

Défense de la Jeunesse Scolaire

D J S

14, rue de l'Abbé-de-l'Épée, Paris-5^e - Téléphone : Médocis 92-12

C. C. P. Paris 16 441 62

AU CŒUR DU PROBLÈME

Ce numéro de notre bulletin est largement consacré à des questions d'organisation. Nous leur avons toujours reconnu beaucoup d'importance. Mais qu'elle soit carcan ou charpente, l'organisation reste toujours quelque chose d'extérieur à l'essentiel. Les discussions sur l'organisation restent à la périphérie du problème, intéressantes surtout quand elles permettent d'en apercevoir le centre.

Un document publié par l'I.N.R.D.P. (1) (Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, ex-Institut pédagogique national, regrettons au passage la simplicité de l'ancienne dénomination) va nous porter au cœur du problème de l'enseignement, de l'éducation.

On peut espérer que ce document ne choquera personne en France, car il décrit le fonctionnement de classes faites en Belgique — de classes élémentaires d'abord. Il reproduit un exposé fait, au cours d'un séminaire, à Paris, en octobre 1971, par M. Edouard Bayer, du laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège — présentement chargé de cours au Zaïre.

Rappelons que les Instructions belges recommandent une pédagogie très évoluée. Les Instructions pour l'enseignement élémentaire du français, que nous avons eu l'occasion d'étudier, sont depuis 1957, pour le moins, bien en avance sur les nôtres. Dans l'effort de modernisation de l'enseignement mathématique aussi, la Belgique nous a précédés.

Mais « ce que fait réellement le professeur ne coïncide pas forcément avec la définition théorique d'une méthode d'enseignement donnée ». Voici ce que M. Bayer rapporte.

Les enquêteurs de son équipe se sont rendus dans les classes de 25 instituteurs et institutrices de Liège

— jeunes ou chevronnés, mariés ou célibataires — pour étudier le comportement du maître, dont « dépend dans une large mesure celui des élèves ». Pour assurer la précision des enregistrements et de leur analyse, 9 types de fonctions du maître avaient été définies. En nous dispensant de les énumérer toutes, nous en mentionnerons particulièrement 3.

Fonction d'organisation : elle réunit tous les actes du professeur qui règlent la vie de la classe, déterminent la succession des travaux. Ex. : désignation de l'élève qui doit répondre.

Fonctions « d'imposition » : selon la terminologie des enquêteurs, ces fonctions concernent le contenu de l'enseignement. « Le professeur choisit, plus ou moins arbitrairement, et impose aux élèves les informations, les tâches, les problèmes et souvent même les réponses (y compris la forme de celles-ci)... Ex. : le maître expose la matière, impose un procédé de solution, impose un jugement de valeur, une aide non sollicitée. » Ces traits, observons-le, caractérisent un dogmatisme fort strict.

Fonctions de développement : « elles favorisent, suscitent, amplifient un apport des élèves. Ce sont eux qui prennent l'initiative ou on la leur laisse (...). L'élève s'exprime librement, invente ou redécouvre des solutions; il est créatif. »

Il a été trouvé qu'en moyenne l'« imposition » entrait pour 34,5 % dans le comportement du maître, et « l'organisation » pour plus de 27 %. Compte tenu des autres fonctions, il restait pour le « développement »... 2,1 %. Le développement se situait ainsi à l'avant dernier rang dans l'action du maître (le dernier rang étant occupé par « l'affectivité positive » — le maître valorise, encourage, récompense — avec 1,4 %, contre

3,9 % pour « l'affectivité négative » : le maître critique, menace, admoneste, punit).

COMMENTAIRE DE M. BAYER :

Ce profil se caractérise par une fonction d'imposition dominante, une fonction d'organisation très stricte (...). (La fonction d'organisation dominante est la désignation de l'élève qui va intervenir) (...). Les questions posées sont relativement simples, puisqu'un enfant de 6 ans connaît déjà la réponse. On lui pose une question pour lui faire dire ce qu'il sait déjà. La question s'appuie généralement sur un matériel : « Regardez la pomme. Quelle couleur a la pomme ? Est-elle verte ? Très bien, elle est verte. » On a donc : Pierre, quelle couleur a la pomme ? fonction d'organisation. Elle est verte, très bien Pierre : évaluation positive.

Nous avons obtenu ce profil pour chacun des maîtres et la méthode des corrélations ne donne pas de différence significative entre les 50 profils » (50 parce que deux leçons étaient observées pour un même maître, l'une sur un thème libre, et l'autre sur un thème imposé).

A titre de vérification, l'enquête a été portée à l'Ecole Decroly et dans des classes Freinet. Résultat décevant pour Decroly. « Par contre la différence de profils entre les leçons de maîtres Freinet et les autres est statistiquement très significative. »

Dira-t-on : cela ne concerne que le primaire ? L'équipe de Liège a cependant étendu ses observations à un enseignement secondaire de géographie : situation aggravée ! « Nous avons obtenu un profil caractérisé à peu près uniquement par l'organisation et l'imposition. »

Dira-t-on que nous faisons mieux en France ? Sur quel indice se fonderait-on ? Dans un livre publié en 1971 : « Le français tel qu'on l'enseigne » de M. Frank Marchand, directeur d'école normale (Larousse, éd.), on trouve des exemples de leçons très consciencieusement faites où l'on voit abonder les consignes et les questions qui préforment les réponses.

Dira-t-on que les observations faites ne concernent pas l'enseignement des sciences, et que celui des mathématiques, s'il est modernisé, ne doit pas soulever les mêmes critiques ?

« Nous avons conduit, a déclaré M. Bayer à la fin de son exposé, des expériences au niveau de la dernière année du primaire (2), dans des cours d'arithmétique. Nous avons choisi comme situation pédagogique la discussion d'un problème. Nous avons enregistré les comportements verbaux et analysé le type de performance cognitive exigée de l'élève (...). Les pourcentages qui ont été enregistrés montrent que les activités

mathématiques observées induisent chez l'élève :

- 43 % d'activités de mémorisation
- 33 % d'activités de compréhension

-
- 1 % d'activités intellectuelles d'analyse
- 1 % d'activités intellectuelles de synthèse.

Il semble donc que la communication d'enseignement soit une fausse communication; le professeur se sert de sa classe pour faire son exposé, mais il s'en passerait très bien et, pour ne pas être trop embarrassé par sa classe, il a tendance à n'interroger que ceux qui lui donnent la réponse lui permettant de poursuivre.

On ne peut pas dire que ce genre d'enseignement développe des mécanismes intellectuels très élevés (3). Par contre si votre projet de réforme de l'enseignement des mathématiques aboutissait à ce que l'on observe dans la pratique des activités d'analyse et de synthèse, ne serait-ce que de 10 %, ce serait déjà 10 fois mieux.

Si à l'heure actuelle, les élèves sont capables d'analyses et de synthèses en classe, c'est grâce à leurs parents ou à tout autre chose que l'enseignement. On a peut-être là une des raisons pour lesquelles les facteurs socio-économiques sont encore aussi sévèrement discriminatifs dans les écoles. »

Nous n'avons que peu de mots à ajouter. Il n'est guère d'Instructions, de circulaires, qui ne mentionnent la nécessité de pratiquer des méthodes actives. Une pratique qui n'existe qu'en théorie n'est rien. On est renvoyé au problème de la formation initiale et continue des maîtres. C'est comme moyens de cette formation et de sa mise en œuvre que structures et Instructions peuvent avoir valeur.

(1) Et qui par chance ne porte pas la mention « Tous droits réservés », en trois mots ou en une formule plus développée, plus intimidante, 6 lignes au n° 12 de la passionnante revue « Repères » qui, pour une fois, rend compte d'expériences. N'est-il pas souhaitable que les documents de l'Institut reçoivent la plus large diffusion possible ? Est-il bien conforme à la mission de l'Institut de leur conférer un caractère confidentiel ? Nous saisissons ici l'occasion d'appeler sur ce point l'attention de M. l'inspecteur général Géminard, dont la nomination à la direction de l'Institut nous a beaucoup réjouis.

(2) C'est en Belgique la sixième année de scolarité.

(3) L'expression « mécanismes intellectuels » nous paraît ici peu heureuse. La pensée de M. Bayer s'éclaire quand il observe qu'en dépit du plan d'études belge, il n'a pas trouvé dans l'enseignement des mathématiques dites modernes d'« éducation de l'autonomie (il n'y en a pas), à la curiosité (il n'y a pratiquement pas d'expression de curiosité, ni d'intérêt). » Avec un enseignement dogmatique ne suscitant chez l'élève l'analyse et la synthèse qu'à doses infimes, ce n'est pas étonnant.

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Marcel Bataillon (président), Jean Coulomb et André Lichnerowicz, membres de l'Institut; dr André Berge (vice-président); René Brandicourt, ancien professeur de C.E.G. (vice-président); Marc Flandrin, professeur de lycée; Clément Launay et Henri Péquignot, professeurs à la Faculté de médecine (Paris); M. J. Magnen, mère d'élèves; Pierre Samuel, professeur d'Université (Paris); Christiane Siegfried, institutrice; Paul Therre, magistrat, père d'élèves (secrétaire-trésorier); Suzanne Thom, ancienne institutrice, mère d'élèves; M. J. Vallotton, institutrice; François Walter, magistrat, père d'élèves (vice-président).

Chronique de la désorganisation

D.J.S., depuis 9 ans, a beaucoup travaillé à obtenir une meilleure organisation éducative. Mais la correspondance que nous recevons dépeint une organisation qui affecte globalement la vie et l'enseignement scolaires tout en ayant ses zones d'élection et ses causes discernables, évoquées dans les témoignages les plus divers. Par ceux que nous citerons aujourd'hui, on a comme une coupe dans ce désordre. De sources parfaitement indépendantes, ils concordent tous; et les exemples qu'ils donnent pourraient être multipliés. Ils émanent de Mme LAPORTE, professeur de biologie à Béziers; Mme DRIAY, mère d'élèves d'un lycée parisien; M. LAVALART, professeur d'histoire et géographie à Mons-en-Barœul; Mme BRISON, conseillère d'éducation dans un CET des Hauts-de-Seine; M. GARNIER, père d'élèves d'établissements techniques; MM. G. et T., proviseurs de lycée. Nous utiliserons aussi une étude très documentée de M. le sénateur SCHWINT, communiquée par un adhérent.

Sur tous les points sensibles, on trouve les marques de l'avarice. Elle nuit plus particulièrement à une catégorie d'enseignements, ceux que méprise l'intellectualisme, et à une catégorie d'élève, ceux que défavorise leur milieu.

ENSEIGNEMENTS MAL LOTIS

Mme Laporte en donne trois exemples.

1. Dans un C.E.S. que je connais bien, et dont la situation n'a rien d'exceptionnel, il y a un seul professeur de gymnastique pour 650 élèves environ. Une collègue en congé de maternité n'est pas remplacée « faute de crédits ». Résultat, malgré les protestations : aucune heure « de plein air » n'est assurée (il n'y en a d'ailleurs jamais eu dans cet établissement); et plus de la moitié des élèves n'ont pas du tout d'éducation physique.

2. Un seul professeur de musique... qui doit partager son activité entre trois établissements de la ville. Plusieurs classes sont privées de leur heure hebdomadaire de musique. Pour l'assurer, le professeur devrait faire 13 heures supplémentaires, solution folle.

3. La biologie est négligée. On va m'accuser de précher pour mon saint parce que c'est ma spécialité. Mais tout le monde s'attendait à voir l'enseignement par demi-classe étendu cette année à la Troisième. Déception à la rentrée ! Le dédoublement n'est pas accordé. Comment alors faire autre chose que du bachotage avec des classes de 35 élèves ? La moindre manipulation devient impossible. Et le programme, c'est le corps humain, l'hygiène !

ELEVES LESES

La question la plus grave est celle des classes II et III. C'est faire de la fausse démocratie que vouloir imposer à tous la même pédagogie. Aux enfants privés dans leur famille de soutien culturel, il faut des classes à effectif restreint, des maîtres très qualifiés (alors qu'on envoie dans les classes de transition, dites maintenant classes III, des instituteurs débutants ou sans diplôme, scandale souvent dénoncé par D.J.S. mais qui persiste) et des crédits de fonctionnement ! C'est pour ces enfants-là que le gymnase n'est pas libre; il n'y a pas d'argent pour leur installer un établi ou des machines à coudre; et ils ne pourront pas être réorientés vers les sections I parce que leur enseignement de maths n'est pas modernisé.

A propos de ces classes, M. Lavallart nous écrit :

En C.E.S., nous souffrons, nous autres enseignants, de voir ce que deviennent les élèves que nous devons envoyer en classe de transition ou en classe pratique. En les y envoyant, nous n'avons pas l'impression de les « sauver » — bien au contraire. Tous les ans, plusieurs élèves de Troisième pratique passent en Conseil de discipline, où ils nous disent en leur langage : « Je veux travailler de mes mains, faire quelque chose, gagner ma vie. Je ne peux plus supporter la classe. » Les postes de professeur de classe III étant peu recherchés, les inspecteurs y mettent des débutants... On ne se doute pas de l'admiration qui devrait aller aux enseignants qui se dévouent à ces classes.

Mme Driay, en considérant les problèmes du premier cycle secondaire sous un autre angle, à partir d'une autre expérience, est, elle aussi, frappée par l'injustice de notre système.

Comme déléguée de parents, écrit-elle, l'année dernière pour une Sixième, cette année pour une Cinquième, je n'ai pas eu à me plaindre d'un défaut d'esprit de coopération chez les professeurs; nous avons pu ensemble éviter que certaines situations ne s'aggravent. Je regretterais plutôt que les professeurs, ceux même dont j'apprécie le dévouement, se reposent trop sur les parents, leur conseillent à longueur d'année de « surveiller étroitement » le travail de leurs enfants. Est-ce que l'école doit compter sur cette surveillance des parents ? Est-ce que le succès des études doit tellement en dépendre ? Dans ce cas, le système implique l'échec pour les enfants dont le travail ne peut être suivi à domicile, quel que soit le motif de l'impuissance des familles. Il faut des possibilités de travail soutenu dans l'établissement scolaire lui-même.

LES ETABLISSEMENTS SOUS-EQUIPES

Le lycée où travaille mon fils, poursuit Mme Driay,, a gardé son premier cycle qui n'a que des classes I. Les enfants qui sont un peu âgés ou qui suivent mal sont refoulés vers un C.E.G. (Collège d'enseignement général). Je pense d'ailleurs que dans l'état actuel des choses, leurs chances de parvenir à la fin de la Troisième dans des conditions acceptables et sans redoublement sont meilleures au C.E.S. (Collège d'enseignement secondaire) ou au C.E.G. qu'au lycée. Mais le refoulement systématique dans ces établissements accrédite évidemment l'idée qu'ils ne valent pas le lycée et donne aux élèves le sentiment d'être renvoyés.

ENSEIGNEMENT ANTI-DEMOCRATIQUE

On voit comment les thèmes se retrouvent, se recourent. Ces établissements de refoulement sont ceux dont la lettre de Mme Laporte donne un exemple. Non exceptionnel, dit-elle — et avec combien de raison ! comme le montre l'étude de M. Schwint dont nous allons donner quelques extraits.

« Au plan national, la dernière statistique connue donne 25 % d'auxiliaires, toutes disciplines réunies, dans l'enseignement du second degré, mais la proportion atteint 35 % pour le dessin, dépasse 40 % pour l'éducation musicale, approche 58 % pour le travail manuel. »

Voilà donc comment sont pourvus (quand ils sont pourvus, ce qui n'est pas toujours le cas) les postes accordés à trois enseignements mal lotis. Mais la répartition de ces postes entre établissements est des plus inégales. *« Quand un C.E.S. est né de la transformation d'un lycée, il a toutes chances d'avoir des postes, car autrefois (écrit M. Schwint) on lésinait moins sur les lycées; quand on a séparé premier et second cycle, on n'a pas supprimé les postes existants. »* Les autres établissements n'ont pas leur compte de postes, ou n'ont point de postes du tout. *Sur 47 C.E.S. de l'Académie de Besançon, 24 n'ont aucun poste. Un C.E.S. de Besançon, issu d'un lycée, et doté selon ses besoins a autant de postes avec 800 élèves que les 12 C.E.S. du pays de Montbéliard, avec 5.000 élèves. La Haute-Saône a 4 postes pour 3.000 élèves de 7 C.E.S.*

L'inégalité de la répartition des postes se combinant avec celle de la distribution des auxiliaires, les 4 postes de la Haute-Saône sont tenus par des auxiliaires; les 3/4 des 32 postes de Besançon par des titulaires. *Pour la musique, « il n'y a pas un seul titulaire pour toute la Haute-Saône, pour tout le territoire de Belfort, pour tout le pays de Montbéliard, et le Jura sauve l'honneur avec un poste, et un seul, à Dôle ».*

« Tout se passe comme si aux yeux de l'Education nationale, les enfants des villes étaient pris en compte, tandis que ceux des banlieues et des campagnes seraient ignorés. »

Mais les inégalités scolaires sont flagrantes aussi entre enfants des villes (cf. les lettres de Mme Laporte

et de Mme Driay). Aux faiblesses pédagogiques qui l'empêchent de compenser les inégalités sociales et l'amènent ainsi à les confirmer, notre système scolaire ajoute les insuffisances d'équipement, distribuées au détriment des plus faibles. Le système est et reste antidémocratique. Il ne l'est pas superficiellement et dans le détail, mais globalement et profondément. Nous avons insisté, à la suite de nos correspondants, sur les disciplines (les plus) mal loties, souvent et absurdement regardées comme mineures (enseignements artistiques, travaux manuels). Mais qu'en est-il en mathématiques ? Sur 20.000 enseignants de math, il n'y a que 13.000 titulaires; et combien y a-t-il d'enseignants de langues qui n'ont pas compensé par un séjour de quelque durée à l'étranger une faible formation universitaire ? et parmi les instituteurs, quel est le nombre de ceux dont les études ont été interrompues après un faible bachelot ?

UNE REFORME QUI S'ENLISE

Que signifie dans ce contexte l'observation de Mme Driay sur un grand lycée parisien qui a gardé ses classes de premier cycle, lesquelles sont toutes des classes I ? Elle signifie que la réforme lancée en 1959-1963 pour démocratiser l'enseignement moyen — ou premier cycle secondaire — a été freinée, et s'enlise.

Le cas de ce lycée n'est pas isolé, loin de là ! Les premiers cycles de lycée « mis en forme de C.E.S. » groupent cette année près du quart des élèves des Troisièmes I et II de l'enseignement public — 97.000 sur 397.000 — et près de 40 % des Troisièmes I.

Rappelons qu'au cours d'un débat parlementaire, le 20 mai 1965, le Premier ministre de l'époque justifiait la création des C.E.S. destinés à grouper tous les élèves de l'enseignement moyen : les changements d'orientation, expliquait-il, sont trop difficiles et pénibles quand ils se font au prix d'« un changement d'établissement, voire de localité ». (Cf. les enfants refoulés au C.E.G., avec « le sentiment d'être renvoyés » dont parle Mme Driay.)

Nous l'avons dit, notamment dans *Rebâtir* (chap. X, 3) : ramener la réforme du premier cycle au seul groupement des élèves dans un même établissement, c'est vraiment la réduire à une signification minimale ! Elle a, heureusement, d'autres ambitions. Mais enfin ce rassemblement même, expression élémentaire d'un essai de démocratisation, ne s'est fait qu'aux trois quarts pour les classes I et II à concurrence de 62 % pour les classes I.

Les lycées se sont bien défendus ! Ils restent les établissements les mieux pourvus en matériel, en postes, en titulaires. De ce fait même, il était facile de faire ressentir la transformation des classes du premier cycle en C.E.S. comme une déchéance, et d'obtenir l'appui tacite, voire actif, des usagers. Si les postes et les titulaires avaient été distribués en proportion du nombre des élèves, il est à penser que les parents de ly-

céens, habitués à un meilleur traitement et en position de se faire entendre, auraient crié un peu fort. A maintenir la situation des lycées (non exemptés toutefois d'une certaine dotation en auxiliaires), sans accorder la même aux établissements nouveaux, l'administration diminuait le volume des plaintes et faisait des économies.

En somme, tout s'est passé comme si les Pouvoirs publics s'attachaient à donner raison à ceux qui dénoncent dans notre pays « un enseignement de classe ». Ne négligeons pas un autre aspect de la réalité : aux réflexes de classe, évidemment très forts, s'ajoutent des réflexes catégoriels. Rien n'est plus fréquent chez les enseignants que l'appréciation de soi-même et des collègues selon le diplôme. La rivalité est forte entre professeurs certifiés, spécialisés, et P.E.G.C. (professeurs d'enseignement général de collège), « plurivalents ». Chacune des deux catégories attaque l'autre sur son point faible — car il est bien vrai que beaucoup de P.E.G.C. n'ont reçu qu'une formation scientifique trop modeste; et non moins vrai que la spécialisation disciplinaire, telle qu'elle s'est pratiquée chez nous, est propre à étouffer plus qu'à développer la sensibilité pédagogique.

La réaction catégorielle (non pas toujours, heureusement, la réaction individuelle) des professeurs certifiés est de regarder comme une déchéance d'enseigner côte à côte avec les P.E.G.C. Il y a néanmoins des établissements où les deux catégories cohabitent et coopèrent heureusement. Les doctrines sont plus tranchées; et en attendant que tout l'enseignement du second degré leur soit attribué — ce qui demanderait du temps puisqu'ils y sont fortement en minorité — la tendance catégorielle des certifiés est d'écarter les P.E.G.C. de l'établissement paré de prestige (le lycée), et au moins des divisions fortes (classes I). L'auxiliaire, trop faible pour être concurrentiel, est plus aisément accepté.

Au surplus, n'imaginons pas que l'enseignant soit individuellement poussé à chercher, pour l'exercice de son métier, des centres dont les désagréments sont évidents. Les instituteurs sortis des écoles normales ne recherchent pas les postes pénibles des banlieues; et les professeurs fortement diplômés souhaitent communiquer leur science ailleurs que dans des localités dépourvues des attraits des grandes villes. On rêve peu d'aller enseigner « dans le bled ». A la commission de réforme pédagogique de 1968-1969 nous observions de fortes demandes d'horaires en éducation physique, enseignements artistiques, etc., dans le second cycle secondaire, au lycée, alors que tout le monde connaissait la situation de ces enseignements dans les C.E.G.

Sous réserve d'exceptions dont nous serons bien les derniers à méconnaître l'importance — tous nos espoirs se fondent sur elles — pourquoi les enseignants seraient-ils animés d'un esprit d'apostolat pédagogique, alors que leur formation exclusivement universitaire — jusqu'à l'année pratique du Capès, quand les jeux sont faits, et on sait ce qu'elle est — n'a rigoureusement

rien qui puisse éveiller leur intérêt pour l'écllosion de l'intelligence chez l'enfant et l'adolescent, pour le développement de la personnalité de l'élève.

Ainsi, l'instinct de classe, l'instinct catégoriel, le goût du confort individuel, l'avarice budgétaire, l'égoïsme des nantis, toutes les forces négatives auxquelles notre formation des maîtres n'oppose rien et dont elle facilite le règne, concourent à maintenir en France un système scolaire anti-démocratique.

DOUTEUX PROGRES

Nous répondra-t-on qu'avec toutes ses tares le système est moins anti-démocratique qu'avant la réforme de 1959-1963 ? et que notre description est injuste parce qu'elle méconnaît le progrès réalisé ? Il y a moins d'enfants qui interrompent leurs études à 14 ans, les vieilles classes « de fin d'études » pour ceux de 12 à 14 ans ont à peu près disparu, beaucoup d'établissements nouveaux ont été créés, la nation a consacré à cet effort un nombre respectable de milliards, et une école insuffisamment équipée ne vaut-elle pas mieux que pas d'école du tout ? Voilà ce que l'on nous dit au ministère, et ce qui s'est dit dans le pays beaucoup plus que l'éloquence publique ne l'aurait laissé croire. Au cours du V^e Plan, dans le VI^e l'ex « priorité des priorités » s'est classée doucement en fin de liste des objectifs nationaux, malgré des protestations, dont les nôtres, qui furent en somme peu écoutées.

Eh bien, il faut dire qu'à son étape actuelle, l'apport de la réforme du premier cycle secondaire — prolongation de la scolarité obligatoire, création des collèges d'enseignement secondaire, etc. — est de valeur très douteuse.

D'abord à cause de l'échec des classes de transition et des classes pratiques, inévitable vu leur mode d'organisation, leurs conditions de fonctionnement, et c'est le scandale majeur — qui à lui seul suffit à prouver que l'école trop mal pourvue peut être pire que pas d'école du tout (la solution n'étant pas, malgré Illich, de supprimer l'école, mais de la pourvoir convenablement).

Ensuite, à cause d'une dégradation, d'une désorganisation dont les pages qui précèdent n'ont montré que certains aspects. Avant de passer à d'autres, disons qu'une dépense se comptant par milliards peut n'être que du gaspillage si elle est arrêtée avant que la réforme qui en est l'objet ait été portée jusqu'à son seuil d'efficacité.

C.E.T.

On sait que l'échec des classes pratiques étant tenu pour définitif, la plupart des élèves sortant des classes de transition sont destinés aux Collèges d'enseignement technique, C.E.T., ou plutôt aux sections de ces collèges qui préparent en trois ans aux « certificats d'aptitude professionnelle », C.A.P. — quand ce n'est, en une année, aux certificats plus humbles qui ne don-

nent pas une qualification mais une « formation accélérée ». D'autres sections de ces collèges, qui préparent en deux ans au brevet, B.E.P., bien plus ambitieux, forment le « second cycle court » dont le succès est resté fort modéré puisqu'il ne reçoit pas encore le dixième d'une classe d'âge.

DÉFAUT DE MONITEURS

Voici ce que nous écrit à leur sujet Mme Brison :

« Face à une jeunesse désemparée, abandonnée, c'est de moniteurs que nous manquons, nous éducateurs de C.E.T. »

L'absentéisme est un problème impossible à résorber dans le secteur féminin. Il se traduit pour les élèves par des heures de permanence, stériles dans la plupart des cas. Mais avec une collaboratrice à demeure, une vraie, qui sache transformer ce temps gâché en heures d'activités culturelles, tout changerait. Il s'agit d'un travail dont il se trouve que je suis capable (parce que j'ai été professeur de dessin et de travaux manuels, et que j'ai fait beaucoup de colonies de vacances), ou plutôt dont je suis absolument empêchée par mes autres obligations. Les surveillantes ne manquent pas de bonne volonté, mais comme elles sont dénuées de formation préalable, et fatiguées par le cumul de leur travail d'étudiantes et de leurs 28 heures de présence (ce qui ne donne de bons résultats ni dans leurs études, ni dans leur service) leurs possibilités de coopération sont bien limitées. Et pourtant, certaines d'entre elles, bien motivées, font un travail utile, ce qui donne une idée de ce qu'on pourrait obtenir de monitrices placées dans des conditions plus rationnelles. »

Le mal décrit par Mme Brison est sans doute particulièrement aigu dans les C.E.T., où sont rassemblés des élèves en difficulté. Mais notre enseignement souffre dans toutes ses branches d'une organisation totalement périmée, inadéquate, improductive et nocive de la surveillance. Nous avons consacré à cette question une importante partie de notre dernier numéro, nous y revenons dans celui-ci (voir p. 16).

AUTRES FAIBLESSES

M. Garnier désigne d'autres faiblesses qui, sans être propres aux C.E.T., y sont particulièrement regrettables.

« Ce sont, écrit-il, les établissements de la dernière chance scolaire. Les administrateurs, les maîtres le savent. Ils ne pensent pas à refouler leurs élèves vers d'autres écoles, puisque c'est impossible. En général ils essayent, humainement, de les tirer d'affaire. Leur tâche est plus lourde depuis qu'ils ne recrutent plus leurs élèves par un examen à l'issue des classes de fin d'études. Enfin il est vrai qu'un travail d'atelier, à finalité professionnelle, se motive mieux pour beaucoup de ces adolescents que les activités qu'on leur offrait au C.E.S. Il reste que les abandons avant le C.A.P., puis les échecs au C.A.P. sont nombreux (voir p. 12), et le

seraient certainement bien moins si l'équipement et la pédagogie étaient meilleurs. On vient de décider que la formation des maîtres sera prolongée, d'améliorer leur situation, d'accorder des crédits. Tout cela qui était certes nécessaire, et depuis longtemps, risque fort de n'accroître que faiblement l'efficacité des C.E.T. s'il n'est remédié à un vice fondamental que D.J.S. se doit de mettre en lumière.

ENSEIGNEMENTS NON INTÉGRÉS

Les horaires des C.E.T. sont très lourds, leurs administrateurs en conviennent, et ne savent comment faire pour les réduire, parce que l'initiation technique est grande mangeuse de temps et que les enseignants ne peuvent pas se résigner à laisser ces jeunes gens incultes. Donc, aux enseignements techniques, divers et lourds, s'ajoutent les enseignements généraux de français, histoire, géographie, et sciences physiques au delà des besoins directs du métier. Beaucoup de ces enseignements ne passent pas. Le professeur de français, s'il essaye d'intéresser les élèves à Madame Bovary échoue; un auteur contemporain comme Boris Vian déconcerte ces élèves par son style. Les garçons ne lisent guère que des romans policiers, et de basse qualité, écoutent des disques qui souvent ne valent pas mieux, vont au cinéma. C'est sans doute de ces intérêts-là qu'il faudrait partir ? Lire Simenon, choisir des disques moins vulgaires ou moins platement sentimentaux, apprécier un film, ce serait déjà un grand progrès. Jouer quelques scènes d'une œuvre théâtrale pourrait être très stimulant. Cela, si on conçoit l'enseignement du français comme une diversion à l'obsession professionnelle. De telles diversions sont nécessaires.

Mais actuellement tout enseignement général est de diversion — manquée. Je m'explique. Ces classes de C.E.T. ont un centre d'intérêt potentiel bien évident, la préparation au métier. L'enseignement par thème s'organiserait de façon naturelle — si les maîtres se doutaient de ce qu'est l'enseignement par thème. Mais ce n'est pas le cas (dans les C.E.T. que je connais). Chaque professeur offre son morceau de science, sans s'occuper de ce que font les autres. Il n'y a qu'une juxtaposition de cours. Même l'enseignement de mathématiques, dans tel collège préparant aux C.A.P. d'électriciens, ignore l'électrotechnique au lieu de s'y lier et de la servir, et de se vivifier par elle. N'est-ce pas un comble ?

On me répondra qu'il ne faut pas généraliser, et, en effet, ces collèges où s'enseignent toutes sortes de spécialités présentent une grande diversité. Certains sont relativement très bons; d'autres, notamment à Paris, lamentables. Mais ce morcellement des études, qui est un trait de l'enseignement français dans toutes ses branches, me paraît habituel au C.E.T., où il est particulièrement néfaste, où il devrait être absolument évité et pourrait l'être, sans doute, moins malaisément qu'ailleurs.

Un autre trait fâcheux commun aux C.E.T., et je le crains à tous les établissements techniques, c'est qu'en

raison du nombre et de la durée des examens, l'année scolaire y est très courte. A partir de la mi-mai, les professeurs font passer C.A.P. et B.E.P., et l'enseignement est désorganisé, dans le collège entier. »

DESORGANISATION DE L'ANNEE SCOLAIRE

M. Garnier ne se trompe pas en supposant que les examens désorganisent le troisième trimestre de tous les établissements techniques. Il semble bien que la situation dans les lycées soit à cet égard pire que dans les C.E.T. A ce sujet M. T..., proviseur d'un lycée proche de Paris, nous avait donné il y a un an les précisions suivantes.

« Le nombre des journées de travail scolaire perdues en raison de l'absence des professeurs convoqués pour faire passer des examens s'est élevé pour cet établissement à 388 en 1969-70. Ajoutez 55 journées perdues parce que les professeurs eux-mêmes passaient des examens. Au total, 443 journées de professeurs perdues pour l'enseignement dans les classes de ce lycée du fait des examens.

De plus, la même année, des examens ont eu lieu dans ce lycée à 19 dates différentes, obligeant à licencier des sections entières faute de salles pour les loger ou de professeurs pour s'en occuper. Toutes les Secondes, par exemple, ont été licenciées quatre fois.

Enfin, pour le baccalauréat de techniciens, et d'ailleurs aussi pour les baccalauréats B, les épreuves de natation et d'athlétisme ont commencé à la mi-avril, les épreuves de langues et de français ont commencé les 8 et 12 mai, les épreuves techniques se sont échelonnées du 20 mai au 2 juillet... »

Avec moins d'excuses que n'en a le Technique, vu les caractères particuliers de ses épreuves d'examens, le « Classique et Moderne » pratique aussi l'année scolaire abrégée comme nous avons eu souvent l'occasion de le rappeler. C'est en janvier 1968 que ce sujet a été particulièrement traité dans notre *Lettre* (n° 20). Depuis, le scandale s'est confirmé, on s'y est habitué. Il vaut cependant une analyse, que nous a apportée une lettre de M. G..., proviseur à Paris.

Après avoir insisté sur les disparités dans la durée officielle des trimestres, le premier et le second trop longs, le troisième trop court, surtout quand le congé de Pâques, qu'on n'arrive pas à fixer, se situe tard, comme ce sera le cas en 1972-73, M. G. indique qu'à son avis les opérations du bachot ne sont que la moindre des causes du raccourcissement de l'année scolaire.

« Les baccalauréats, qui arrêtent nécessairement les classes terminales ne devraient causer aux autres qu'une gêne limitée. Ses épreuves écrites n'exigent la fermeture des établissements que pendant quelques jours, si les professeurs chargés des corrections, et qui y procèdent chez eux, continuent à assurer les classes qui leur restent. Sauf à Paris, je pense que les opérations du baccalauréat réduisent moins qu'on ne le croit le nombre annuel des jours de classe effective. »

Cette appréciation n'est-elle pas trop optimiste ? Les grandes villes des départements ont-elles des facilités inconnues à Paris ou des mœurs si différentes des parisiennes ? Dans la capitale, en tout cas, personne ne s'étonne plus quand le lycée ferme ses portes le 17 juin ou le 15. Solution simple et radicale... D'ailleurs les élèves n'attendent pas le 15 juin pour sécher les cours, nous allons voir pourquoi (le tout, bien entendu, non sans différences entre les établissements, ce qui prouve que tout n'est pas fatal dans la débandade décrite.) Quoiqu'il en soit, M. G... estime qu'à s'en tenir aux effets propres aux opérations d'examens tels qu'ils sont actuellement organisés, à leurs effets purs, si l'on peut dire, indépendamment des abus dont ils peuvent être le prétexte, le baccalauréat coûte moins de journées de classe au second cycle que le B.E.P.C. au premier.

« En effet, le B.E.P.C. mobilise non seulement les locaux nécessaires aux épreuves écrites et le personnel de surveillance des salles, mais aussi les correcteurs : la correction se fait sur place, dans les centres d'examen, le correcteur ne peut plus faire de classe.

Tenons compte aussi des examens que passent les professeurs, charge devenant lourde, parce que : 1° les auxiliaires sont nombreux; 2° beaucoup d'entre eux continuent leurs études supérieures; et 3° ces études impliquent des épreuves multiples (diversité des unités de valeur, « contrôle continu »). D'où des perturbations tout au long de l'année, mais encore plus en mai et juin, mois des concours de recrutement (Capès, agrégation). Les examens pratiques des stagiaires dans les classes sont une gêne en mars.

Ce qui coûte le plus cher à l'année scolaire, c'est la lourde procédure de l'orientation qui oblige à tenir très tôt les Conseils de classe et à terminer encore plus tôt les contrôles, pour rassembler les notes avant ces Conseils. »

Tout le monde sait, en effet, que les derniers contrôles « qui comptent » (pour les décisions de fin d'année) marquent habituellement le terme du travail effectif.

La date du dernier Conseil de classe est donc l'élément décisif. Dans certains établissements très bien gérés, elle se situe peu avant le 15 juin; mais plus fréquemment, c'est au début de juin, fin mai en sorte que les derniers contrôles ont lieu vers le 20 mai, ou le 15, ou même, pour certaines disciplines, encore plus tôt. Les Troisièmes, classes d'orientation, souffrent particulièrement de ce mal, dont les effets se combinent avec ceux du B.E.P.C.

Les chefs d'établissement sont d'ailleurs loin d'être libres, ils ont à observer un calendrier fixé par l'inspection d'académie, elle-même soumise à un compte à rebours à partir de la date prévue pour l'examen d'appel par lequel les parents obtiennent éventuellement le redressement des décisions d'orientation. Toutes ces opérations, sujettes par surcroît à des centralisations statistiques, exigent l'établissement et la circulation de maints documents, désormais traités par ordinateurs.

L'intervention des ordinateurs occasionne de nouveaux délais.

La lettre de Mme Driay met en lumière un autre aspect de la situation, dont il semble qu'on se soit peu préoccupé jusqu'ici. Dans le lycée parisien où elle est déléguée de parents, ce n'est pas seulement le troisième trimestre qui est pratiquement interrompu par le Conseil de classe. Quelque chose d'analogue se reproduit à chaque trimestre.

« Ces Conseils de classe, tels qu'ils se tiennent dans ce lycée, admettent chaque trimestre de 3 à 4 semaines. Exemple pour la Cinquième. De la rentrée de congé de février jusqu'au 4 mars, interrogations écrites intensives, pour avoir des notes en toutes disciplines. Mais du 4 mars au 25 mars, relâche. Le deuxième trimestre est fini, le troisième n'est pas commencé.

Il faut ajouter que les Conseils de classe, dans ce lycée, se tiennent pendant les heures de cours. Ainsi, ils n'alourdissent pas l'horaire des professeurs; mais quand les professeurs sont en Conseil de classe — et ils ont normalement plusieurs classes — les élèves font des heures de permanence.

Ces Conseils de classe se divisent en un « pré-conseil » où l'on fait du travail utile, et une « partie officielle » où les professeurs font approuver par le professeur leurs appréciations globales (T.B., B., etc..., jusqu'à « très insuffisant »). Cette « partie officielle » n'a qu'une très faible utilité.

Ne serait-il pas possible d'alléger cette procédure, de la rendre moins incommode, d'en alléger les effets ? »

Résumons-nous. Ces coupures, saccades, ce gaspillage de temps font que l'année scolaire se change en une sorte de plaisanterie saumâtre, de farce triste.

Tout le monde y assiste, à cette farce, tout le monde y prend part, tout le monde s'y résigne, à commencer par les metteurs en scène, et à l'exception des chefs d'établissement qui à force de soins et de virtuosité arrivent à réduire les dégâts, non certes à les éliminer.

Comment est-il possible que devant une situation pareille le ministre n'ait pas constitué une commission d'administrateurs capables de l'étudier et de dire comment il peut y être remédié ? Il faudra bien en venir aux grands remèdes, comme de rétablir les anciennes dates des vacances, 13 juillet - 1^{er} octobre, accorder d'office le B.E.P.C. aux élèves admis en Seconde, simplifier les épreuves du baccalauréat, comme aux remèdes de pure mécanique administrative, permettant d'abrégier les délais de transmission et récapitulation de documents.

Et c'est devant cette situation que le ministère, lorsqu'il s'occupe de l'aménagement du temps scolaire, s'amuse et amuse l'opinion avec des balivernes comme la suppression des cours du samedi matin !

Et l'on s'étonne que, plongés dans cette pagaille, les élèves ne prennent plus leurs études au sérieux !

DESORDRE DANS LES NOTATIONS

Nous ne pensons pas ici au chiffrage des notes, qui a fait couler assez d'encre et en fera couler davantage. Quelle que soit l'échelle des notations, les professeurs ont peu de temps, dans l'année scolaire telle qu'elle se déroule, pour apprécier le travail des élèves et fonder ces fameuses décisions d'orientation si graves pour leur avenir.

Au premier trimestre, il faut un temps de démarrage, plus long pour les classes à lourds effectifs, prolongé éventuellement par quelques grèves. Si l'élève fléchit dans le second trimestre, il n'a pas le temps de se rattraper au troisième.

Laissons les cas où le professeur en relation d'hostilité avec les élèves trouve son recours dans des menaces sur les notes de fin de trimestre ou d'année. Les difficultés intrinsèques sont assez grandes, même dans les cas normaux.

Comme les devoirs faits à domicile ne sont que dans une mesure variable l'œuvre de l'élève, c'est sur les contrôles en classe que le professeur peut essentiellement fonder ses appréciations. Si les contrôles corrigés sont trop rares, cas devenu fréquent, en particulier dans le second cycle, il n'y a pas de possibilité d'appréciation sérieuse. La question du rythme des contrôles écrits et des conditions dans lesquelles ils ont lieu (ils prennent du temps, et, vu la manière dont l'année se déroule, on manque toujours de temps; d'où une tendance à demander aux élèves des prouesses de rapidité) est évidemment l'une de celles sur lesquelles un usage raisonnable s'établirait si les conseils de classe, avec l'assistance d'un professeur principal dont les tâches seraient définies, fonctionnaient convenablement. Encore faut-il compter avec la phobie de la copie à corriger qui se développe même chez des professeurs irréprochables et qu'expliquent alors les effectifs excessifs des classes.

Reste une difficulté devenue fondamentale : le copiage.

Voici, écrit Mme Driay, une liste non exhaustive de procédés propres à modifier sensiblement les notes et auxquels les élèves ont recours de plus en plus.

1° L'« anti-sèche », petite fiche sur laquelle sont portés des renseignements importants : définitions et formules (procédé inutile quand les élèves sont autorisés à disposer d'une documentation, mais pour plusieurs disciplines, cela pose des problèmes).

2° Consultation pure et simple du cahier ou du livre à la dérobée (même observation que ci-dessus).

3° Variante : pages arrachées des livres, ou retirées du classeur, pour être plus facilement consultées (même remarque).

4° Communication entre voisins, avec toutes ses variantes, procédé essentiel, et qui évite par exemple bien des fautes de calcul.

Le discrédit de la tricherie ne pèse plus que faiblement sur l'usage de ces procédés : c'est la sanction

d'une pédagogie fondée sur la compétition individuelle, sur la rivalité, que les élèves ont tendance à rejeter en bloc. (De grandes différences subsistent. On connaît des cas de suicide pour un copiage découvert !)

L'élève qui a décidé de ne pas tricher, qui n'apporte pas d'anti-sèche, qui ne jette pas de coup d'œil opportun sur la copie du voisin, qui ne communique pas, est alors pénalisé. S'il craint de ne pas être autorisé à « monter de classe », de ne pas être admis dans celle qu'il désire, son honnêteté est soumise à une dure épreuve... et risque d'être sévèrement punie.

C'est l'un des sommets du désordre.

Note sur la technologie

Enseignements artistiques, travaux manuels, éducation physique, biologie : cette liste de disciplines mal loties n'est pas exhaustive. Il faut y ajouter notamment la technologie; mais ce cas est trop particulier et trop important pour ne pas être traité à part.

M. Jacques JOUBERT, professeur d'anglais dans le Gard et père d'élèves, adhérent fort actif de D.J.S. au Maroc puis en France, nous écrit à ce sujet.

« Actuellement, la technologie est mise en vitrine, çà et là. La création de cet enseignement peut servir à des vantardises officielles. Mais il n'est assuré, en Quatrième et en Troisième, que dans certains établissements. Nul ne sait quand il sera généralisé dans ces classes.

Explication officielle : nous manquons d'enseignants formés. Je tiens cette justification pour hypocrite. En toutes disciplines, les Pouvoirs publics favorisent le foisonnement d'enseignants mal formés, notamment par l'emploi systématique de suppléants. Les projets présentés pour améliorer la formation des enseignants du second degré sont dérisoires.

Vraies raisons : il s'agit d'un enseignement coûteux, comme tous les enseignements techniques; et les privilégiés n'en ont que faire.

Pour accéder aux postes dirigeants de la société, il n'est pas nécessaire d'être technicien. L'essentiel est d'avoir un diplôme supérieur, n'importe lequel. L'une de mes filles, élève à l'école primaire, me demandait : « Comment devient-on Président de la République ? » J'ai demandé un délai pour répondre. Mais je sais déjà que la technologie n'est pas indispensable.

La technologie apporte (sauf évidemment si elle est mal enseignée, mais aucune discipline n'apporte quelque chose de valable si elle est mal enseignée) un entraînement au raisonnement logique, scientifique à partir du concret, ce qui permet à toute une catégorie d'élèves, notamment à ceux des classes travailleuses, d'accéder à ce raisonnement. L'an dernier, ma fille en Quatrième a exercé son esprit critique sur le fonctionnement d'une porte. Cette année elle a pour des activités de cet ordre, la seule biologie, une heure par semaine.

On feint de se plaindre des échecs dans le second cycle mathématique et technique. En Troisième, les

élèves ont 4 heures de sciences, dont trois pour les mathématiques et une pour la biologie... Comme au Moyen-Age, l'enseignement est essentiellement littéraire et souvent très étroitement littéraire. Notre société, telle qu'elle est, n'a pas besoin d'une foule de gens très instruits. Une élite lui suffit. Pour les autres, elle préfère un dressage.

Nous avons été de ceux qui, à la commission de réforme pédagogique de 1969, ont fait décider la création d'un enseignement de technologie en Quatrième et en Troisième, non à titre d'option, qui se serait traduite par un clivage social, mais pour tous les élèves. Ce n'est pas sans une hésitation, dont nous avons rendu compte (*Lettre 24*), que nous avons pris ce parti; car dans notre premier cycle cloisonné, qui répugne à l'enseignement par thème, à la coopération des disciplines, en créer une de plus ajoute à une parcellisation néfaste. Mais on peut arguer que la technologie est elle-même pluridisciplinaire, et il y avait en sa faveur des arguments décisifs, ceux que rappelle M. Joubert, et un de plus : l'orientation vers le technique dans le second cycle ne peut se fonder sur des motifs positifs que si une possibilité a été offerte aux élèves de former et de montrer une inclination en ce sens.

Nous n'avons pas depuis réclamé la généralisation rapide de cet enseignement à toutes les Quatrièmes et Troisièmes. Peut-être avons-nous eu tort ? On peut en discuter. L'argument de M. Joubert : toutes les disciplines sont très souvent mal enseignées est impressionnant, mais non tout à fait convaincant. Pour les enseignements comme pour les élèves, il est très important de « prendre un bon départ ». Il est vrai que cela se fait rarement. Toute réforme chez nous commence par la pagaille, les protestations, ce qui exige des redressements difficiles. Mais est-ce tradition à respecter ?

Si la technologie s'installe lentement, c'est surtout, semble-t-il, en raison de la lésinerie dont notre enseignement souffre partout. Notre société a besoin de techniciens, et le malthusianisme dans ce domaine se manifeste plutôt au niveau des Instituts de technologie. L'autorité organisatrice souhaite bien qu'une proportion accrue de la population scolaire s'oriente vers le Technique, mais quand à payer le prix de ce changement, à créer des postes de professeurs de technologie, c'est une autre affaire.

Les récents débats sur l'enseignement des mathématiques, les protestations des physiciens, les vœux de l'Académie des Sciences, dont nous parlons dans le numéro en préparation sur les math, devraient porter à des changements dans le premier cycle secondaire souhaités par M. Joubert, en augmentant la part de l'enseignement scientifique « concret ». Toutefois, il est à craindre que les surenchères ne retardent cette évolution.

Quant à la technologie, ce qui se prépare, c'est une généralisation lente d'un enseignement mal conçu. Les délibérations qui ont eu lieu en vue de le définir ont beaucoup inquiété des membres fort compétents de notre associations. Nous aurons à y revenir.

A. R. P.

Ce sigle est celui de la revue bimestrielle « Activités et recherches pédagogiques », dont nous avons déjà parlé dans de précédents numéros. Si notre propre bulletin, quand nous réussissons à le faire paraître, n'était plein à craquer, nous aurions depuis longtemps consacré une rubrique à une revue des revues pédagogiques. Nous tenons au moins à présenter A.R.P., créée en septembre 1971 par une équipe de maîtres de l'École Decroly de Saint-Mandé (école d'application de l'École normale d'Auteuil) et de deux membres de D.J.S. respectivement psycho-pédagogue et ingénieur, Mme Simone et M. Jean Sauvy.

Cette revue est conçue comme un organe d'information mutuelle des enseignants et des formateurs engagés dans des activités de rénovation pédagogique.

Les articles qu'elle publie sont essentiellement des comptes rendus précis et détaillés de séances au cours desquelles « il s'est passé quelque chose d'intéressant au point de vue pédagogique ». La parole est ainsi donnée aux praticiens de la pédagogie telle qu'elle peut s'exercer au niveau de l'école actuelle.

En prenant connaissance de ces comptes rendus le lecteur a l'occasion de participer indirectement à la vie de classes autres que la sienne. Il découvre des préoccupations et des méthodes pédagogiques qui peuvent être différentes des siennes propres, et qui se traduisent par des exemples concrets propres à éveiller ou soutenir la réflexion personnelle.

Ni dogmatisme, ni monolithisme. Pas de « leçons modèles », seulement une information brute de première main, une invitation à la « mise en question » et à la recherche.

Relevons quelques-uns des sujets traités dans les numéros publiés.

Dès le premier, on trouve la description de séances de fabrication de masques au C.M.2, le compte rendu d'expériences sur les probabilités au C.M.1, etc.

Dans le n° 2, un article assez long rend compte de la façon dont s'est déroulé, en classe de 6^e, un exercice de remise en ordre d'un texte préalablement disloqué. Un autre article décrit en détail une série de dix séances consacrées, au long d'une année entière, à l'apprentissage de la numération au Cours Préparatoire.

Le n° 3 s'ouvre sur un article décrivant les activités originales — musique, expression corporelle et danse « libres » — d'un « club » regroupant des enfants de 9 à 11 ans. On y trouve ensuite un texte où un maître

indique, exemple à l'appui, comment il utilise les bandes dessinées dans son enseignement au CM1 pour développer l'imagination et le raisonnement logique de ses élèves.

Le n° 4 fait état d'une expérience de jeu dramatique et d'expression corporelle dans une école rurale (tiers temps pédagogique). Plus loin, une maîtresse relate les travaux d'une classe de CM2 au cours de cinq séances consacrées à l'étude topologique du plan du métré.

Le n° 5 présente des jeux d'initiation mathématique à l'École Maternelle, des jeux de numération au Cours Élémentaire, des jeux de grammaire au Cours Moyen. Un article décrit une semaine de recherches en économie et en mathématique dans une Sixième britannique.

Dans le n° 3 a commencé un débat sur le problème fort délicat de la mesure à l'école élémentaire.

À côté de ces « échanges mutuels d'information », raison d'être de la revue, divers articles relatent les recherches et expériences de leurs auteurs sur des moyens pédagogiques nouveaux, par exemple le film court et le magnétophone, ou sur des sujets tels que : notions de hasard et de probabilité (combinatoire), topologie, jeux mathématico-linguistiques faisant appel au raisonnement inductif (découvrir progressivement la structure d'une configuration à partir d'une information qui s'enrichit au fur et à mesure des questions posées par l'élève), etc.

Enfin les initiateurs de la revue, convaincus que la pédagogie doit ignorer les frontières, donnent le plus largement possible la parole à des praticiens, expérimentateurs et chercheurs étrangers et s'efforcent de présenter des textes de synthèse sur la rénovation pédagogique hors de France, notamment dans le domaine des mathématiques où les méthodes d'enseignement sont souvent plus profondément renouvelées que chez nous.

À partir du n° 4, un « courrier des lecteurs » a pu voir le jour. Il montre que nombre d'abonnés ont apprécié l'initiative prise par les animateurs et utilisent A.R.P. comme un outil de travail, soit en transposant à leur propre classe telle idée trouvée dans la revue, soit en s'en inspirant de façon moins directe.

Les lecteurs de la présente « Lettre d'Information » qui souhaiteraient recevoir les cinq premiers numéros sont invités à adresser un virement postal ou un chèque de 15 F à A.R.P., 27, av. du 11 Novembre, 92 - Meudon - C.C.P. Paris 2 611 84.

Deux succès de D. J. S.

Succès relatifs, on va le voir, de quelque importance pourtant, et qui nous apportent un encouragement à un moment où nous en avons grand besoin !

Semaine scolaire

Ce succès-là est surtout défensif : c'est une *aggravation* du régime scolaire qui a été évitée — provisoirement. Toutefois la substitution du mercredi au jeudi comme jour de congé, équilibrant mieux la semaine scolaire, est une amélioration que nous demandions depuis plusieurs années (cf. n° 20 de janvier 1968).

Nous nous étions prononcés aussi en faveur de la semaine scolaire discontinue et du maintien de la classe le samedi matin (même n°). Il faut signaler que sur cette question, les membres de D.J.S. ne sont pas unanimes : le dr J. Ratel (Roubaix) et Mme Gueninchault (psychologue, Grenoble) ont plaidé pour le congé du samedi matin — mais ils étaient les seuls. Nous manquons de place aujourd'hui pour discuter leurs arguments, mais nous y reviendrons (le débat n'est pas clos), de même que nous aurons à citer des extraits du courrier beaucoup plus abondant en faveur de la thèse que le Conseil de D.J.S. a soutenue lors de l'alerte récente.

Au début de mars en effet, tout indiquait que le ministre était à peu près décidé à instaurer les deux jours de plein congé en fin de semaine. Les consultations auxquelles nous avons procédées ont abouti à la publication d'un communiqué signé par cinquante médecins*, que la presse a reproduit assez largement et dont voici les principaux passages.

Il est certain, sans expérience préalable, que ce réaménagement serait agréable à ceux des adultes qui ont le goût et les moyens de prendre à la campagne de fréquents congés de fin de semaine, commençant le vendredi soir.

L'expérience, en revanche, a depuis longtemps familiarisé instituteurs et médecins avec « la fatigue du

lundi matin », fruit du week-end pour les écoliers, et avec la « fatigue du mercredi soir », fruit de trois jours consécutifs de classe faite selon les méthodes traditionnelles.

Si les « expériences » en cours font l'objet de comptes rendus précis — à défaut desquels il vaudrait mieux ne pas parler d'expériences, puisque toute garantie d'objectivité disparaîtrait — nous y chercherons les réponses, valables non seulement pour les petites villes ou les moyennes mais aussi pour les grandes et très grandes — aux objections de sens commun qu'inspire le réaménagement prévu apparemment pour la France entière.

1° — *Une pleine journée de congé dans le courant de la semaine permet non seulement, dans l'après-midi, les courses ou soins pour lesquels il faut que les magasins soient ouverts et les médecins, dentistes, etc... disponibles, mais aussi un sommeil prolongé le matin, rendant aux enfants, en partie au moins, le repos qui leur manque les jours de classe, comme on le sait depuis le rapport Debré-Douady.*

2° — *Une masse d'enfants ne partent pas en week-end ou même n'ont pas de parents qui veuillent ou puissent s'occuper d'eux tout le samedi; et il est très difficile d'organiser le samedi les structures d'accueil qui existent le jeudi.*

Le réaménagement prévu paraît donc — en tout cas dans les grandes et très grandes villes — prématuré tant que ne seront pas assurées :

1° — *la généralisation effective du tiers temps pédagogique, c'est-à-dire une organisation raisonnable de la journée scolaire, permettant d'éliminer « la fatigue de l'écolier » — corollaire actuel d'un très faible rendement du travail scolaire;*

2° — *l'organisation de structures d'accueil le samedi.*

En revanche, il serait évidemment souhaitable, dans le cadre de la semaine comprenant le samedi matin, d'assurer un meilleur équilibre en reportant au mercredi le congé plein du jeudi.

Il n'est pas douteux que ce communiqué a fortement contribué à renverser la vapeur. On observera qu'il y était question seulement de l'école élémentaire; c'est que le projet paraissait trop farfelu pour les établissements du second degré où, à partir de la Quatrième, il est habituel qu'il y ait classe le jeudi matin, en sorte que la suppression des cours du samedi matin aurait pour conséquence (puisque'il n'est pas question d'alléger les horaires), soit de boucher complètement 5 journées scolaires de suite, soit d'augmenter le nombre des

* Paris et couronne : Drs M. Boujard, Braesco, D. Brunet-Langot, de Brunhoff, Pr Bugnard, de l'Académie de médecine, F. Caron, R. Cagnat, M. Cotlenko, Pr Coursaget, Danguy, M. David, E. Ducarre, C. Ducarre, H. Dupin, C. Fouché, J. Gadot, Pr F. Gremy, J. C. Kaplan, Pr C. Launay, F. M. Lévy, Pr J. Marie, Ch. Martin, Pr H. Péquignot, A. Picard-Rozet, J. Pillet, M. H. Revault-d'Allonnes, C. Said, C. Vermeil, D. Wallon, R. Weill-Heulot.

Départements : Drs J. Hidreau (Charente-Maritime), Rivoal (Finistère), X. Servantie (Gironde), Le Loarer (Ille-et-Vilaine), Donnaud, Florence, Fournier, Moch, Rechar, Reynaud, Zeiliger (Isère), A. C. Guibé (Manche), C. Lasbram (Marne), J. Ledoux (Nord), C. Menut (Puy-de-Dôme), P. Broussolle (Rhône), M. Th. Dassonville, Wucher (Saône-et-Loire), Prevel (Somme), C. H. Autric, M. Viallat (Var), E. Monod (Vaucluse).

abrutissantes journées à 6 ou 7 heures de classe + permanences.

C'est cependant par le Secondaire que l'offensive continue, puisque les conseils d'administration des collèges et lycées doivent être avant les vacances invités à dire, à la majorité des deux tiers, s'ils sont favorables à une expérience englobant leur établissement. Cette clause des 2/3 n'est pas si rassurante qu'elle le paraît. D'abord parce qu'à en juger par l'expérience de Niort, de fortes pressions administratives sont à craindre, au moins localement, et les expériences qu'elles amèneraient à décider seraient de ce fait même suspectes dans leur déroulement. Elles seraient étendues aux écoles primaires des secteurs intéressés, pour lesquelles les décisions seraient prises par l'administration après des consultations beaucoup plus vagues. Enfin la règle de la majorité, même des 2/3, est-elle juste en l'occurrence ? Tout ce qui accroît l'abandon pour un grand nombre d'enfants est grave. Convient-il de mettre en balance les agréments des uns, des inconvénients graves pour les autres ? Que le ministère s'occupe donc d'abord des réformes qui seraient utiles à tous !

Les « classes II aménagées »

Ici nous avons à prendre un acte d'un progrès — selon les textes du moins. La mise en œuvre doit suivre, à la prochaine rentrée.

La création des classes de Quatrième et de Troisième dites « de type II aménagées » résulte de deux circulaires du 10 mars publiées au Bulletin officiel du 17. La seconde, signée de M. le recteur Weil, est spécialement consacrée à ces classes. Leurs élèves seront dispensés de la discipline d'option, l'horaire ainsi rendu disponible étant distribué en « heures de soutien » pour « les trois langages » : français, 1 h. par semaine; maths, 1 h.; langue vivante unique, 2 h.

C'est un coup porté à la pédagogie de l'accumulation et de la dispersion uniformément imposées, dite aussi pédagogie d'Arlequin.

Pour les heures de soutien dans le premier cycle secondaire, nous les demandons depuis mai 1967, sur l'initiative de l'un des membres fondateurs de D.J.S., Mme Suzanne Baër.

Le projet de dispense d'option en Quatrième et en Troisième, pour des élèves qui recevraient des heures de soutien dans « les trois langages » est né des travaux de la Commission de réforme pédagogique de 1969, où nous l'avions soutenu. Après un débat quelque peu tumultueux, la proposition avait rallié l'ensemble de la Commission.

Cette discussion se liait au débat sur les classes pratiques, qui s'est prolongé. Comme on en avait fait des classes sans espérance, il a été finalement décidé d'envoyer aux C.E.T., collèges d'enseignement technique, les élèves qui ne montrent aucun goût pour le travail demandé aux élèves de Quatrième I et II et n'ont pas

de chance d'y réussir. Nous avons accepté cette solution, mais non sans réserves.

Les C.E.T. peuvent sauver beaucoup d'élèves en donnant une motivation professionnelle à leur travail; mais nous avons exposé devant la Commission de préparation du VI^e Plan que ces établissements perdaient près de 20 % de leurs élèves dans la première année de préparation du certificat d'aptitude professionnelle, C.A.P., 10 % la seconde année; que le taux de succès à l'examen au terme de la troisième année n'était pas beaucoup supérieur à 50 %; et qu'enfin, certains C.A.P. ne donnaient qu'une qualification théorique à laquelle, souvent, l'embauche ne correspondait pas.

Il faut certainement améliorer l'enseignement donné dans les C.E.T. et augmenter le nombre de ces établissements. Mais il faut aussi éviter d'y envoyer prématurément les élèves auxquels les collèges d'enseignement secondaire, C.E.S., ont mission de donner une formation plus générale; et le C.E.S. doit garder jusqu'à la fin de la Troisième les élèves qui ont encore profit à cette formation. C'est à ce dernier besoin que correspond la création des classes II aménagées. Elle donne à penser que quelques-uns des membres de la Commission de préparation du VI^e plan, dont le représentant de D.J.S., n'ont pas perdu leur temps au cours de ses délibérations désespérantes. Rendons-en grâce aux Recteurs Gauthier et Weil et à l'Inspecteur général Palmade qui ont fait passer les bons textes du 10 mars.

Ils apportent aussi le corollaire qu'exigeait la création, acquise depuis 1970, de l'option « une langue renforcée ». Celle-ci, en effet, destinée à un enseignement fort de langue vivante restait souvent considérée, en dépit des Instructions officielles, mais conformément à la réputation que lui avaient faite d'avance ses adversaires, comme un enseignement de rattrapage. La circulaire Weil remet les choses dans l'ordre, car elle dit explicitement que l'enseignement de soutien permettra de regrouper les élèves faibles en langue vivante, en sorte que l'option « une langue renforcée » devrait prendre dans tous les établissements son véritable caractère, méconnu jusqu'ici dans certains d'entre eux.

Malheureusement le ministère, par une incohérence inexplicable, a compromis son œuvre en ne prenant que tardivement des dispositions très insuffisantes pour « une langue renforcée » en Seconde, comme le montre l'article suivant. Ce n'est pas de bon augure pour l'application des textes dont nous venons de faire l'éloge.

C'est sur le terrain que la réalité se fait. C'est dans les établissements, et selon les moyens qui leur sont accordés que l'organisation se concrétise; et là-dessus nous avons eu beaucoup à dire dans ce bulletin. Vont-elles vraiment voir le jour, ces classes de soutien ? quels seront leurs maîtres ? comment l'enseignement y sera-t-il donné ? C'est aussi sur le terrain que les organisations locales ont à se montrer vigilantes et actives.

L'action en cours

Ce n'est pas à montrer les inconvénients d'une contraction de la semaine scolaire que nous avons passé les derniers mois, ni à obtenir la substitution du mercredi au jeudi comme jour de congé : ces actions-là ont coûté relativement peu d'encre et peu de temps. Il en a fallu beaucoup plus pour une étude sur *l'enseignement des mathématiques* que les conflits suscités par les nouveaux programmes de Quatrième et de Troisième ne permettaient pas d'ajourner. Elle fait l'objet d'un numéro spécial de 32 pages, présentement en cours d'impression et que nos lecteurs vont recevoir peu de jours après celui-ci; et d'autres questions nous ont portés et tenus sur la brèche depuis notre n° 36, non sans un effort qui a rendu cette période assez pénible. Des résultats de cet effort, nous n'avons aujourd'hui rien d'agréable à dire. On en jugera par l'exposé ci-dessous.

Le français à l'école

On attend encore les Instructions qui définiront l'enseignement du français à l'école élémentaire. Personne ne sait plus, depuis longtemps, ce qui est attendu des instituteurs. Une circulaire de janvier 1971 leur a enjoint de respecter les Instructions en vigueur. Lesquelles ? Celles de 1938 ont réfuté celles de 1923, mais ne s'appliquaient elles-mêmes qu'au Cours Supérieur. Après la guerre, celles de 1945 ignorèrent froidement la contradiction. « Les maîtres se reporteront aux Instructions de 1923 et de 1938 qui n'ont pas vieilli. » Les Instructions de 1961 sur l'enseignement grammatical sont tombées assez rapidement dans un discrédit mérité. Il y a une série de textes plus courts, largement contradictoires, dont on sait mal lesquels sont encore « en vigueur ». En somme, les maîtres des classes élémentaires disposent du papier déchiré de 1923, ça et là recouvert d'inscriptions successives qui s'annulent. Alors, dira-t-on qu'il n'y a pas grande urgence à sortir d'une anarchie bien installée ? Oui, pourquoi ne pas en rester, pour l'enseignement de la lecture par exemple, à une dérobade sur les méthodes, vieille d'un demi-siècle, complétée par deux phrases dont s'autorise la pratique des redoublements massifs du Cours préparatoire ? Pourquoi ne pas se contenter de recommandations qui ont toujours ignoré, par exemple, l'usage du dictionnaire ? Pourquoi signaler les erreurs qui engendrent, outre la dyslexie et la débandade de l'orthographe, l'aversion pour l'expression écrite et son saccage ? Il serait si agréable aux bureaux de persister dans l'inertie, si facile au ministre d'éluder ses res-

ponsabilités en attendant de passer à son successeur le dossier incommode... Seulement, la situation est devenue intolérable, d'abord parce qu'elle est connue; ensuite parce que la vague des nouvelles conceptions linguistiques, déferlant sur un terrain déjà chaotique, le rend inhabitable; enfin parce que le tumulte qui a suivi le rapport Rouchette, relégué dans une collection de documents pédagogiques, laisse les instituteurs désemparés. Aussi le ministre a-t-il annoncé plusieurs fois la publication prochaine d'Instructions nouvelles. En février 1971 nous notions qu'elles étaient promises pour Pâques, ou pour la Trinité... Aujourd'hui, nous lisons la promesse bizarre d'une rédaction achevée à la fin de ce mois, et d'une publication « avant la rentrée ». Espérons que cet « avant la rentrée » ne se changera pas en un « au cours de l'année scolaire » de fait; qu'au contraire on voudra bien laisser aux instituteurs le temps de préparer la rentrée; et marquons que nos inquiétudes ne concernent pas seulement la date des instructions, mais aussi leur contenu et leur style : il y a des précédents à ne pas imiter.

Certes nous n'imaginons pas que de nouvelles Instructions vont suffire à produire un enseignement décent du français à l'école, nous ne sommes pas si naïfs (cf. l'article intitulé « Au cœur du problème »). Nous disons qu'en l'absence d'Instructions — instituteurs et élèves étant la proie des manuels et « livres du maître » — un Etat en faillite ne sauvera pas l'Ecole de l'effondrement qu'elle subit. Nous faisons appel à la probité du ministre pour que ses engagements soient tenus et le soient honorablement.

« Une langue renforcée »

Nos lecteurs n'ont pas perdu le souvenir du tollé que provoqua l'instauration en 1970 de l'option « une langue renforcée ». Au lieu de l'étude du latin, du grec, d'une « seconde langue vivante », les familles pourraient choisir l'étude plus approfondie, à horaire renforcé, d'une seule langue. Par surcroît, chacun des enseignements d'options pourrait, à titre facultatif, se cumuler avec un autre. L'annonce de ces mesures suscita une agitation énorme, prolongée et absurde. Le nombre des postes de professeurs attribués aux Capès de toutes langues, mais particulièrement d'italien, d'espagnol, d'allemand (dont l'éviction avait été annoncée) s'est substantiellement accru. Il ne reste donc rien de l'opposition de naguère, qui était fondée sur une fausse lecture des textes.

L'enseignement renforcé des langues vivantes en a pourtant souffert. Le préjugé selon lequel il ne pourrait s'agir, en dépit des Instructions, que d'un enseignement de rattrapage, a faussé l'orientation d'un certain nombre d'élèves. C'est que le ministère, malgré nos objurgations, n'avait pas créé un enseignement de soutien pour les élèves faibles. Mais cette lacune doit être comblée à la prochaine rentrée, en vertu des circulaires du 10 mars 1972 sur « les classes I et II aménagées » que nous commentons ailleurs (voir p. 12). D'ailleurs l'enseignement renforcé a déjà rendu service dans les établissements où il a été pris au sérieux. Au cours de l'année scolaire qui s'achève, plus de 72.000 élèves l'ont suivi en Troisième à titre d'option non accompagnée d'un enseignement facultatif; près de 85.000 ont cumulé « une langue renforcée » avec une deuxième langue (81.000), ou avec une langue ancienne (près de 4.000). C'est un assez beau succès.

Eh bien, dans les aménagements de la Seconde pour la prochaine rentrée, publiés au B.O. du 13 avril, le ministère n'avait pensé qu'au latin et au grec. Néant pour les langues vivantes ! On pensait que les dispositions complémentaires n'allaient pas tarder. Le ministère n'y songeait pas. Il avait oublié sa réforme, ses circulaires d'application. « Les élèves qui ont suivi en Quatrième et en Troisième l'enseignement renforcé reprendront en Seconde — fut-il répondu à nos demandes — l'enseignement commun. Ils auront la satisfaction d'être les premiers de leur classe en cette matière, sans parler des plaisirs culturels que leur réservera leur familiarité avec la langue en cause. » Une dizaine de notes adressées par D.J.S. à divers services du ministère, deux excellents articles publiés dans *Combat* par M. Zilber, plusieurs entrefilets dans *Le Monde*, les protestations de la Fédération Cornec, et si nous sommes bien informés, de la Fédération Armand, du Syndicat national des collèges, d'autres organisations, n'ont obtenu encore qu'une satisfaction mineure. D'où le communiqué suivant que nous avons communiqué à la presse le 26 mai.

L'attitude prise par le ministère de l'Éducation nationale vis-à-vis des élèves qui ont suivi pendant deux ans l'enseignement renforcé de langue vivante créé par M. Guichard en 1970 est incompréhensible. Actuellement, cet enseignement est suivi, en Troisième, par plus de 150.000 élèves. Un peu plus de la moitié d'entre eux cumulant une option et un enseignement facultatif, étudient aussi une seconde langue vivante ou même — cas plus rare — le latin ou le grec. Ces situations ont été oubliées dans la circulaire du 29 mars dernier (publiée le 13 avril) relative au fonctionnement de la Seconde dans la prochaine année scolaire. Cette négligence a faussé la préparation, si ce n'est déjà la détermination des décisions d'orientation concernant ces élèves et par contre-coup les élèves qui vont entrer en Quatrième. Les protestations n'ont abouti que le 25 mai à la publication d'une circulaire (datée du 17), si obscure et si incomplète qu'elle oblige à de-

mander au Ministre des précisions et des décisions complémentaires.

1. *L'option « une langue renforcée » donne accès sans restriction aux Secondes C et T; elle donne accès aussi aux Secondes A où l'étude d'une seconde langue est obligatoire et doit être entreprise à titre de « grand commençant » si elle n'a été commencée dans le premier cycle. C'est sans doute ce que confirme la nouvelle circulaire, mais en termes sibyllins.*

2. *Le principe qu'elle adopte n'est plus de ramener impérativement les élèves en arrière, en les replaçant pour l'étude de la langue en cause, au niveau et au rythme correspondant à l'enseignement non renforcé — ce qui eût été une brimade sans précédent dans l'histoire de l'enseignement secondaire. Le ministère admet enfin la création de groupes de niveau, mais il ne le fait que du bout des lèvres, et dans le style que prennent les circulaires quand elles doivent rester largement inappliquées : « Dans toute la mesure du possible, il sera opportun... » — le cas contraire étant aussitôt prévu...*

3. *Tout le monde s'attendait à voir créer en Seconde, à titre facultatif, l'enseignement à horaire renforcé prolongeant celui des deux années antérieures. Il reste refusé. Même admis à étudier la langue vivante en cause à leur niveau, les élèves de Seconde ne pourraient le faire que selon l'horaire ordinaire. « Une langue renforcée » resterait ainsi maltraitée comme ne l'est aucune des trois autres options ouvertes en Quatrième. L'effort fait pour les langues vivantes dans les deux dernières années du premier cycle se réduirait à un épisode. L'objectif, qui était d'obtenir qu'une catégorie au moins de bacheliers soit mise en possession effective d'au moins une langue étrangère serait manqué. Le ministère se contente de prévoir — verbalement — la création d'un enseignement facultatif pour une année ultérieure. Pourquoi cette discontinuité, au détriment des élèves entrant en Seconde cette année-ci ? Parce que le ministère s'est avisé trop tard de leur situation ? Ce n'est pas une justification acceptable.*

Les décisions d'orientation ont dû se prendre dans la situation que nous venons de décrire. Tout s'est passé comme si le ministère s'attachait à disqualifier sa réforme de 1970, maintenant acceptée par les enseignants, et à réduire la portée de ses décisions de mars dernier. Quel exemple d'incohérence et de mépris affiché pour les élèves et les familles !

Formation des maîtres

Les thèses de D.J.S. relatives à la formation des professeurs certifiés du second degré, souvent exposées, sont aujourd'hui bien reçues dans l'opinion. Celles que le C.L.E.N. (Comité de liaison des écoles et mouvements d'Éducation nouvelle) a soutenues dans sa journée d'action du 4 mars, celles des Chercheurs en éducation, re-

joignent les nôtres; de même que la forte critique du concours de prérecrutement prévu par le ministre, présentée dans *Le Monde* par M. Bertrand Girod de l'Ain.

Invités à présenter nos vues, au début de mai, devant le Groupe consultatif constitué par le ministre pour débattre du problème, nos délégués — M. Friedel, professeur de biologie au lycée Voltaire, le Pr H. Péquignot et F. Walter — ont adressé à ce Groupe, puis soutenu devant lui la note suivante.

1. Invités à présenter nos vues par une note de 3 pages, que suivra une courte audition, nous tenons à remercier d'abord le Groupe de travail d'avoir fait appel à cette contribution. Il n'a pas tenu à lui, ni à nous-mêmes, que nous soyons représentés dans son sein comme nous l'avions été à la Commission de réforme de 1968-69 et au groupe consultatif réuni en 1970. Evincés, en dépit des travaux de notre Association sur la formation des maîtres, ce n'est pas au Groupe que nous avons à nous en plaindre.

2. Comme il est certes impossible de traiter en 3 pages le problème proposé aux réflexions du Groupe, nous joignons à la présente note le n° 36 de notre Lettre d'information, qui fait connaître nos vues; et nous nous bornerons ici à souligner quelques points.

3. Bien entendu nous déplorons que la discussion porte séparément sur la formation d'une catégorie d'enseignants, ce qui confirme et aggrave des cloisonnements généralement condamnés. L'une des caractéristiques du projet dont nous avons présenté les principes, c'est que les stages de préapprentissage qu'il comporte seraient accessibles à tous étudiants désireux de s'assurer une préparation à l'enseignement en quelque catégorie que ce soit; en sorte que la création de ces stages permettrait de franchir une importante étape sur la voie de l'unification du corps enseignant.

4. Concernant le projet sur lequel les Universités ont été en décembre dernier appelées à délibérer et qui reste jusqu'à présent la seule expression des vues officielles, toutefois remises en question, nous avons essentiellement à dire :

a) que ses allusions à des expériences éducatives antérieures au concours de pré-recrutement dans lequel tout le monde reconnaît la pièce maîtresse du système proposé, ainsi qu'à un stage en responsabilité postérieur au prérecrutement, doivent être regardées sans doute comme des indications positives, mais radicalement insuffisantes (...);

b) que ce projet déterminant le cadre de la formation en laissant dans le vague son contenu et ses méthodes, repose sur l'idée qu'un œuf peut se développer à partir de sa coquille; que toute reconsidération du problème devrait porter sur les exigences intrinsèques de la formation, et ensuite seulement sur l'organisation susceptible de satisfaire à ces exigences;

c) que la réflexion sur ces dernières, présentées dans notre Lettre 36, conduit à voir dans l'organisation envisagée par le projet officiel un modèle de ce qu'il ne faut pas faire;

d) qu'en effet une telle organisation exclurait toute formation pédagogique efficace, et cela aussi longtemps que les principes de cette organisation resteraient en vigueur — principes dont il est certain qu'une fois établis ils seraient tenacement maintenus; en sorte que leur adoption porterait le plus rude coup possible à tout espoir de renouveau pédagogique dans le Secondaire;

e) qu'en effet le concours de prérecrutement-fonctionnarisant, en fait décisif, qui serait institué, n'exigerait, selon le projet officiel, nulle expérience éducative antérieure, en sorte que le succès et l'échec y seraient déterminés (sans que puisse compter l'épreuve hors discipline, dépourvue de base, qui est prévue) par les seules épreuves académiques; que la formation pédagogique devrait tout entière se situer après ce concours, c'est-à-dire quand les jeux seraient déjà faits; qu'au surplus il n'y a nullement lieu de penser que cette formation ultérieure puisse être sérieuse, puisque rien, ni dans la formation antérieure des élus du concours de prérecrutement, ni dans leur statut, ne pourrait les motiver pour une telle formation, ni les disposer à concevoir ce qu'elle devrait être, a fortiori à la désirer (...);

5. Le projet ci-dessus apprécié nous paraît s'expliquer par :

a) le défaut de réflexion sur les conditions d'une formation pédagogique efficace, le parti étant pris d'établir un cadre avant de définir ces conditions;

b) en conséquence, la non remise en question de la tradition, lourde de désastres nationaux, avec laquelle, précisément, il fallait rompre : celle de concours professionnels exempts d'exigences spécifiques relatives au métier à exercer, sinon dans le seul ordre des connaissances et de l'aptitude à les exposer (à des adultes, dans des conditions factices), connaissances et habileté d'exposition auxquelles sont apparemment attribuées des vertus miraculeuses quant à l'aptitude à exercer le métier, quelle que soit d'ailleurs sa nature, et à faire face aux situations qu'il engendre;

c) le postulat, admis faute d'étude, selon lequel il serait impossible d'organiser des stages de préapprentissage ouverts à tous étudiants de première et seconde année universitaire désireux de s'assurer la préparation nécessaire à un recrutement ou prérecrutement ultérieur comme enseignants — alors qu'au contraire il existe de très larges bases, actuelles et potentielles, pour de tels stages, dont la nature est précisée ci-dessus;

d) une confusion entre deux problèmes financiers bien distincts, celui de l'aide aux étudiants, en fonction de leur situation matérielle, et celui d'une rémunération attachée au succès à un concours précoce, la seconde étant attribuée aux dépens de la première;

e) enfin le désir d'opérer le plus tôt possible un tri s'opérant autant que possible en une fois, entre les étudiants, de manière à les conduire à quitter les Universités, ou d'amener les Universités à leur ouvrir des filières professionnelles autres que l'enseignement —

filières qui resteraient d'ailleurs, lors de la mise en place du prérecrutement, à l'état de projets ou de mythes; la contre partie de cette sélection précoce étant de restreindre la formation professionnelle à des élus dont on ne connaît ni les capacités, ni les motivations, et qui ignorent tout du métier dont on leur offre le monopole.

6. Quant aux principes d'une formation pédagogique efficace, ils sont connus, définis, et il reste à les appliquer. Tout le monde sait qu'une telle formation ne s'acquiert ni en suivant des cours, ni en rédigeant des thèses, ni même en regardant d'autres agir ou en discutant des cas dont d'autres ont eu à traiter, mais par l'action et la réflexion sur l'action; et que celles-ci ne seront assurées que si les futurs maîtres sont placés dans des situations de complexité croissante où la relation éducateur-éduqué soit vécue par eux, activement et réflexivement, en tant qu'éducateurs.

7. C'est pourquoi nous tenons pour vital que, pour se présenter à quelque concours de recrutement ou de prérecrutement que ce soit, les candidats doivent non seulement avoir passé des examens universitaires, tels que DUEL/DUES, licence ou maîtrise, mais aussi avoir accompli :

a) dans une période préparatoire des stages de pré-apprentissage, leur permettant de tester eux-mêmes leurs propres dispositions à s'adapter au métier en vue, stages d'entraînement, puis d'action, puis de réflexion en commun sur cette expérience active, et distribuée en deux séries; l'une pour le monitorat de colonies de vacances ou organismes analogues (la base existe actuellement); l'autre pour le monitorat d'établissement du Second degré, à temps partiel, remplaçant les actuels services de surveillance, totalement inadéquats aux besoins du Secondaire (la base existe potentiellement);

b) dans la période proprement pré-professionnelle, qui pratiquement ne peut commencer avant la licence, et qui ne peut prendre son plein épanouissement qu'au cours d'une année exempte d'examens académiques, des stages d'enseignement en position de responsabilité, stages faisant l'objet de rapports, de discussions en séminaires avec l'assistance de formateurs, de recherches, exposés, mémoires rattachés à cette discussion.

8. Quant aux rémunérations attachées aux stages, c'est aux organisations professionnelles qu'il appartient d'en discuter avec les pouvoirs publics. Quant aux précisions sur le fonctionnement de l'organisation que nous proposons, elles sont à examiner après ses principes.

Rien n'indique à l'heure actuelle que nos arguments, que le large mouvement d'opinion qui se dessine en faveur de thèses s'accordant aux nôtres, aient amené le ministère à repenser son projet, ni surtout à renoncer au concours de prérecrutement précoce qui en est le centre; ni que les organisations que nous avons

trouvées à la Commission de réforme (*Lettre* n° 27 d'octobre 1969) fixées sur des revendications catégorielles aient été amenées à reconsidérer leur position. Le ministère veut une formule administrative séparant le plus tôt possible le lot des étudiants qui se destinent à une carrière d'enseignants; et ces organisations réclament pour leurs groupes le statut qu'elles regardent comme le plus avantageux : de part et d'autre la formation pédagogique des maîtres est défalquée. Ainsi se dressent des systèmes qui en fait l'interdiraient. Nous ne pouvons croire que ces positions soient définitivement figées.

Autres problèmes

Nous l'avons montré dans notre n° 36 : le service de « surveillance » dans les établissements secondaires, qui absorbe quelque 40.000 postes, ne rend à l'enseignement que des services très faibles, assortis de résultats négatifs. Son remplacement par un service modernisé de monitorat est indispensable si l'on veut que notre enseignement secondaire cesse d'être infécond ou nuisible pour la majorité des élèves. Nous avons dit sur quels principes ce service pourrait être fondé; et ces propositions sont liées à celles que nous avons présentées pour la formation des maîtres. Nous avons cru comprendre que le ministère ne songe nullement à aborder une réforme de cette envergure. Pour qu'elle ait chance de s'inscrire dans les préoccupations gouvernementales, il faut que nous obtenions l'appui d'autres organisations. Nous nous en occupons.

Nous avons aussi entrepris l'étude de ce remaniement des structures du second cycle secondaire qui était annoncé pour 1973 et qui n'aura certainement pas lieu avant 1974. Si cette réforme se réduit à de nouveaux tableaux d'horaires, ce n'est rien. Pour autant que nous sommes avertis des travaux du ministère, c'est en effet de tels tableaux qu'il s'agit; mais au surplus les changements qu'ils apporteraient seraient d'esprit régressif. Pour obtenir une réorganisation rationnelle..., quel travail en vue ! Une étude déjà rédigée en majeure partie devrait trouver place dans un numéro spécial de la *Lettre* publié à la rentrée. Mais nous avons aussi les éléments de deux autres *Lettres* dont la préparation était annoncée dans le n° 36 : sur les finalités de l'enseignement (suite à l'enquête ouverte par le n° 35) et sur les structures para-scolaires. Nous devrions donc être en mesure, pour concrétiser un travail depuis longtemps en cours, de publier à la rentrée et peu après un volume inhabituel de textes. Cela dépendra de l'état de notre trésorerie que la publication ce mois-ci, juin 1972, de 2 bulletins, de 16 et 32 pages, met provisoirement à sec, malgré la dernière rentrée de droits d'auteurs sur *Rebâtir*.