en situation d'hostilité avec leur classe, et de changements inattendus des règles du jeu : barème annoncé avant la composition, modifié après; notes de leçons incluses dans la note de composition sans qu'on sache au juste de quelles leçons il s'agit... Cas extrêmes, certainement, mais si l'on s'écarte de la vieille règle simpliste et rigide (et déraisonnable) des compositions solennelles, il faut du doigté.

Nous demandions, il y a deux ans (*Lettre* 10), que le nouveau procédé fût « recommandé avec des conseils sur son mode d'emploi » après consultation des enseignants en ayant l'expérience. Nous ignorions alors qu'une enquête avait été ouverte à ce sujet par le ministre en 1937... Nous demandons à M. Gauthier de la faire aboutir.

Il faut l'y aider. Nous avions pensé à adresser aux enseignants membres de D.J.S. un questionnaire sur l'art et la manière d'assimiler les compositions à « des exercices écrits faits en classe en un temps limité » selon l'excellente formule de Mme Pénigault. Mais tout peut se résumer en deux questions : quelles sont les précisions que souhaiteraient les professeurs qui n'ont pas appliqué cette méthode ? et quels sont les conseils que souhaiteraient voir officiellement donnés ceux qui l'ont appliquée — chefs d'établissement et professeurs — en particulier pour écarter les inconvénients rappelés ci-dessus ? Nous espérons de nombreuses réponses.

Nous venons de parler du mécanisme des compositions. Quant au problème de leur échelonnement, il est lié à celui de la récupération du mois de juin (et même de la seconde moitié de mai) pour les études. Et le problème le plus important, celui des sujets de compositions, est lié à celui des sujets d'examen, dont nous parlons plus loin.

(2) Le tirage au sort peut être organisé, si on le souhaite, de manière que les disciplines estimées les plus importantes pour chaque série — celles qui ont les horaires les plus forts — « sortent » plus souvent. Cette question s'apparente à celle des coefficients.

(3) D'ailleurs il n'est pas bon de laisser passer en Terminale comme il arrive très bien aujourd'hui) des élèves par trop incapables de faire usage de la langue française. Sur les services que pourrait rendre à cet égard une épreuve de français placée à la fin de la Première, voir note 5.

(4) Pour les épreuves facultatives, on pourrait sans inconvénient maintenir la petite prime qui leur est maintenant accordée : les points obtenus au dessus de la moyenne entrant (seuls) dans le décompte des notes de baccalauréat.

(Sur les enseignements facultatifs, D. J. S. a depuis longtemps pris position. Il s'agit d'enseignements facultatifs pour de bon. Ils existent aujourd'hui, mais leur rôle est mineur. Nous avons proposé d'en faire un élément important de la différenciation de l'enseignement dans le second cycle secondaire long. Autre élément, complémentaire, de différenciation : les élèves faibles en une discipline obligatoire (ou deux) recevraient une « heure de soutien » (ou deux), en travaux dirigés. Ils ne seraient alors admis que sur avis du conseil de classe aux enseignements facultatifs, librement ouverts aux autres élèves qui n'ont pas à faire l'effort de « rattrapage ».)

(5) Il y a peu à dire sur la procédure en fin de Première : les épreuves formant le début de l'examen sont pour les élèves admis par le conseil de classe à passer en Terminale — c'est-à-dire que le « probatoire » reste supprimé.

On nous a fait observer cependant qu'il sera peu encourageant pour les élèves de Terminale d'entrer dans cette classe avec une note faible (ou deux) comptant pour l'examen. Un baccalauréat organisé comme nous le demandons réduirait cet inconvénient. Mais au surplus, suggérons que si les notes obtenues à la fin de la Première sont basses, l'élève soit autorisé à redoubler cette classe, s'il le demande. On peut même envisager qu'une note par trop faible en français (minimum à fixer) entraîne redoublement obligatoire si cette note est maintenue après double correction. Il y aurait donc dans ce cas dérogation à la règle selon laquelle le conseil de classe décide souverainement du passage en Terminale; mais si cette dérogation devait entraîner les revendications d'autres disciplines, il faudrait y renoncer... peut-être en conservant la double correction en cas de note très faible... Encore un détail pour les discussions à venir. Tout cela est de mince importance par rapport au dessin général.

(6) Il serait bon que le jury d'arbitrage ait à signaler au rectorat les cas où il trouverait les propositions du conseil de classe par trop injustifiées. L'action de l'inspection générale pourrait alors s'exercer utilement pour éviter le retour d'erreurs choquantes.

II . Les sujets d'examen

Dispositif, procédure, mécanismes — il fallait bien en parler : si l'on veut faire du baccalauréat quelque chose de sensé, on ne peut pas l'organiser n'importe comment. Mais ce sont les sujets de l'examen qui feront sa valeur (ou non valeur).

Les sujets traditionnels correspondent à l'enseignement qui a précédé, préparé l'examen; ils sont l'expression de cet enseignement. Mais aussi ils contribuent à le déterminer. Expression d'une routine, les sujets de bac ont contribué à y enfermer le Secondaire. Qu'ils servent maintenant à l'en dégager ! Rendez les sujets du bac intelligents, et l'intelligence se communiquera aux compositions et devoirs. Nous ne voyons même aucun autre moyen par lequel on puisse agir aussi rapidement sur toute la pédagogie du lycée.

Lassitude du bac, hantise du bac : tout peut servir. Puisqu'il sera certainement modifié, travaillons à une modification heureuse — et sans avoir à craindre qu'elle passe inaperçue ! De ce qui fut pour l'enseignement un soporifique, faisons un stimulant. Au lieu d'un éteignoir, faisons un levier.

Certes, voilà un changement qui exige réflexion. Mais qui, dans notre association, n'a déjà un peu songé à ce que pourraient être des épreuves de bac intelligentes ? Nous demandons, et particulièrement aux enseignants du second cycle long, qu'on veuille bien nous communiquer ces idées.

C'est pour amorcer le débat que nous publions ci-dessous quelques premières propositions.

Auparavant, en bref, trois remarques générales.

1. L'écart entre les types d'épreuves souhaitables et les types actuels est sans doute très variable selon les disciplines.

2. Serait (pensons-nous) à proscrire tout type d'épreuve susceptible d'être réussie par reproduction de x pages de manuel, cours dicté, abrégé et corrigé appris d'avance.

3. Lorsque les types d'épreuves adoptés s'écarteront beaucoup des types traditionnels et impliqueront donc de grands changements dans les méthodes d'enseignement, les sujets nouveaux ne seront pas introduits sans préparation (par instructions, documents pédagogiques, explications radio-diffusées, etc...)

Français (Rappel)

Pour les épreuves de français, nous pouvons nous borner à un rappel, et même à une citation. Car après avoir, dès la *Lettre* 3 (juin 1964), critiqué les sujets traditionnels et indiqué plusieurs types de sujets qui nous paraissaient bons, nous avons dans la *Lettre* 11 dit plus fermement ce que nous proposons d'exclure et ce que nous proposons d'adopter.

Ces propositions étaient incluses dans un « projet d'instructions générales » définissant d'abord l'enseignement à donner.

« Exercer les élèves à l'usage de leur langue maternelle; leur apprendre, autant que faire se peut, en tout cas les aider à s'exprimer en français, oralement ou par écrit de manière intelligible, avec aisance, et de façon suffisamment précise; mais aussi bien à comprendre ce qu'ils entendent ou ce qu'ils lisent; donc à communiquer avec leurs semblables dans leur langue — ce qui implique qu'ils forment et ordonnent des pensées communicables : c'est l'objet de l'enseignement du français dans les classes du second cycle secondaire, comme ce l'était déjà dans toutes les classes élémentaires; la différence, de classe en classe, est que le maître s'adresse à des élèves entrés dans une période nouvelle de développement ».

Après avoir précisé que, dans le second cycle long, nous reconnaissions un rôle « central » à « l'étude des grands textes », en vue d'entraîner les élèves « à la compréhension et au maniement heureux de notre langue », nous donnions une première indication sur les sujets qui, selon nous, sont à exclure.

« Fonder l'enseignement de français sur ces textes, ce n'est pas — ne doit pas être — le changer en enseignement d'histoire et d'esthétique littéraires. Cette erreur a été largement commise. Elle aboutit à ces dissertations où l'élève tente de placer les souvenirs gardés de quelque manuel et porte des jugements appris sur des œuvres qu'il connaît à peine. Ce type de dissertation doit disparaître ».

Nous ajoutions plus loin :

« On exclut bien entendu les « thèmes généraux d'histoire de la littérature traités dans les manuels », mais aussi les questions de cours d'histoire littéraire, déguisées ou non; les thèmes rebattus, appelant des réponses préfabriquées; la discussion de jugements sur des œuvres dont des fragments seulement auront été étudiés ».

Positivement, nous préconisons les types de sujets suivants :

— Questions simples, en petit nombre (5 par exemple), portant sur le vocabulaire, la grammaire, la stylistique — en vue de s'assurer que, dans un texte de prose donné, les passages exigeant quelque réflexion et connaissance de la langue ont été bien compris;

— résumés, en 10 lignes, de textes de 40 à 50 lignes (se prêtant à cet exercice);

— exposé sommaire des idées maîtresses d'un texte de plusieurs pages, puis discussion brève d'un problème qu'elles posent;

— comparaison de deux textes de même thème;

— commentaire d'une pensée (à la portée des élèves, c'est-à-dire en rapport certain avec leur expérience);

— épreuve de rédaction courte permettant une expression personnelle (par exemple du type : Qu'est-ce qui, dans tel texte, vous intéresse ou vous touche ? Si vous lui trouvez peu d'intérêt, justifiez cette opinion. »)

Pour les « 5 questions», on peut se demander si l'épreuve orale de français ne les rendrait pas inutiles à l'écrit ? Nous y voyons en tout cas une « épreuve-seuil », destinée à vérifier que l'élève est en possession de connaissances élémentaires : donc, questions de vocabulaire, grammaire, stylistique, de niveau du premier cycle.

Quant à la question : « Qu'est-ce qui vous intéresse ou vous touche », il a été objecté tantôt qu'elle serait trop vague, tantôt qu'elle serait trop directe. Sur le premier point nous avons répondu qu'elle pourrait être précisée (intéressant à tel point de vue, à tel autre ?), sous condition de modération — car il serait ridicule de prescrire à l'élève ses motifs d'intérêt. Quant au second point, faut-il donc toujours s'envelopper de circonlocutions ? Quoiqu'il en soit, nous serons heureux de retenir toute variante améliorée qu'on nous proposerait.

Sans doute, enfin, nos lecteurs auront-ils d'autres types de sujets à proposer — en particulier pour les candidats du Technique.

Langues vivantes

(*note de M. Patrice Ranjard*).

Veut-on mesurer une connaissance active ou une connaissance passive de la langue, ou les deux ?

Connaissance active. C'est la possibilité de s'exprimer dans la langue étrangère. Comment vérifier ? En demandant au candidat d'inventer un texte, oralement ou par écrit.

Un sujet doit-il être imposé, ou plusieurs ? Oui, à seule fin d'éviter que le candidat n'apprenne par cœur un texte préparé. Mais le sujet doit être tel que le candidat puisse le traiter dès lors qu'il écrit ou parle couramment la langue en cause. (Si la réponse exige quelque connaissance spécifique, le candidat risque la mauvaise note même s'il a une bonne connaissance active de la langue. Or c'est cette connaissance active que l'on veut vérifier).

Un certain *vocabulaire* doit-il être imposé ? Par exemple : rédigez un texte utilisant le vocabulaire du commerce, de l'économie, de la politique, etc... ? On peut le faire, à une condition : que l'on soit sûr que dans toutes les classes de France tous les élèves moyens auront pu acquérir une connaissance normale de ce vocabulaire (et que cette connaissance n'est pas restée en sommeil depuis deux ou trois ans !).

Doit-on imposer une *forme*, ou des *formes* ? Certainement, sinon on aura 95 % de descriptions au présent de l'indicatif. Il faut exiger un *récit*. On peut exiger que les événements relatés soient passés ou à venir. On peut exiger que le texte comporte un certain nombre de formes qui posent un problème dans la langue en cause : supposition irréelle ou potentielle, prétérits, verbes avec sujet « indéfini », auxiliaires, tel relatif, telle préposition, etc...

Mais notre enseignement prépare-t-il à celà ? Y a-t-il beaucoup d'élèves faisant des « rédactions » jusqu'en Première et Terminale ? Habituellement, et absurdement, cet exercice est réservé au premier cycle.

Connaissance passive. C'est la possibilité de comprendre un texte en langue étrangère. On la vérifiera par des questions sur un texte enregistré qu'on aura fait entendre à l'élève, ou sur un texte imprimé qu'il aura lu. Mais réponse en français ! Sinon, l'élève qui s'exprime mal dans la langue en cause aura une mauvaise note même s'il la comprend bien — alors que l'épreuve est faite pour apprécier cette compréhension.

Les questions peuvent se situer à différents niveaux.

Compréhension littérale d'une phrase complexe, avec questions du type : Qui est-ce qui... ? Que fait... ? Pourquoi... ?

Compréhension du sens général d'un texte avec des questions à réponse multiple : l'auteur se moque de... (rayer les mentions fausses), l'auteur prétend..., regrette..., se réjouit... L'auteur se place au point de vue du personnage X... ? ou Y... ? L'auteur écrit avec amertume, avec nostalgie, etc...

Ces deux épreuves — création d'un texte, compréhension d'un autre — si on les a élaborées « avec sérieux », seront des instruments de mesure efficace, et deux heures suffiront pour le tout.

Mais, me dira-t-on, pourquoi tant de soucis ? Nous voulons mesurer et la connaissance active et la connaissance passive de la langue : l'épreuve que nous utilisons déjà répond parfaitement à ce double besoin, puisqu'il s'agit de répondre dans la langue étrangère à des questions sur un texte en cette langue.

Je réponds NON pour deux raisons.

D'abord, les réponses se feront au présent de l'indicatif, avec des phrases simplistes (sujet — verbe — objet — stop), ce qui représente une connaissance active sans intérêt. L'élève qui tentera de s'exprimer dans une langue riche et complexe, s'il trébuche souvent sur des formes ou des constructions difficiles, verra sa copie couverte de rouge. (Comment ! Il ignore cela ! c'est inadmissible !) Aucune couleur verte ne viendra souligner les phrases « méritoires »; et il recevra une mauvaise note.

Puis, l'élève qui a une bonne connaissance passive de la langue, mais une faible connaissance active (cas très fréquent) ne pourra même pas montrer ce qu'il sait. Mais, dira-t-on, c'est la connaissance active qui importe, c'est la connaissance active qu'il nous faut ! Or, *notre enseignement est orienté vers une connaissance passive des langues étrangères, avec la version pour principal exercice.* Certes, des efforts ont été faits pour l'enseignement audio-visuel de l'anglais, et maintenant de l'allemand, mais combien d'élèves en ont bénéficié ? Et que dire des langues dont l'étude commence en Quatrième, et qui, selon la fiction officielle, sont assimilées en deux ans, à trois heures par semaine ? L'élève moyen a de la langue étrangère une connaissance passive qui a été plus développée que sa connaissance active. Donc, il est malhonnête de mesurer surtout sa connaissance active, il est malhonnête de ne pas séparer les deux. Exiger un commentaire de texte en espagnol après trois ans d'enseignement de la « civilisation », succédant à 200 heures d'enseignement de la langue, c'est malhonnête.

En première approximation, je vois donc l'épreuve de langue vivante comme comportant deux examens :

A. — une rédaction;

B. — des questions, en français, sur la compréhension d'un texte.

Eventuellement, si l'on y tient, une troisième épreu-

ve de questions de type vrai-faux; par exemple : Shakespeare est né en 1527, 1564, 1582 (1)

Dans une première période, il faudra bien que l'épreuve B, connaissance passive, soit affectée d'un coefficient plus fort, puisque c'est elle qui correspond à la préparation donnée par notre enseignement. Mais les correcteurs prendront conscience de la signification de l'épreuve A, la rédaction, qui seule peut rendre compte du succès ou de l'échec de l'enseignement. Ils s'apercevront en même temps que s'il est possible d'avoir d'une langue une connaissance passive excellente avec une connaissance active nulle, le contraire n'est pas concevable : celui qui sait se servir d'une langue, la comprend ! Automatiquement, les correcteurs, dans leur travail d'enseignants, s'orienteront vers la préparation à l'épreuve A, vers une connaissance active de la langue (2). Quel changement ! Quelle révolution !

Sciences naturelles

(*note de M. André Gribenski*).

Les sujets de Sciences naturelles habituellement donnés au baccalauréat font surtout appel à la mémoire; au mieux, ils obligent le candidat à « composer », c'est-à-dire à grouper, dans son exposé, des connaissances se rapportant à plusieurs chapitres. Dans quelques Académies (voir Annales du baccalauréat), on a cru donner de meilleurs sujets en posant des questions à propos des travaux pratiques faits au cours de l'annés les uns aux autres dans le cours, ce sont des qualités ment d'une séance de T.P. et reproduire de mémoire des dessins qu'il avait fait d'après nature aux T.P.; c'est la pire forme de composition de mémoire.

Etre capable de se rappeler des connaissances simples et indispensables, de rédiger, de construire un exposé à partir d'éléments qui ne sont pas déjà enchaînés les uns aux autres dans le cours, sont des qualités de l'esprit qui ont leur importance dans toutes les disciplines. Elles jouent un rôle, bien entendu, dans la valeur d'une composition de Sciences naturelles; mais elles ne doivent pas être seules à déterminer la note, ni même constituer l'essentiel à cet égard.

Les connaissances sont faites pour être utilisées, non pour être récitées; il est donc inutile (et dangereux) de poser une question seulement pour savoir si le candidat à des connaissances et sait les exposer.

Par contre, il faut chercher à apprécier quelques qualités telles que les suivantes (liste non limitative) :

aptitude à comprendre correctement le sens d'une question posée;

aptitude à analyser les résultats d'une observation ou d'une expérience;

aptitude à présenter clairement les résultats d'une observation ou d'une expérience;

aptitude à réfléchir et à raisonner correctement à partir des faits;

aptitude à « mobiliser » les connaissances nécessaires pour résoudre le problème posé.

Voilà le grand mot lâché; une composition de sciences naturelles doit être un problème. Il ne s'agit pas de problèmes du même type qu'en mathématiques ou en physique, mais je dis problème. Non travail pratique. La raison de ce choix n'est pas seulement que l'organisation de T.P. à l'échelle du bachot est matériellement impossible, ce qui oblige à utiliser, en tant que de besoin, des figures, des photos. Mais si, en cours d'année, les T.P. s'imposent, parce qu'ils mettent les élèves en contact avec la réalité et ses exigences, et font apparaître les problèmes, à l'examen, cette prise de contact ayant eu lieu, c'est le problème, c'est la réflexion et le raisonnement qu'il requiert qui sont l'essentiel.

Des exemples de problèmes d'examen ont été cherchés par les professeurs de sciences naturelles et publiés depuis plusieurs années dans notre bulletin.

Exemple de problème :

« Au cours d'une séance de travaux pratiques, un professeur apporte du sang de cheval qu'il a laissé coaguler. Il prélève un peu du liquide jaunâtre qui surnage et le distribue à ses élèves; il s'agit du sérum qui contient, entre autres corps, des chlorures, des sulfates, du calcium, du glucose et des protéides (ou protéines).

A) A la place des élèves, comment feriez-vous pour montrer la présence de protides dans ce « sérum ».

B) La présence de protides masquant la plupart des autres réactions, le professeur distribue ensuite une solution S renfermant tous les corps cités ci-dessus, hormis les protides.

a) Comment ferez-vous pour déceler les corps contenus dans cette solution ?

b) A votre avis, comment le professeur a-t-il pu réaliser la solution S en partant du sérum ? »

Nombre de professeurs donnent des sujets de cette sorte pour les compositions trimestrielles. Par contre, dans les Annales du bac, on n'en relève que 2 ou 3 pour toutes les académies — et, bien entendu, chaque fois qu'un tel sujet est proposé, les 2 autres sont de mémoire.

Le baccalauréat est donc en retard sur l'évolution de l'enseignement des Sciences naturelles et même sur l'évolution des esprits en ce qui concerne la nature des compositions de sciences naturelles.

Personnellement, compte tenu de l'influence qu'exerce l'examen sur l'enseignement, je suis partisan de la suppression totale de la question de cours de sciences naturelles au baccalauréat. Le Bulletin n° 1, 1967, de l'Association des professeurs de biologie et géologie contient de nombreux exemples montrant dans quelle voie doit s'orienter la recherche d'un nouveau type de sujets. (Pour la distribution éventuelle de schémas, voire de dessins ou de photographies; il y a déjà 3 ou 4 ans que le ministère nous a dit que ce n'était pas impossible à réaliser. Mais on n'en a plus jamais parlé...)

---

(1) Ou peut-être plutôt, puisqu'il y a des bacheliers pour faire de Shakespeare « un poète du XIXe siècle », 1564, 1664, 1764, etc... (N. D. L. R.).

(2) En cette conclusion, Patrice Ranjard devient optimiste. Le correcteur-enseignant a une double personnalité. Il orientera son enseignement vers l'épreuve A s'il sait que le coefficient de l'épreuve A sera chaque année augmenté. (N. D. L. R.).

Le Directeur : H. GRANDJOUAN.

IMPRIMERIE ANDRÉ-POUYÉ - MEAUX