Boîte Postale Paris 58.06

C. C. P. Paris 16.441-62

DÉFENSE DE LA JEUNESSE SCOLAIRE

• Lettre d'information •

Juin 1964.

Le Numero : 2 F

DEFENSE DE LA JEUNESSE SCOLAIRE est une association créée en juin 1963 dont on trouvera le manifeste en deuxième page. Elle rassemble des enseignants, des médecins, des parents d'élèves. Elle a pour président Marcel Bataillon, administrateur du Collège de France, membre de l'Institut, et pour vice-présidents Mme A. Postel-Vinay et Pierre Delthil, secrétaire général de l'Association française et de l'Union international d'hygiène et de médecine scolaire. Ses présidents d'honneur sont H. I. Marrou, professeur à la Sorbonne, qui fut son premier président en exercice, et Gustave Monod, directeur général honoraire au ministère de l'Education nationale. Elle compte comme membres d'honneur : Jean Guéhenno et Jean Rostand, de l'Académie française; Raymond Aron, J. Coulomb, Maurice Fréchet, Roger Heim, Leprince-Ringuet, Jean Leray, Jean Orcel de l'Institut, le doyen Zamansky, René Thom; les professeurs au Collège de France, G. Hyppolite, J. C. Pecker; A. Pézard; à la Sorbonne, H. Cabannes, H. Camefort, J. Chailley, Y. Choquet, M. Debesse, M.-J. Durry, P. Grappin, G. Hurel-Py, H. Laugier (honoraire), C. Margueron, P. Oimer, R. Renucci, R. Ulrich; à la Faculté de droit, A. Hauriou; F. Denisse, directeur de l'Observatoire de Paris, les doyens honoraires Faucher, Palanque et Vivien; Marguerite Cordier, J. Ferrandon, Georges Lévy, Georges Mauco, Bertrand Schwartz; les inspecteurs généraux honoraires R. Bataillon, M. David et G. Prévot; parmi les médecins, les membres de l'Académie de Médecine Professeur Bugnard, D. Douady, J. Huber; le doyen Roget; à la Faculté de médecine de Paris le Professeur J. Marie et le Professeur agrégé Marois, promoteur de l'Institut de la Vie; les docteurs André Berge et Max Fourestier; et parmi les parents d'élèves MM. Jean Audibert, Jean Borotra, Pierre Cazes, Alain Moreau, Marc Rouvillois.

Il ne faut point alléguer ici qu'il est nécessaire de savoir beaucoup; il sera toujours temps d'aller vite, et cela ne sera pas difficile si l'on retarde les démarches de l'esprit au commencement.

Alain, « Propos d'un Normand », 1911.

Le temps ne manquerait pas si l'on ne voulait tout faire à la fois.

Alain, « Propos sur l'éducation », XXV.

SOMMAIRE

Appel et Statuts de l'Association 2

Premiers résultats 3

Vie de l'association 4

Correspondance 5

Premiers rapports sur l'enseignement du second degré
Français 6

Latin 12

Langues vivantes 14

Sciences naturelles 25

Histoire et Géographie 32

Calcul (rectificatif) 31

APPEL

Nous reproduisons ici l'appel lancé par D. J. S. lors de sa création, en juin 1963.

Pour une pédagogie rénovée, pour la défense des enfants contre le surmenage scolaire, nous formons une association qui, groupant des maîtres, des médecins et des parents, se propose d'obtenir enfin l'allégement des horaires, celui des programmes, l'adaptation des méthodes d'enseignements aux besoins vitaux des élèves et, par suite, la double amélioration des conditions de leur travail et de la qualité de leurs études.

Nous nous appuyons sur les jugements formulés par de grands universitaires et confirmés par des études médicales précises et alarmantes, jusqu'à présent accueillies avec une sorte d'indifférence.

De jeunes enfants aptes — comme l'a constaté le Dr Delthil — à un effort intellectuel de deux heures par jour travaillent quatre à cinq heures. Maint professeur cède à la tendance naturelle de considérer son enseignement comme seul essentiel et surcharge ses élèves de devoirs et de leçons. Tout projet de réforme scolaire comporte nécessairement un allégement des programmes. Un rapport plus récent du professeur Debré et du Dr Douady spécifie les éléments d'un malmenage qui impose à ses victimes un effort de caractère pathologique.

La rançon de ce système payée par les élèves, mais dont les contre-coups atteignent les parents et les maîtres, consiste en fatigue, nervosité, dégoût des études, réactions négatives qui sont des défenses de l'instinct de conservation, échecs scolaires, troubles parfois durables.

Que d'autres causes y contribuent, c'est l'évidence. La pénurie de maîtres et de locaux, l'encombrement des classes, l'insuffisance des installations, sont des maux que nous déplorons comme tout le monde, et beaucoup d'entre nous militent dans les syndicats, les associations familiales ou ailleurs pour qu'il y soit porté remède. Nous sommes tout aussi conscients des multiples difficultés que notre genre de civilisation oppose, en dehors de l'école ou du lycée, à l'heureux développement de nos enfants. Ces difficultés n'excusent pas une mauvaise orientation pédagogique. Elles en aggravent les effets, elles en rendent l'élimination plus nécessaire. Quels que soient nos jugements sur la cité actuelle ou nos efforts pour la modifier, nous ne pouvons pas attendre pour l'éducation des jeunes la fondation de la cité idéale. Nous devons aux enfants l'enseignement le meilleur dont l'Université, dans les pénibles conditions qui lui sont faites, reste capable. Ce n'est pas aujourd'hui, malgré le dévouement et la compétence des maîtres, ce lui qu'elle donne.

Car les appels des médecins ont été peu écoutés. Les programmes « démentiels », selon le mot fameux du recteur Sarrailh, n'ont subi que des retouches. D'heureuses expériences comme celles des classes à mi-temps, des classes de neige, ont bien démontré l'absurdité des horaires usuels, mais demeurent restreintes. Les instructions qui tracent quelques limites au surmenage sont fréquemment transgressées. Mal informés, pressés de s'enorgueillir du savoir de leurs enfants, trop de parents ne demandent aux maîtres que de les faire travailler davantage. Trop d'enseignants, obéissant à la loi redoutée des programmes, l'appliquent avec un zèle qui multiplie les détails. La réforme des programmes est ajournée sous prétexte que le zèle des maîtres pourrait rendre leur allégement illusoire.

Partant des exigences médicales les plus formelles, et ajoutant nos efforts à tous ceux qui ont déjà été entrepris pour qu'il soit fait droit aux besoins fondamentaux de l'enfance et de l'adolescence, nous voulons informer mieux les parents, faire appel au concours des enseignants, réclamer aux autorités responsables des décisions effectives.

EXTRAIT DES STATUTS

Il est formé une association qui sera régie par la loi du 1er juillet 1901 et par lesdits statut.

Cette association a pour but : d'améliorer les conditions de travail de la jeunesse scolaire et la qualité de ses études, de la défendre contre le surmenage et, à cet effet, d'alerter l'opinion publique, de préciser les solutions souhaitables, d'obtenir l'allégement des horaires et des programmes et la rénovation des méthodes d'enseignement.

Son siège est à PARIS, 3, rue Suger. Il peut être transféré en tout autre endroit de la ville par simple décision du conseil d'administration.

L'association se compose uniquement de personnes physiques : membres titulaires, membres bienfaiteurs et membres d'honneur. Pour être membre de l'association à l'un de ces titres, il faut : 1° être agréé par le conseil d'administration; 2° payer une cotisation annuelle qui, pour la première année est de 10 francs pour les membres titulaires, de 50 francs pour les membres bienfaiteurs. Il n'est pas prévu de cotisation pour les membres d'honneur.

Le patrimoine de l'association répond seul des engagements contractés par elle sans qu'aucun des membres de cette association, même ceux qui participent à son administration, puisse en être tenu personnellement.

L'association est administrée par le conseil composé de douze membres élus pour quatre ans par l'assemblée générale et pris parmi les membres titulaires ou bienfaiteurs de nationalité française.

Chaque année, le conseil nomme parmi ses membres un bureau composé d'un président, un secrétaire et un trésorier et, éventuellement, de vice-présidents.

Il peut être constitué des sections provinciales, soit dans le cadre départemental, soit, avec l'agrément du conseil, dans un cadre différent. Le conseil peut s'adjoindre, pour l'une quelconque de ses séances tout responsable d'une section provinciale de 10 membres au moins.

Les fonctions de membre du conseil d'administration et de membre du bureau sont gratuites. Le conseil prend les décisions nécessaires à l'accomplissement de l'objet social et, notamment organise des groupes de travail et publie les textes utiles. Il décide lui-même des conditions de son fonctionnement. Il gère les ressources de l'association au mieux des intérêts de celle-ci. Il est, en particulier, habilité à modifier le siège social et à procéder à tous actes juridiques nécessaires à la vie de l'association.

L'assemblée générale se compose des membres de l'association. Nul ne peut s'y faire représenter que par un sociétaire. Le vote par correspondance est admis pour l'élection des membres du conseil.

(Les dispositions des statuts non reproduites ci-dessus ne présentent pas de particularités notables. Elles seront communiquées sur demande.)

Adresser les demandes de renseignements et les adhésions à :

" DÉFENSE DE LA JEUNESSE SCOLAIRE "

Boîte postale PARIS 58.06 **C. C. P. 16.441-62 PARIS**

PREMIERS RÉSULTATS

Il y a un changement de climat, et nous pensons y être pour quelque chose, mais cela n'est pas mesurable. Il y a aussi des changements plus concrets, mais qui ne correspondent pas à une revendication spécifiquement formulée par notre groupement : ainsi les encore décidés, contrairement à une indication trop optimiste enregistrée dans la précédente *Lettre*, mais qui laborieusement se préparent.

Mais c'est bien sur notre demande, insistante, qu'il a été proposé aux trois commissions compétentes du Conseil Supérieur de l'E.N. que, dès cette session, soient publiés à l'avance les résultats des tirages au sort décidant si les candidats au baccalauréat auront à subir une épreuve d'histoire *ou* de géographie. Le ministère a gardé le secret jusqu'au jour de la publication, mais nous espérons bien que ce sera chose faite quand ces lignes paraîtront. Ce n'est pas une réforme immense. Elle est même par rapport à la masse des problèmes à résoudre minuscule. C'est une réalisation pourtant, et significative.

Ce qui paraît s'annoncer pour le premier degré est déjà plus considérable. Certes toute révision approfondie des programmes est remise à la rentrée de 1965. (A la Commission réunie à Sèvres en fin mai pour la révision du programme de français et où l'on a beaucoup parlé de grammaire, nous avons été représentés par un membre de notre groupe du premier degré (1), M. M. Jourdain, directeur d'une école d'application.) Mais ce qui est en vue pour la rentrée de 1964, c'est à titre de première étape un allégement du cours moyen — pas exactement celui que nous aurions souhaité, mais pour une année c'est secondaire.

Enfin des amis de D. J. S. n'ont pas manqué une occasion qui se présentait de proposer à diverses commissions du Conseil Supérieur de l'E.N. divers allégements de l'impossible programme de géographie des classes terminales (voir *Lettre* de février, p. 23). Ces commissions se sont prononcées en faveur de la suppression, dans la section « Les principales puissances économiques », de l'étude du « Congo belge », de la Pologne, de l'Afrique du Sud, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande. Echec au pseudo-encyclopédisme.

Quand D. J. S. déclarait il y a quelques mois qu'elle travaillait en vue de résultats à obtenir dès octobre 1964, cela pouvait faire sourire. Ce propos n'était pourtant pas vain.

Est-ce le démarrage ? Ce n'est en tout cas que le commencement de nos peines. *It's a long way...* avec le risque de faux aiguillages... Le proverbe sur le premier pas est l'un des plus menteurs. Mais sans premier pas, point de second.

---

(1) Les autres membres du groupe sont M. R. Brandicourt, professeur de CEG dont on sait (mais trop peu) le rôle dans le mouvement pédagogique contemporain, Mlle Vallotton, directrice de l'école de Croly, MMmes Graux et Siegfried, institutrices, et le Dr B. Lévêque, professeur agrégé. Mlle Roustin, directrice d'une nouvelle école, s'est jointe au groupe pour le travail sur la grammaire, et M. Penneçot, directeur d'école, pour le travail sur le calcul et sur l'équilibre de la journée scolaire.

VIE DE L'ASSOCIATION

Dans le mois qui s'est écoulé depuis la *Lettre* de mai, elle s'est concentrée dans les groupes qui ont préparé celle de juin, la dernière avant les vacances. Course contre la montre! Les rapports sur les mathématiques (premier cycle), et la chimie ont manqué le coche (de peu); et un rapport sur les conditions d'entrée en sixième n'est pas imprimé ici faute de place. Il n'est pas exclu que des groupes d'adhérents reçoivent par circulaire avant la fin du mois tel projet de rapport, tel questionnaire...

A ceux qui n'auront pas le temps de répondre, voire de lire ce bulletin même, avant le départ, nous demandons de consacrer à nous lire, éventuellement à nous écrire, quelques heures du temps de congé... Pendant les vacances, dira-t-on, il y a autre chose à faire qu'à penser aux classes. Mais pendant les classes, on n'a pas le temps d'y penser non plus, et sans doute encore moins. Nous estimons d'ailleurs fort logique que pour épargner à 11 millions d'enfants un régime de fatigue stérile, quelques adultes se surmènent un peu.

Il serait mauvais que cette durée des grandes vacances fut pour D. J. S., comme l'an dernier, un temps mort. Car cette fois, cela nous interromprait en pleine action, et à une époque où ces deux publications rapprochées ont malmené quelque peu nos finances. A ce propos, signalons qeu les « abonnements de soutien » laissés à l'initiative de ceux des adhérents en mesure d'en verser un, n'ont eu qu'un succès limité. (Merci d'autant plus à ceux qui ont eu ce geste). Il est vrai que les cotisations de membres bienfaiteurs sont relativement nombreuses.

Ce sont elles, et les économies de gestion, qui ont rendu possible ces publications rapprochées. L'économie de gestion consiste en ceci que le travail de secrétaire administratif (dactylographie exclue) a été fait cette première année bénévolement. Malheureusement cela ne peut pas durer. A la rentrée nous aurons besoin d'un secrétaire appointé (Les demandes d'emploi seront reçues avec intérêt).

Ce qui signifie pratiquement que le recrutement de nouveaux adhérents par les membres actuels de D. J. S. est plus que jamais nécessaire. Nous n'avons pas besoin de former une association gigantesque, mais nous devrions être trois fois plus nombreux que nous ne sommes. L'ambition n'a rien d'excessif. On trouvera bien 4.000 enseignants, médecins et parents pour défendre des idées qui sont celles d'un très grand nombre.

CORRESPONDANCE

Peu de lettres aujourd'hui, vu l'abondance des rapports. Commençons par deux exemples de critiques reçues sur ceux diffusés en mai. Nous nous proposons de grouper en général les références aux lettres de cet ordre dans les bulletins où nous reviendrons sur les questions dont elles traitent.

M. l'inspecteur général G. Prévot :

L'ensemble des considérations présentées et les projets de programmes relatifs à la grammaire me paraissent excellents. Je ne suis pas d'accord cependant sur quelques points.

P. 25, note 4. — Il est écrit : « Ce groupe pouvant se réduire à un mot »... mais alors ce n'est plus un groupe. Il faudrait dire : le sujet pouvant être formé d'un groupe de mots ou réduit à un seul mot.

P. 25, note 11. — On lit : « Il est inutile de faire conjuguer une phrase ». Mais on ne peut conjuguer une phrase entière; on ne conjugue que le verbe ! Belle occasion pour rappeler qu'il est absurde de demander aux élèves — comme il arrive très souvent hélas ! — de conjuguer le *verbe « Je saute à la corde »* !

P. 25, CE 1. — Il n'aurait pas fallu écrire : « Ces phrases seront *opposées* à la phrase privée du complément du verbe », mais « Ces phrases seront comparées ».

P. 28, Groupe du nom. — Il aurait été bon de préciser : « On introduira des noms abstraits, pris parmi ceux que connaissent les enfants ».

P. 30, note 11. — Il fallait écrire, non pas « c'est une question embarrassante », mais « c'est une question qui embarrasse » (le mot « embarrassante » étant précisément celui qu'il s'agit de trouver).

C'est tout à fait juste.

M. L., directeur d'école :

Soulignement : Point de détail qui mérite examen; vous déconseillez les symboles et préférez le soulignement multicolore : il faut interdire ces 2 procédés. Le soulignement multicolore est inutile : par exemple, le verbe souligné éventuellement à l'encre ne laisse-t-il pas apparaître à gauche et à droite en toute clarté, les 2 éléments de la phrase simple étudiée ? Si le rouge est réservé au verbe dans telle classe, comment s'y retrouvera l'enfant (en cas de déménagement par ex.) si cette couleur est dans la nouvelle classe réservée au sujet ? Et puis il y a des problèmes pratiques qu'on ne surmonte pas toujours avec bonheur : crayons de couleur aux mines cassées, ou perdus, stylos perdus, encombrement des trousses...

(C'est tout à fait juste. Les autres observations de notre correspondant sont étudiées par le groupe.)

Mme Gauvenet, ancienne inspectrice primaire :

Au niveau primaire il m'a paru que les maîtres sacrifiaient la leçon d'élocution ou de rédaction — si difficiles à faire *bien* — au profit d'un enseignement purement formel, de la grammair.e. L'enfant, au lieu d'acquérir le sens de sa langue, le sens de la phrase juste et expressive, en arrive à croire que le français (comme plus tard le latin) n'est qu'une suite de règles insensées à apprendre par cœur. Après, il est trop tard.

C'est manqué.

Mme Poncet :

Contrairement aux règles, l'enseignement systématique de la lecture est commencé dans certaines écoles maternelles, et même avec du travail pour la soirée.

Ce travail consiste surtout en des copies, c'est la page de cahiers préparés dans le commerce et qui sont vendus comme compléments aux livres de lecture de certaines séries. Les enfants dont s'agit ont cinq ans, et chaque soir ils remplissent leur petite page. Comme la directrice (qui assure à la fois la direction de l'école primaire et celle de l'école maternelle) rappelait à l'institutrice que les devoirs sont interdits même à l'école primaire, cette personne a répondu qu'elle ne pouvait supprimer ce travail en cours d'année car les parents se plaindraient.

Voici des cas d'horaires à déplorer. Il s'agit de classes de CEG : le matin 3 heures de cours (sans récréation entre les cours); l'après-midi, 3 heures de cours (toujours sans récréation) et un jour par semaine, des élèves de 5e ont chorale de 16 h. 30 à 16 h. 55 (moment consacré d'habitude à la récréation avant l'étude). Puis étude de 17 à 18 heures. La journée n'est pas terminée pour ces jeunes enfants qui ont encore leurs leçons à étudier pour le lendemain et peut-être du travail écrit à faire !

M. R. Husson, instituteur :

Je vois se généraliser dans mon département un système que je juge déplorable. De plus en plus des classes uniques de village, comptant moins de 20 élèves, sont fermées. De jeunes enfants sont alors soumis au régime des élèves de CEG. Le premier car de ramassage (quel mot révélateur !) part vers 7 h. 10 en plein hiver, le retour se fait vers 18 h. Que seront devenus à 20 ans ces jeunes privés de l'éducation maternelle ?

Dans l'arrondissement voisin du mien, la population s'est émue, les maires ont formé un comité de défense, il leur a été promis qu'aucune école de plus de 10 élèves ne serait fermée sans l'accord des municipalités, et des garanties ont été données pour les autres (retour prioritaire et surveillance sérieuse des enfants).

Nous remercions de leurs contributions sur lesquelles nous aurons à revenir, Mlle Delouvrier, MM. B. Blanc, Carle, Estin, Olivaux, Poinçot, Puynège, Ters.

Nous avons aussi reçu de C. Freinet des lettres très encourageantes sur lesquelles nous reviendrons.

Signalons les adhésions de MM. *A. Dalsace,* professeur aux Instituts de statistique et de droit appliqué; *R. A. Stein,* professeur à l'Ecole pratique des hautes études; *F. Bernard, Bloch, M. Lazard, R. Weil,* professeurs de faculté à Alger, Caen, Poitiers, Dijon; *Costa de Beauregard, Riss, J. Raulin,* maîtres de recherches au C.N.R.S.; *H. Belliot, J. Lafitte-Houssat, Georges Petit,* inspecteurs généraux; et les docteurs *G. Coutel,* professeur à la Faculté de médecine de Rennes, et *J. Paupe,* professeur agrégé à la Faculté de médecine de Paris. La place manque pour une longue liste d'adhérents, que nous publierons ultérieurement.

Premiers rapports sur l'enseignement du second degré

Comme nous en exprimions l'espoir dans la Lettre *de mai, l'activité de nos groupes de travail nous permet de publier aujourd'hui plusieurs rapports sur l'enseignement du second degré.*

La loi des textes de ce genre est que si l'un quelconque des membres de chaque groupe avait rédigé un rapport individuel sur les questions discutées, son texte aurait été bien différent de celui auquel a abouti l'effort commun. Tel philosophe en a conclu que la pensée déserte les associations. Les lecteurs jugeront.

Leurs avis sont sollicités, leurs observations, suggestions et critiques. C'est seulement après cette consultation que le Conseil sera en mesure de dégager les propositions à formuler et soutenir au nom de l'association.

Nous aurons peut-être à le répéter dans chacune de nos Lettres. *Si par le travail sérieux dont elles témoignent et les informations ou arguments qu'elles donnent elles peuvent servir comme instrument de propagande, cette fonction n'est que subsidiaire. Ce bulletin est avant tout un véhicule d'idées dans notre Association. Quand nous disons que les rapports publiés sont des documents de travail, ce n'est pas une formule de style. On a pu voir dans la* Lettre *précédente que certaines des recommandations initiales de notre groupe médical ont été remaniées à la suite des observations reçues, et que d'autres devront faire l'objet d'une discussion prolongée. Pour les rapports publiés en février et en mai sur l'enseignement du calcul et de la grammaire dans les classes du premier degré, nous avons reçu surtout des approbations, mais aussi diverses critiques et suggestions sur des points particuliers. On en a vu des exemples dans la* Correspondance. *Le rectificatif, publié dans cette* Lettre (*parce que la place avait manqué dans la précédente*) *au programme de Calcul, premier degré, a son origine principale dans les critiques formulées par Mme Motte, professeur de mathématiques. Même s'ils ne reçoivent pas immédiatement réponse, parce que, concentrant tous nos moyens, dont on sait les limites, sur l'action urgente et l'élaboration des documents publiés dans ces* Lettres, *nous avons de gros retards de courrier, les membres de D. J. S. qui prennent la peine de faire connaître leur opinion sur un point quelconque des rapports doivent savoir qu'elle est très attentivement examinée.*

Ces « premiers rapports » ne prétendent nullement être exhaustifs. Tels quels, ils traitent certainement de questions importantes, et il y aurait grand inconvénient à les retarder pour les compléter.

Dans tous les cas, il s'agit d'investigations par spécialité, ce qui exclut les problèmes de structure — encore que l'étude des spécialités, par les observations qu'elle apporte, prépare à celle des structures. Ces problèmes structurels seront abordés dans la Lettre *de rentrée (y compris celui des « classes homogènes », préconisées par M. Brassart, proviseur du lycée de Montpellier). Etudier simultanément les deux catégories de problèmes dépassait nos forces.*

Quant à la composition des groupes, nous avions jusqu'à présent adopté l'anonymat, à la satisfaction de certains adhérents (« Voilà un travail d'équipe sympathique ») mais au déplaisir d'un plus grand nombre d'autres (« Excès de modestie » — « Qui doit-on féliciter ? » — « Qui donc se trompe ainsi ? »). On trouvera plus loin, pour chaque rapport, les noms de ceux qui le présentent. Rappelons qu'au surplus F. Walter a été chargé par le Conseil de coordonner le travail des groupes. Il a servi de porte-plume à quelques-uns d'entre eux.

Sauf indication contraire, les auteurs cités de réponses à des questionnaires préalables sont des universitaires — pour la plupart (comme les auteurs des rapports) des agrégés.

Il arrive que l'on retrouve dans ces citations les noms de membres des groupes. C'est qu'ils figuraient dans le résumé des réponses sur lequel le groupe a travaillé. Il aurait été saugrenu que leur appartenance au groupe entraînât la suppression de leurs réponses.

Que l'on ne s'étonne pas de trouver dans ces groupes une grande majorité de spécialistes. Outre que le représentant du Conseil coopérant avec eux se trouvait être un parent d'élèves, les questions de majorité n'interviennent pas dans un travail de ce genre. Les représentants de chaque spécialité ne constituent bien entendu qu'un pourcentage minime de l'effectif de notre association, mais ils ont naturellement à jouer, en raison de leur compétence, le rôle de conseillers. Il est vrai que plusieurs de nos amis, tenant pour inévitable que tout spécialiste soit partial, nous conseillaient sinon d'écarter ces conseillers, du moins de ne leur faire qu'une place restreinte dans les groupes. Pratiquement, le conseil était difficile à suivre. Le résultat obtenu montre-t-il qu'il y a des spécialistes d'esprit ouvert et objectif ? Aux lecteurs, encore, d'en juger.

Mais parmi ces lecteurs, il y a aussi des spécialistes... et nous ne prétendons pas que l'appartenance à D. J. S. suffise à les délivrer, quand on en arrive à ce qui les touche, de ce réflexe de défense qui est un si puissant facteur de paralysie... Nous les prions très instamment de réfléchir que s'ils souhaitent une réforme générale en voyant d'excellentes raisons pour que leur discipline en soit exempte, cette attitude qu'ils blâment chez le voisin peut n'être pas chez eux-mêmes aussi rationnellement justifiée qu'ils l'imaginent.

FRANÇAIS

Le présent rapport et le suivant ont leur origine dans les réponses à un questionnaire adressé en avril aux enseignants de lettres et à diverses personnalités appartenant à notre association.

Il est présenté par un groupe de travail composé de Mme Deléan, Mlle Dirié, M. M. Flandrin, Mlle Lesourd, professeurs de lycée.

Nous pouvons être économes de généralités. Il y a peu de doutes sur la nécessité et la valeur de l'enseignement du français. Cependant si l'on veut se dégager de postulats implicites, on peut formellement poser la question de savoir si le français, matière commune, est enseigné comme langage ou comme littérature, et s'interroger alors sur le maintien dans le second degré ou certaines de ses sections, d'un enseignement littéraire. Nous nous prononçons sans hésiter pour ce maintien, et là-dessus aucune voix dissidente n'a été trouvée dans les réponses au questionnaire précité, ou dans les opinions qui nous ont été communiquées verbalement. Quel effondrement de la valeur formative et culturelle de notre enseignement si les grands écrivains et poètes de notre langue en étaient exclus !

Cela ne signifie pas que cet enseignement soit destiné à faire de nos élèves des critiques littéraires et des esthéticiens, comme le donneraient à penser tant de sujets de composition française donnés au baccalauréat (ou à l'examen probatoire : ce terme administratif étant ridicule, nous continuerons à dire baccalauréat).

Il y a donc une question d'équilibre à garder, et sans doute des nuances souhaitables entre séries « littéraires » et « scientifiques » ou « techniques ». Mais cela se discute mal dans l'abstrait. Si l'on dit, avec l'un de nos correspondants, qu'il faudrait « donner pour fin principale à l'étude du français non pas la connaissance de la littérature mais la maîtrise de la langue », on s'entendra immanquablement répliquer que la maîtrise de la langue s'acquiert par la fréquentation des grands écrivains. Concluons néanmoins avec M. Lamizet, qu' « il s'agit avant tout de mettre les élèves en mesure de comprendre ce qu'ils lisent et d'exprimer ce qu'ils pensent. Cela doit conduire à limiter la part faite à la littérature par les programmes du second degré et à proscrire l'érudition ».

GRAMMAIRE

D. J. S. a pris position à ce sujet dans les précédentes *Lettres*. En fait de grammaire, les programmes de sixième et cinquième, selon le document de 1961, sont plutôt vides (encore une part de ce qui a été laissé est-elle d'un intérêt douteux). Ils sont vides par l'effet de la surabondance du programme du cours moyen. Tant de choses sont supposées sues en septième que les rédacteurs de 1961 n'ont plus vu grand chose à enseigner par surcroît à des enfants de 11 à 13 ans. Alors, des manuels ont comblé le vide. Ils ont, par exemple, appris à distinguer les 66 nuances « essentielles » exprimées par 7 prépositions (dont 16 pour la préposition *de*); les 7 variétés de propositions subordonnées circonstancielles; les 8 fonctions possibles des subordonnées relatives, et les 6 de la complétive par *que*; ou bien encore 12 sens divers exprimés par le complément du nom.

En fait, les professeurs expérimentés emploient largement sixième et cinquième à enseigner ce qui, selon la progression de 1961 aurait dû être appris au cours moyen. Mais d'autres se prêtent aux complications des manuels.

A l'instar de ce qui a été fait dans notre *Lettre* de mai pour les classes du premier degré, nous aurons évidemment à élaborer des propositions détaillées concernant l'enseignement grammatical dans les classes du premier cycle. Ce sera, pour quelques-uns d'entre nous le devoir de vacances, à publier dans la *Lettre* de rentrée.

Ce que nous tenons à noter dès aujourd'hui, c'est que la grammaire qui disparait des programmes actuels à partir de la troisième (étant remplacée « à l'occasion de l'explication des textes » par des « notions élémentaires d'histoire de la langue et du vocabulaire ») est alors plongée dans l'oubli. Elle est imperturbablement supposée connue, malgré les démentis constants qu'infligent à cette hypothèse les fautes de construction et d'orthographe grammaticale multipliées dans les copies du baccalauréat.

Il n'y a pas à s'étonner de ces fautes, ni de celles que font tant d'étudiants de faculté (et bien au delà de la propédeutique... (1). Un enseignement précipité et compliqué à l'excès, puis négligé, ne peut pas donner grand chose de bon.

D'ores et déjà, nous posons :

a) *que l'enseignement grammatical devra s'échelonner sur toutes les classes du premier cycle, troisième comprise,*

b) *que dans le second cycle, les connaissances grammaticales devront faire l'objet d'assez fréquentes vérifications — par des exercices ou questions posées à l'impromptu.*

(1) Bien entendu les vices de l'enseignement de faculté ont aussi leur part à ce résultat. Mais ce n'est point notre sujet.

EXPLICATION DE TEXTES

Il n'y a rien à retirer à l'éloge qu'en ont fait Pierre Clarac et Jean Guéhenno. C'est à juste titre que l'université française est fière de la pratiquer dans nos lycées et collèges, au lieu de se contenter, comme cela se fait encore à l'étranger, paraît-il, de dicter aux élèves des « jugements sur des œuvres qu'ils n'ont pas lues » ou des notices historiques sur leurs auteurs. Eloge si bien fait et si souvent confirmé qu'il serait oiseux de s'appesantir sur lui.

C'est pourtant M. Clarac qui écrit dans son ouvrage bien connu sur l'enseignement du français : « Je vais surprendre sans doute... mais vraiment j'ai peur que nous n'abusions de l'explication française ».

Ce n'est pas une simple crainte que nos amis consultés éprouvent à ce sujet. Citons quelques-uns d'entre eux. M. Edmond Rivet, qui insiste vivement sur la nécessité de l'explication : « On en a abusé, on l'a compliquée à l'excès ». — M. Dutertre : « Il est cruel de multiplier les explications de textes. Quelques-unes seulement, et tout le reste en lecture personnelle dirigée ». — M. Delannoy : « Il faudrait en finir avec ces sempiternelles préparations françaises qui rampent pendant 2 mois, quelquefois 3, sur un texte écrit pour une représentation d'une soirée... De là naît l'ennui, parfois la nausée ». — M. Lamizet : « Consacrer beaucoup moins de temps, dans le premier cycle, aux explications de textes, fort propres à dégoûter à jamais les élèves de la lecture des grands auteurs et réduire considérablement les travaux qu'on donne d'ordinaire à faire aux élèves sous le nom de préparations ». Les formules varient, l'idée est commune : celle de *la « saturation » comme cause d'échec* (Mme Lombardet).

« Le plus beau texte, pour l'élève qui l'aborde, est un texte mort », écrit M. Clarac. — Ce n'est pas toujours vrai, heureusement — sinon que vaudraient les « lectures dirigées » ? et les lectures libres ? « Le pire enseignement du français est celui qui dispense de lire, le meilleur celui qui incite à lire » (R. Bazin). Lectures libres qui peuvent fort bien faire l'objet de comptes rendus, d'exposés. Les instructions n'en prévoient que pour les lectures prescrites. — Mais certes, bien souvent les plus beaux textes, quand ils ont été expliqués en classe, sont des textes tués.

Et même si l'on ose dire, plusieurs fois : la première, par leur présentation dans les éditions où les élèves les lisent. M. J. Beaufort, retrouvant sur le vif une idée chère à Alain, nous écrit à ce sujet :

« L'utilisation de livres abondamment annotés est la plaie de l'enseignement du français. Je défie qui que ce soit de sentir la beauté d'un poème ou de trouver du plaisir à un récit en les lisant dans une édition scolaire. L'œil est inévitablement attiré par les mots au bas des pages, il ne reste plus aucun rythme ni aucun intérêt. — « Là le lac immobile étend ses eaux dormantes ». Note de l'édition Lagarde et Michard : « Aucun lac n'est visible de Milly. A quoi pense le poète ? » Ces notes tuent la poésie. J'ai sous les yeux le texte de la *Conscience* dans une édition de la Légende des Siècles (classiques Larousse). Elle fait connaître la date de composition et publication de ce poème, ainsi que ses sources, qui sont du Bartas, d'Aubigné, Byron et Gueudeville (!). Il suffisait de citer la Genèse IV, 2 à 13, et d'expliquer le mot Jéhovah... Ce qui est le comble, nous voulons même forcer le sentiment de nos élèves, et les petits classiques Bordas leur indiquent à quel moment et pourquoi ils doivent être émus. Le dégoût est alors une réaction saine de liberté intellectuelle. »

La leçon à tirer de cela, c'est que *les éditions à mettre aux mains des élèves doivent être vierges de notes. L'explication sera l'œuvre de la classe, et se fera sur des textes nets. Seules seraient autorisées de courtes notices, situant l'œuvre ou les extraits publiés.*

Il reste que, toutes notes supprimées ou cachées, l'explication elle-même a bien des occasions d'être meurtrière, ou plus exactement : assommante. Elle est en danger de l'être par son principe même, car la poésie, la beauté, « le frémissement de passion que les mots ont mission de traduire » etc... ne se laissent pas tellement expliquer. Elle l'est si elle se fait dans le style des notes qu'on vient de rappeler ou des « corrigés » qui se publient pour les besoins du bachotage. Elle l'est, si elle ne répond pas à toutes les exigences opposées auxquelles est soumis cet exercice dont M. Clarac dit exactement qu'il est «difficile entre tous », et dont il découvre les pièges en quelque 80 pages de « L'enseignement du français ».

Les instructions, elles, s'en tirent en un peu plus d'une page, fort bien écrite. On sait que ces instructions, d'esprit élevé et d'expression juste, sont de celles dont il faut regretter vraiment qu'elles ne soient pas distribuées. Mais le seraient-elles et les avertissements qui s'y trouvent, explicitement ou non, seraient-ils précisés, développés, multipliés, cela ne remplacerait pas la formation que tant de maîtres n'ont pas reçue, ni le talent qui peut leur manquer. C'est pourquoi *nous ne voyons ici de remède que dans la sobriété.* Par des explications trop fréquentes, la plupart ne font que rendre inévitable un grand nombre d'échecs. Mais ce qu'ils ne réussiraient pas soixante ou cent fois dans l'année, *ils le réussiront vingt fois, du moins si, la déflation aidant, ils restent fidèles alors à l'esprit des instructions : que l'explication ne verse pas dans trop de détails, qu'elle ne prétende pas être exhaustive* (*ce qui est absurde, absolument*), *qu'elle reste simple, qu'elle soit vive, et que les élèves y participent — le maître se faisant guide et non pas conférencier.* Quel soulagement, alors !

COMPOSITION FRANÇAISE

Elle règne sur tout l'enseignement du français dans le second cycle, par la puissance du bachot. Nous ne sommes pas de ceux qui jetteront la pierre au professeur sur qui pèse cette puissance tyrannique. « Qui prendra le risque de s'écarter du jeu traditionnel s'il ne peut en même temps assurer élèves et familles que cela ne nuira en rien aux résultats de l'examen ? » (André Guerre). Quelque opinion que l'on ait d'ailleurs sur cette anxiété, le fait est que l'incidence du

baccalauréat sur l'enseignement du français (pour ne pas parler d'autres disciplines) est désastreuse. Reste à trouver le remède.

La suppression du premier baccalauréat (celui que l'administration désigne sous le nom de « probatoire ») a été annoncée récemment. Or, il apparaît immédiatement que pour la « composition française », cela ne résout rien. Car la question reste entière de savoir par quel genre d'épreuve le passage en classe terminale sera décidé. En supprimant la première partie du baccalauréat, on n'accroîtra pas plus le nombre d'admis qu'on ne l'a fait en changeant son nom. La hantise persistera donc. Nous parlerons du baccalauréat plus loin. Disons pourquoi nous estimons que *l'épreuve de composition française, qu'elle se passe en classe ou dans une salle d'examen, doit être transformée.*

« L'amour est une passion trop chargée de faiblesses pour être la dominante dans une pièce héroïque. » Tel fut le sujet sur lequel M. Quignard se souvient d'avoir exercé sa valeur, celle qui n'attend pas le nombre des années, car, étant en avance, il avait 15 ans et demi. Plus vieux d'un an, il n'aurait encore pu répondre, bien entendu, que par des lieux communs. On ne lui demandait d'ailleurs pas autre chose. Ce n'est pas d'hier que la composition française est un genre faussé. Qui de nous n'a le souvenir de sujets qui réclamaient de notre adolescence l'expérience de toutes les passions humaines et d'abord de l'amoureuse, le regard du sage sur ces passions consumées, et cette finesse du discernement, cette vigueur du jugement esthétique qui s'acquièrent parfois par de hautes méditations sur les chefs d'œuvre de l'esprit.

Nous avons dit au début de ce rapport que le premier objet de l'enseignement du français est d'apprendre aux élèves à comprendre ce qu'ils lisent et à s'exprimer eux-mêmes sans trop de gaucherie, mais qu'il n'est pas de former des critiques littéraires ni des esthéticiens. Or les sujets du bac appellent les candidats à exercer, sur les œuvres maîtresses (ou mineures) de notre littérature, la fonction de critique, et même d'hyper-critique en leur donnant à commenter l'opinion d'un commentateur (souvent non dénommé, ce qui ajoute à l'abstraction).

Des partisans de la tradition nous répondent que le candidat a le choix entre trois sujets. Et bien, parlons-en !

L'un de ces sujets demande aux candidats de faire « sous forme de commentaire composé », quand ce n'est pas « sous forme de dissertation » cette explication de texte que tant de professeurs ont beaucoup de mal à réussir oralement. Ajoutons qu'alors que les textes étudiés en première vont rarement jusqu'à la fin du XIXe siècle, l'explication demandée portera, le cas échéant, sur un poème de Verlaine, d'Apollinaire. Il est vrai aussi que parfois les candidats sont aidés par une indication du genre : « Vous vous attacherez spécialement à montrer, sous la fantaisie et l'humour, la richesse et la profondeur des sentiments ».

Un autre sujet est d'ordre philosophique — assez généralement de philosophie morale ou esthétique. Que ceux des futurs élèves de philosophie qui sont de force à disserter sur la responsabilité, *Dichtung und Wahrheit*, l'essence de la poésie, etc... s'alignent !

Le sujet qui fait recette, c'est celui qui invite l'élève à donner une opinion (et à montrer discrètement des connaissances) sur un auteur du programme. Le problème, pour le candidat moyen est alors de rattacher à la question posée les extraits de manuel qui pourraient servir. En conséquence de quoi, l'annotation la plus fréquente est « hors du sujet », « la liaison manque », etc... Mais enfin un certain nombre d'élèves ont acquis au cours de leurs classes quelque dextérité à cet exercice. Si l'on a la chance de tomber sur un « sujet type », par exemple l'humanité ou inhumanité des héros de Corneille, on peut à l'avance apprendre par cœur un corrigé, les erreurs de mémoire tenant lieu alors d'originalité.

Il y a un moyen de mettre ce système en défaut, c'est de donner un sujet très inattendu, et qui désespère. Par exemple l'an dernier, il fallait bien discuter un lieu commun (de Faguet cette fois), mais sur Montaigne. Les candidats étaient invités à « préciser le sens » de deux formules, et à choisir « la plus pertinente », « compte tenu du jugement que vous portez vous-même sur l'œuvre de Montaigne ». Selon le corrigé Vuibert, il ne fallait pas être trop ambitieux, et prouver seulement qu'on avait « lu personnellement quelques pages des *Essais* en plus de l'inévitable chapitre *De l'Institution des enfants* ».

(Le corrigé ne cache pas le mécontentement de son auteur : « C'est ici un sujet bien difficile et qui pour être correctement traité exige bien plus de savoir et d'expérience que ne peut en avoir un candidat au baccalauréat ». Discret rappel des avantages des « sujets type », d'ailleurs plein de bon sens. Le corrigé nous apprend qu'il fallait conclure sur la « valeur éternelle de la lucidité et de la bonne foi de Montaigne », mais non sans avoir au préalable noté « l'insuffisance » dudit.)

Tous ces exercices d'utilisation de clichés sont écœurants — mais ce sont les examinateurs indulgents qui ont raison, car faire par surcroît payer aux candidats leur écœurement par une mauvaise note serait vraiment inique.

« Vous enfoncez des portes ouvertes », nous dira-t-on. Certes, nous n'avons rien dit que chacun ne sache (1). C'est bien ce qui est navrant. Depuis si long-

(1) La condamnation de la « composition française » du type bachot a réuni la grande majorité de nos correspondants. Leur opinion s'accorde avec celle de Maurice David : « L'épreuve de dissertation au baccalauréat. Entièrement à renouveler. On veut faire jouer le rôle de critique littéraire à de pauvres candidats qui se contentent de répéter

Qu'avons-nous à offrir de positif ? Nous partirons d'une proposition de M. Marc Flandrin, publiée par les « Cahiers Pédagogiques » (N° d'avril), et selon laquelle la composition française serait remplacée par deux épreuves.

« Première épreuve : un texte est proposé au candidat, par exemple, un extrait (quarante, cinquante lignes) d'un auteur en prose du XIXe ou du XXe siècle; à la suite sont posées cinq questions de vocabulaire, de grammaire, de stylistique, permettant au correcteur de s'assurer que le candidat a compris les passages qui, sans être obscurs, exigent une certaine réflexion et une solide connaissance de la langue.

« Deuxième épreuve : le candidat doit résumer en 10 ou 15 lignes le texte qu'il a déjà étudié pour la première. »

(Notons qu'une épreuve de résumé avait été proposée, il y a quelques années, avec quelque écho dans la presse, par M. Dutertre).

L'intention de M. Flandrin — qui fait partie de nos groupes de travail « Lettres » et « Baccalauréat » (sans parler des conseils qu'il a donnés, comme plusieurs membres du groupe « Lettres » pour la mise au point du rapport sur la grammaire précédemment publié) n'était pas de fixer une formule *ne varietur*, mais de secouer ce fatalisme grâce auquel la « composition française » de style bachot a perduré jusqu'à nos jours.

Après examen des avis reçus en réponse à notre questionnaire, et avec l'accord de M. Flandrin, notre groupe aboutit à la proposition suivante.

L'épreuve « des 5 *questions » porterait sur un texte du XVIIe XVIIIe au XIXe siècle. Les questions seraient simples.* Nous y reviendrons.

L'épreuve « des 5 *questions » dont l'intérêt n'est pas* douteux et dont les limitations sont évidentes aussi, *serait l'une de celles susceptibles d'être jointes à la précédente. Ce ne serait pas la seule*, et cette modification au projet publié par les « Cahiers » apaisera, nous l'espérons, diverses inquiétudes. Quant à la difficulté de trouver des textes adéquates, signalée par M. Rivet, elle nous paraît être de celles qui existent toujours et qui peuvent être surmontées. L'expérience a montré la valeur des exercices de résumé dans les classes de préparation aux grandes écoles. On trouvera bien aussi des textes dont le résumé puisse être utilement proposé à des élèves plus jeunes; et nous pensons ici à ceux des sections littéraires (souvent bavardes) comme des sections scientifiques et techniques.

Une autre épreuve valable serait « l'étude comparative du texte ayant servi de base aux questions et d'un second texte, portant sur le même thème : une description de Rousseau et une de Chateaubriand; deux portraits de héros de roman. On peut fort bien envisager aussi que l'intérêt des textes choisis ne soit pas strictement littéraire » (Mlle Lesourd et Mme Dimeglio). Cette dernière suggestion pourrait être intéressante surtout pour les sections non littéraires ?

Il reste à donner franchement à l'élève une occasion de s'exprimer — en dehors des limites d'une comparaison et sans les béquilles qu'elle offre — comme au professeur d'apprécier si l'élève a quelque chose à dire et sait le faire. *Un troisième type d'épreuve* s'ajoutant à celles des « 5 questions » *serait de répondre à cette question* d'un autre genre : « *Qu'est-ce qui vous a intéressé ou touché dans ce texte ? » Il serait demandé de le faire en* 2 *ou* 3 *pages au maximum,* afin d'éliminer les prouesses de tartine. L'art des développements longs peut attendre le barreau et favorise trop le mauvais style. A moins que le résultat des études n'ait été négatif (ou le texte excessivement mal choisi), l'élève aura quelque chose à dire sans pouvoir compter sur un manuel, un cours dicté ou un corrigé absorbé préalablement.

L'adjonction de ce type d'épreuve (brièvement suggérée à titre d'hypothèse, dans notre questionnaire d'avril), donne satisfaction à beaucoup de nos correspondants dont les réponses étaient similaires à celle de R. Bazin : « Il manque à la proposition Flandrin une épreuve de rédaction courte, permettant l'expression personnelle et le développement : l'*essai*, complémentaire du *précis* ».

Avec cet éventail d'épreuves, on comprendra pourquoi nous disions que les 5 questions devraient être simples. Leur objet serait de vérifier que l'élève de première possède les connaissances élémentaires sans lesquelles l'enseignement du second cycle, *a fortiori* celui des facultés manque de base. Donc, questions de vocabulaire, grammaire, stylistique du niveau du premier cycle — ce qui assurera, en particulier que le contrôle des connaissances grammaticales demandé au début de ce rapport, soit effectif —. Ce serait l'épreuve-seuil.

---

les principes qui traînent dans les manuels ou les « cours dictés » (car il y en a encore). Ce n'est donc pas une épreuve qui permette d'apprécier le jugement de l'élève (car celui-ci se garde bien de juger, de peur de ne pas être dans l'axe), ou son style, puisqu'il se résout à n'être qu'un écho. Quant au commentaire du texte, il exige un effort d'analyse, puis de synthèse, qui dépasse de beaucoup les 4/5 des candidats. Alors on donne la moyenne à celui qui dit le moins de bêtises, ou qui semble « savoir quelque chose ». Et c'est encore le manuel d'histoire littéraire qui est le sauveur.

Dans son souci d'équité, M. E. Rivet observe cependant : « Un grand nombre de copies sont informes. Et pourtant nous (les examinateurs) avons tous le souvenir de devoirs très convenables, clairs, judicieux, correctement écrites, pour ne pas parler de ceux — il y en a — qui témoignent de qualités exceptionnelles. » C'est surprenant c'est vrai, et c'est important. Notre régime scolaire n'a pas rendu toutes les copies informes, des esprits solides ou exceptionnels s'en tirent indemnes. Il y a donc de la santé et de la résistance chez les élèves et les maîtres. Que n'obtiendrait-on par un régime raisonnable !

Il resterait, pour rendre nos propositions plus concrètes, à y joindre des exemples de textes, de questions. Nous y travaillerons, mais nous souhaiterions fort ne pas y travailler seuls. Notre association compte à l'heure actuelle plus de 80 professeurs de lettres; et les suggestions des parents d'élèves sont également sollicitées. Le temps des vacances est favorable pour des recherches de ce genre, mais n'attendez pas, s.v.p., la fin des vacances pour communiquer les exemples proposés.

BACCALAUREAT

Les propositions qui précèdent sont en somme indépendantes de la décision qui sera finalement prise sur le maintien ou la suppression du baccalauréat, première partie. Examinons les deux hypothèses, car si la suppression est désormais probable, on ne sait pas quand elle sera effective.

a) *Dans l'hypothèse du maintien du baccalauréat première partie, nous réclamons le rétablissement d'un oral de français,* notre groupe « baccalauréat » s'étant prononcé en ce sens, et cela pour les motifs formulés comme suit par M. Flandrin, dans son article précité des « Cahiers » : « *Le français est aussi une langue vivante, et on doit s'assurer qu'un candidat sait lire un texte à haute voix, peut répondre en un français correct aux questions qui lui sont posées,* et sait exprimer ce qu'il ressent devant une belle page de notre littérature ». Adaptons toutefois cette proposition à celles qui ont été formulées plus haut, et réciproquement.

S'il y a un oral, les « 5 questions » comme épreuve écrite du baccalauréat deviennent superflues. Et si la question d'écrit : « Qu'est-ce qui vous intéresse ou vous touche » est admise, il deviendra peut-être inutile de s'assurer verbalement que le candidat sait « exprimer ce qu'il ressent devant une belle page », ce qui est difficile, et peut-être impossible à beaucoup — qui n'en sont pas moins sensibles, voire conscients des mouvements de leur sensibilité — dans les conditions d'un examen. Peut-être suffirait-il à l'oral de *s'assurer que le candidat comprend le texte et a quelque idée de sa valeur.*

Quelques correspondants ont objecté que la revendication d'un oral est utopique, car on y a renoncé pour des raisons d'ordre matériel qui n'ont pas disparu. Mais, si baccalauréat il y a, ces raisons d'ordre matériel ne sont pas admissibles. Elles le sont aussi peu pour le français que pour les « langues vivantes ». Il ne manque pas d'examinateurs de français — on s'abstient chaque année de convoquer un grand nombre de ceux qui pourraient l'être. L'interrogation de français pourrait avoir lieu le même jour, au même lieu que celles de langues vivantes, attendues par les candidats souvent pendant des heures.

b) Dans l'hypothèse de la suppression du baccalauréat, la question se pose de savoir ce qui se passera, quant au français, dans la seconde partie ? La scolarité du second degré se terminera-t-elle, l'accès à l'enseignement supérieur sera-t-il ouvert, sans qu'ait été vérifiée à l'examen l'aptitude des candidats à lire, écrire, et parler leur langue maternelle ?

Il y a, répondra-t-on, les épreuves de philosophie et d'histoire (sans parler des autres qui exigent quelque aptitude à rédiger). Il reste que les résultats de ces épreuves sont jugés, dans une large mesure, sur des considérations propres aux disciplines intéressées; et que, dans l'épreuve de philosophie, français et jargon se mêleront en proportions variables — à moins que la classe de philosophie ne soit, elle aussi, modifiée profondément.

Nous pensons donc, que *si le baccalauréat, première partie, est supprimé, les épreuves de français — écrites et orales — ci-dessus définies devraient être reportées à la seconde partie.*

Le problème du choix des sujets de français donnés au baccalauréat restera alors d'une extrême importance. Sans doute la « composition française » n'aurait-elle pas sombré dans le discrédit, elle se serait du moins défendue mieux, si les choix traditionnels n'avaient été si déraisonnables. De mauvais choix pourraient dénaturer les épreuves que nous proposons, ou n'importe quelles autres. Cette question n'est pas particulière au français, c'est l'une de celles, nombreuses, qui devront être traitées dans les *Lettres* à venir.

AUTEURS DU PROGRAMME ET HISTOIRE LITTERAIRE

Présentement, dans les classes où ne sévit pas la hantise de la « composition française » du bachot, c'est-à-dire pratiquement celles du premier cycle, les professeurs ont une certaine liberté dans le choix des auteurs étudiés. Toutefois, constate M. Bazin, ils s'estiment en fait tenus, à partir de la quatrième, d'étudier chaque année une pièce de Corneille et une de Racine (et une de Molière aussi, mais cela va sans problème) (2). « Une fameuse routine » ajoute-t-il. Or, les classiques par routine, c'est un désastre.

On revient ici sur ce qui a été dit sur l'explication de textes. C'est la même question d'ailleurs, car la pièce entendue sur disque, vue au théâtre (si la troupe n'est pas trop inférieure), ou à la télévision, ou mieux encore, jouée par les élèves, intéresse et passionne. Mais l'explication d'une tragédie par an sature, et les classiques sant ainsi assassinés.

Ajoutons que l'étude d'une pièce de Racine dépasse communément les élèves du premier cycle. On peut faire « découvrir » Racine en première (M. Lamizet) — éventuellement en seconde. *Esther, Iphigénie, Andromaque,* prématurément étudiées ont privé Racine

(2) Il est cependant bien regrettable que les *Fourberies de Scapin* aient été introduites au programme de cinquième.

de bien des lecteurs adultes. *Le Cid* au contraire peut soulever des passions en quatrième.

La saturation a raison aussi, et c'est un comble, de La Fontaine, dont l'étude répartie entre les classes de sixième et cinquième d'une part, de seconde d'autre part, réussirait généralement.

Dans le second cycle, la paralysie de l'enseignement sous l'impératif de la composition française du bachot pourrait — des instructions aidant — disparaître avec elle. Il resterait pourtant nécessaire de décongestionner fortement le programme de première, dénoncé comme aberrant même par les professeurs qui portent, dans l'ensemble, sur les errements actuels, les jugements les plus modérés (Mme Maréchal). Dans le numéro 31 des « Cahiers Pédagogiques » (décembre 1961), l'enseignement du français en classe de seconde et de première a été décrit comme une « revue à grand spectacle avec une foule de figurants qui passent devant les élèves un peu ahuris » (Yvonne Blum); celui de première comme « une course contre la montre » (R. George), « une course effrénée » (Jacqueline Brisson), « ahurissant» (J. Ballon), « trop chargé » (N. Martin), sans qu'il soit possible d'y remédier par une « coordination verticale » avec les programmes des deux années précédentes, troisième et seconde, car les élèves oublient vite ce qui est pour eux « une défense naturelle contre l'accumulation des connaissances à laquelle ils sont soumis » (J. Ballon, J. Delannoy, Y. Mahé).

Le souhait d'un certain nombre de professeurs qui voudraient étendre le programme au XXe siècle rencontre donc un obstacle majeur. D'ailleurs l'argument invoqué est-il solide ? Les élèves, ou du moins un certain nombre d'entre eux montrent un intérêt spontané pour des écrivains très proches de nous, ou vivants. Mais n'est-ce pas précisément un motif pour se borner dans ce domaine à des conseils, voire à la non-intervention ? Ce qui se fera sans la classe n'a pas tellement besoin de la classe. Celle-ci redevient nécessaire quand l'activité de l'élève risque de ne pas y suppléer. Là où l'initiation spontanée se fait, on peut se passer de l'initiation scolaire. En matière de modernisation du programme de lettres, ce sera beaucoup déjà *que le XIXe siècle cesse d'être largement sacrifié.*

Un meilleur équilibre sera obtenu en réservant en principe *la classe de seconde au XVIe siècle (sauf Montaigne) et au XVIIe, celle de première au XVIIIe et XIXe siècles, sous cette réserve qu'une tragédie de Racine serait étudiée soit en seconde, soit en première. Pour Molière,* une comédie de lui ayant été étudiée cheque année depuis la quatrième, *on ne recommencerait pas en première.* La lecture personnelle, le théâtre, cela existe, et si l'étude de Molière les années précédentes ne fait pas qu'en première on le lise spontanément, c'est l'échec, qu'on risquerait seulement d'aggraver par une tentative de plus. *Quant à Montaigne, l'année la plus propice à son étude serait celle de philosophie,* c'est un point sur lequel nous allons revenir.

A l'avantage d'une répartition mieux ménagée s'ajouterait celui d'une moindre accumulation des connaissances à acquérir, puisqu'il n'y aurait plus à faire preuve d'érudition en composition française. *L'érudition en histoire littéraire pourrait être proscrite.* (Il n'y à aucun intérêt à faire apprendre qu'Elvire s'appelait Mme Charles, etc...) Là serait le grand soulagement (A. Guerre).

Le champ reste néanmoins immense; les « lectures dirigées » comprennent des œuvres d'écrivains étrangers... Il faut pourtant ne pas tomber dans « la revue à grand spectacle ». Il faudrait surtout que les élèves lussent plus de quelques pages des grands écrivains qu'ils étudient (non que nous ayons le désir de changer ces jeunes gens en petites bibliothèques ambulantes — ils ont la vie pour lire — mais enfin l'adolescence est un âge propice à la lecture, et c'est celui où les vers se retiennent pour toute la vie). Aussi pensons-nous qu'*il faut envisager une réforme qui s'étendrait à l'enseignement de philosophie,* et sur laquelle il serait souhaitable d'obtenir l'avis des professeurs de cette discipline. Nous hasarderons ici une suggestion.

Il est question, dans les milieux officiels, de projets de réforme concernant les classes terminales, et qui, en particulier, réduiraient légèrement l'horaire de philosophie dans la classe qui porte ce nom, avec 2 heures de français, et 2 heures consacrées soit au latin, soit au grec, soit à une seconde langue vivante. A notre sens l'important serait de donner moins de place à la philosophie au sens technique du mot, réservée pour l'enseignement supérieur, et davantage à l'étude du français (voire du latin pour les latinistes). Tout jargon serait remis à plus tard.

Cela permettrait d'étudier en classe de philosophie les grands écrivains qui, tout en restant accessibles au grand public, appartiennent proprement à l'histoire de la philosophie, comme Montaigne, Pascal, Rousseau, Diderot. Descartes et Auguste Comte s'inscriraient dans la série, et cela n'empêcherait pas d'aborder Rousseau en première. Ce qui, ajoutant l'étude d'œuvres anciennes relativement faciles, comme l'Apologie de Socrate, et l'étude de 2 ou 3 thèmes philosophiques à titre d'initiation, pourrait bien former l'esquisse d'un programme de philosophie plus raisonnable et fructueux que l'actuel.

Nous demandons en particulier aux professeurs de philosophie membres de D. J. S. de bien vouloir donner leur avis sur cette suggestion.

LATIN

« Entrer dans la querelle du latin, nous a-t-on dit, y pensez-vous ? Ce serait un suicide, et D. J. S. est jeune. Dites que vous ne voulez pas mourir encore, tout le monde vous comprendra. Réservez vos forces et l'avenir. Quand l'association aura éprouvé sa cohésion sur des questions moins passionnelles et gagné en influence, l'occasion se présentera peut-être d'intervenir utilement. »

Toutes les questions sont passionnelles, quand on le veut bien, et l'influence se mérite.

Si nous ne faisons aujourd'hui qu'aborder le problème du latin, c'est simplement que le temps a manqué pour une étude suffisante des méthodes d'enseignement en cause, sujet difficile. Toutefois, si nous espérons que les méthodes pratiquées progresseront beaucoup, nous n'attendons pas de cette amélioration un miracle.

Nous ne nous faisons pas d'illusions non plus sur l'accueil qui sera fait à notre rapport. Notre analyse sera contestée et nos propositions rencontreront des adversaires. Ce n'est pas une raison pour ne pas donner à tous les membres de l'association l'occasion de se prononcer dans un sens ou l'autre, et de faire connaître leurs motifs, ce qui est l'objet normal des rapports ici publiés.

PREMISSES

1. — Pour les élèves qui s'intéressent à son étude, le latin a toutes les vertus éducatives que ses partisans invoquent.

2. — L'intérêt des élèves pour l'étude du latin s'éveille aisément, et se soutient plus difficilement. En fait, il est très fréquent que cet intérêt tombe en quatrième, et que l'indifférence ou même l'aversion y succède.

3. — La soi-disant orientation des élèves vers le latin ou vers l'enseignement moderne après un trimestre d'observation en sixième est dénuée de toute valeur, de toute réalité.

4. — Quantité d'élèves font ou continuent à faire du latin soit en raison de la faiblesse des sections « modernes » (due à bien des causes, dont la faible structure de leur enseignement mal conçu); soit parce qu'ils se croient ou que leur famille les croit, à tort ou à raison (et dans ce cas souvent par l'effet d'une mauvaise pédagogie) inaptes aux sciences; soit pour des motifs, pourtant bien douteux, de prestige social.

5. — Sur la section C où l'étude du latin est menée de front avec celle des sciences (et d'une langue vivante) les opinions divergent. Selon M. Ricci, professeur de physique : « On peut dire qu'il y a à l'heure actuelle, trois catégories d'élèves de C. Ceux qui font soigneusement leurs versions latines et qui copient leurs problèmes. Ceux qui font l'inverse. Ceux qui font versions et problèmes, avec l'aide de leurs parents ». Selon M. Marquet, professeur de lettres, l'intérêt de la plupart des élèves de C, mis à part ceux qui sont faibles en toutes matières, se concentre sur les disciplines scientifiques aux dépens du latin. Les autres témoignages reçus vont pour la plupart dans le même sens. Il y a quelques voix dissidentes (et certainement des variations selon les maîtres, les établissements, les classes, les années).

6. — Ce qui n'est nullement douteux, c'est que quantité d'élèves restent rivés au latin sans s'y intéresser et se traînent jusqu'au baccalauréat dans l'espoir de faire seulement le nombre de contre-sens compatible avec la moyenne 8. Cet enseignement reçu à contre-cœur, ces versions faites comme des mots croisés n'ont pas un résultat pédagogique nul, mais nuisible. Tant d'heures perdues, de travail mal fait, cela compte, négativement.

7. — Pour les élèves qui s'y intéressent, même une étude élémentaire du latin, interrompue ensuite, n'allant pas au-delà, par exemple, du *De Viris*, est utile, en particulier parce qu'elle exerce leur connaissance et pratique de la syntaxe française.

8. — Dans le second cycle aussi, l'étude du latin peut être, pour ces élèves, de grande valeur formative — à condition qu'une ambition trop modeste ne la prive de son intérêt.

Plusieurs des réponses à notre questionnaire d'avril ont suggéré, comme remède aux présents déboires, de se contenter au baccalauréat d'une version du niveau actuel de la quatrième, par exemple, et de faire un cours de civilisation latine fondé sur la lecture de textes traduits.

D'autres réponses ont été en sens opposé. M. Maurice David estime que cette étude ne peut être intéressante que si l'élève se bat contre un texte de valeur assez haute : « Menez-le jusqu'à Tacite, ou bien laissez ce latin ». Pour M. Jacquenod, le recours à un enseignement de civilisation latine serait « la porte ouverte au laïus et à de nouveaux cours dictés ».

C'est à ces derniers avis que nous nous rangeons. Certes nous comprenons bien que devant les échecs actuels on envisage une solution de retraite. Mais ce latin mâché, maintenu à un niveau de facilité qui interdit l'accès aux grands écrivains, ce latin faiblard, reconnaissons qu'il serait sans vertu. Ces faibles études-là ne valent pas la peine d'être faites.

PROPOSITIONS

a) *L'étude du latin commencera en quatrième, après un « banc d'essai » au second semestre de la cinquième.*

Justifions cette proposition pas à pas.

Suppression du latin en sixième.

Il nous paraît d'abord de bon sens de réduire cette accumulation de nouveautés que l'élève rencontre à 11 ans, en sixième, dans la classe de transition où doivent se modifier tous les comportements scolaires. Il

ne faut pas tout commencer à la fois : langue vivante, latin, sans parler de géométrie et sciences naturelles. Boulimie des adultes ! Cela conduit généralement au genre de situation que notre groupe médical condamne.

Il ne voit pas grande différence, quant à la capacité de travail intellectuel, entre les enfants de 11 ans, et ceux de 10, auxquels il assigne 4 heures par jour et 20 heures par semaine (travail à la maison compris). Cela revient à retrouver pour les élèves de sixième l'horaire du plan Langevin-Wallon. Or, nos élèves de sixième ont plus de 24 heures *de classe;* et si l'on ajoute celles de permanence et d'étude obligatoire, la journée de l'interne, qui en première approximation au moins fournit une mesure des exigences universitaires, donne un total de l'ordre de 40 heures par semaine (éducation physique non comprise); et souvent davantage, car cela dépend de l'établissement. Sur le plan médical comme sur le plan pédagogique, le constat d'excès n'est pas douteux.

Excès tel que les économies de travail à la maison réalisables pour l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, apparaissent comme d'insuffisantes atténuations.

Nous n'ignorons pas que la hâte des adultes se prévaut du bon appétit des enfants. « Pourquoi les priver de latin en sixième, puisqu'ils y mordent. » Le même argument appliqué à l'hygiène alimentaire ne serait pas accepté. En sixième, l'enfant s'intéresse à tout ce qui ne lui est pas trop mal enseigné, latin compris. Tout beau, tout nouveau. Cela ne mène pas loin. (Et d'ailleurs, ce n'est pas si général, puisque beaucoup d'enfants éprouvent en sixième le désarroi de la bousculade.)

Or, il y aurait grand dommage à retarder l'initiation aux langues vivantes; chacun sait qu'il vaut mieux s'y mettre jeune — alors qu'une maturité plus grande sera très favorable au latin.

Un autre argument important est que, si les élèves ne sont pas jetés dans l'étude du latin au sortir de l'école primaire, il y aura moins d'orientations arbitraires et erronées. Ce qui ne signifie pas que cette condition nécessaire d'une orientation meilleure soit suffisante (voir plus loin).

S'il restait un doute sur le fond (doute que nous n'éprouvons pas), nous pensons qu'il disparaîtrait devant les arguments d'opportunité. Tant que la rénovation de l'enseignement du premier degré n'amènera pas en sixième des générations tout autrement formées que celles de maintenant, le rôle nécessaire des classes de sixième restera de rattrapage et de stabilisation. Or, il y en a pour quelque temps. Soyons optimistes : à la rentrée 1964 nous n'aurons au mieux que le gage des réformes les plus indispensables. Admettons que nous les obtenions pour la rentrée de 1965. Leur plein bénéfice ne sera obtenu que pour les enfants entrant au cours préparatoire en 1965, abordant le second degré en 1970... Tant que les élèves arriveront en sixième avec les connaissances lacuneuses, désordonnées et instables qu'ils apportent présentement, l'enseignement du latin dans cette classe, toutes autres considérations mises à part, sera prématuré. Car il est bien vrai que les exercices de latin fortifient la connaissance et assouplissent la pratique de la syntaxe française mais à condition que l'instruction élémentaire n'ait pas été ratée.

Pas de latin encore au premier semestre de la cinquième, mais un banc d'essai au second.

Commencer le latin, après la sixième, ce n'est pas une condition suffisante pour éviter des erreurs d'orientation lamentables — car pour discerner quels sont les élèves qui tireront quelque profit de l'étude du latin, il n'y a pas de moyen qui puissent valoir l'essai. Décider pratiquement sur des suppositions l'orientation de l'élève pour les classes de cinquième, quatrième et troisième, c'est très chanceux, et ce système laisserait trop d'enfants perdants.

On peut bien dire qu'au terme de la cinquième les élèves inaptes au latin auraient la ressource de bifurquer vers le moderne — mais ce serait après un échec, et avec un retard en langue vivante.

Nous allons plus loin. Si nous reconnaissons l'avantage, à nos yeux certain, d'une étude élémentaire du latin même pour des élèves qui l'abandonneraient au second cycle, nous mesurons la contre-partie de cet avantage en heures qui pourraient recevoir tant d'autres emplois d'un intérêt comparable. Il ne faut pas rendre cette contre-partie trop onéreuse. Or, pour dépasser tout juste le *De Viris,* deux ans suffisent (si l'étude du latin n'est pas commencée trop tôt). Nous avons donc accueilli une suggestion présentée par M. Delannoy : commencer le latin en quatrième; et puisqu'il faut un essai préalable, nous proposons de le faire au second semestre de la cinquième. Cela permettra d'aborder les écrivains latins au second semestre de la troisième, expérience utile pour l'orientation vers l'une ou l'autre des sections du second cycle.

b) *Dans le second cycle, le latin sera une option dotée d'un nombre d'heures suffisant.*

Ce nombre sera supérieur aux 3 *heures auxquelles le latin est présentement réduit en seconde et première.*

Au surplus, l'étude du latin sera continuée en classe de philosophie.

Après ce qui a été dit au titre des *Prémisses* (N° 7), il nous paraît presque superflu de justifier davantage cette proposition.

Si l'on fait du latin dans le second cycle, il faut que ce soit sérieusement, en y mettant le temps. Cela exige un choix, mais au moins ceux qui l'auront fait ne seront-ils pas cantonnés, soit dans l'étude de textes plus ou moins insipides, soit dans l'étude ratée de textes plus dignes d'intérêt.

Cette réforme s'inscrirait dans celle des structures. (Toute proposition concernant le latin dans le second cycle remet en question les structures.)

Nous n'apportons pas ici une solution au problème des structures, mais une donnée pour son examen.

LANGUES VIVANTES

Le présent rapport a son origine dans un questionnaire diffusé en février dernier. Grâce aux lecteurs dont le dévouement surmonta les obstacles semés par une ronéo rétive, les réponses reçues ont permis la synthèse ici présentée. Elle résulte du travail d'un groupe composé de J. Capelovici, Huguette Poiret, Janette Samuel, professeurs d'anglais; P. Dehem, pr. d'allemand; Sylvie Pézard, pr. d'Italien; et Alain Moreau, ingénieur, père d'élève.

LES RESULTATS ACTUELS

« La médiocrité de nos résultats, si l'on considère l'ensemble de nos élèves n'est niée par aucun de nous; elle nous est reprochée, plus ou moins ouvertement par le public; nos élèves eux-mêmes se font d'ailleurs peu d'illusions sur ce dont ils sont capables après sept années d'étude d'une langue étrangère : un pourcentage insignifiant d'entre eux se sait en mesure de lire couramment un journal étranger ou un livre qui ne leur est pas spécialement destiné...

Ne parlons pas de la manière dont nos élèves écrivent les langues que nous leur enseignons. Ce que nous révèle chaque année la corvée des examens, c'est l'effrayante vanité de notre travail : de tant de travail, le nôtre et celui de nos élèves, et de tant de patience.

Il est devenu habituel de se consoler de cet état de choses en incriminant l'abaissement du niveau des études primaires, les conditions matérielles du travail, l'insuffisance des moyens audito-visuels mis à notre disposition...

Est-il présomptueux de chercher des remèdes qu'il soit à notre portée d'appliquer... » (Paul Dehem, dans *Les langues modernes*).

Ce texte date de juin 1959, mais son auteur n'estime pas que la situation se soit améliorée depuis.

C'est l'avis d'un germaniste, dira-t-on. M. Jacques Capelovici, professeur d'anglais, n'est pas plus optimiste.

« Il suffit d'assister à une session du probatoire ou du baccalauréat pour constater l'inaptitude presque générale des candidats à former, par écrit ou oralement, des phrases étrangères simples, exemptes de ces grosses fautes qui empêcheraient souvent un « petit » de cinquième d'obtenir sa moyenne en composition. »

Mais les langues latines ? Voici un jugement qui n'émane pas d'un membre de notre association :

« Quand ils (nos élèves) arrivent dans les facultés, ils connaissent quelques bribes de civilisation ou de littérature, mais ils ignorent le plus souvent la langue. » (Fabreguettes, professeur agrégé d'espagnol, *Les langues néo-latines*, 1963, n° 167.)

Pour les parents, ils déplorent communément la démonstration d'ignorance que leur donnent leurs enfants en présence d'un visiteur étranger, en voyage, etc... Ils constatent d'ailleurs que cette incapacité à converser demeure sans contre-partie d'ordre littéraire (sauf circonstances exceptionnelles, « aucun bachelier ne lit couramment les auteurs classiques », note M. Chevrant, ingénieur, père de 10 enfants et grand-père de 24.)

Ce sera une consolation assez maigre — mais n'en négligeons aucune — de reconnaître avec M. Grivelet, professeur d'anglais à la Faculté des lettres de Dijon, que « seule la langue vivante est couramment soumise à une autre sanction qeu celle de l'examen ». S'il y avait pour d'autres disciplines, une épreuve analogue à celle du voyage à l'étranger... Admettons aussi que cette épreuve peut donner lieu à des jugements trop hâtifs, ne tenant pas compte de ce besoin d'une durée d'acclimatation éprouvé à l'étranger même par un adulte qui connaît bien la langue du pays visité.

Il serait d'ailleurs injuste, si l'on met en regard les échecs que nous venons de mentionner et les erreurs pédagogiques dont on traitera plus loin, de conclure que les premiers s'expliquent simplement par les secondes. D'autres causes interviennent aussi, et l'une d'elles est évidente. Les langues étrangères s'apprennent par la pratique, dont le seul lieu, pour la majorité des élèves, est la classe. L'enseignement des langues est donc l'un de ceux qui souffrent le plus de l'encombrement des classes. Or, c'est seulement en sixième et cinquième pour la première langue, en quatrième pour l'autre, qu'une heure de travail dirigé est donnée à des groupes ne dépassant pas 24 élèves.

Ce qui jette quelque lumière sur l'appréciation des résultats c'est que, pour la première langue, il y a souvent régression à partir de la quatrième. Maints professeurs le signalent. Cette constatation s'applique aux filles comme aux garçons et ce fait, ainsi que le succès relatif de la deuxième langue à ses débuts, n'est pas en faveur d'explications par l'inaptitude à s'exprimer dans les années de puberté. Le « décrochage » pour la première langue en quatrième, le décalage entre les premiers résultats et ceux observés au terme du second cycle pour la seconde nous paraissent d'une part confirmer que la précieuse heure de travail dirigé est trop tôt perdue, et d'autre part crée une présomption de faute pédagogique majeure après les commencements.

Malgré tout, des professeurs de grand talent obtiennent des succès... Mais enfin, il sera peu contesté, pensons-nous, que l'enseignement des langues reste, en moyenne, trop éloigné de résultats en rapport avec les efforts dépensés tant par les professeurs que par les élèves. Quant à la responsabilité des programmes et méthodes dans ce gaspillage et à la possibilité d'améliorations d'ordre pédagogique, c'est la question que nous allons étudier.

LES OBJECTIFS

Les logiciens nous reprocheront-ils d'avoir parlé des résultats avant de déterminer les objectifs par rapport auxquels nous les apprécions ? L'objection serait

spécieuse, car les jugements que nous avons cités impliquent bien une conception des objectifs.

« Le problème de fond, nous a-t-on écrit, est celui-ci : « S'agit-il d'apprendre une langue de manière à la parler, à la lire ou à l'écrire ? Ou bien utilisera-t-on cette étude comme un pur prétexte à la « formation de l'esprit » ? Dans ce cas, il importe peu de la savoir, et l'apport culturel (civilisation et littérature) l'emporte. »

Or, nous n'admettons nullement que si l'on a en vue la formation de l'esprit, il importe peu d' « apprendre » la langue « étudiée » — et dont l'étude même, dans cette hypothèse contradictoire, s'évanouit. « Apprendre à apprendre » ne vas pas ici sans apprendre — et enseigner aux enfants à parler, lire, écrire une langue étrangère, c'est bien contribuer à leur formation intellectuelle et à leur culture.

La valeur formatrice de l'étude des langues vivantes est celle d'une discipline d'expression (apprendre à s'exprimer avec clarté, correction, aisance, précision, discernement). On sait assez que les exercices de thème et de version ont des mérites éducatifs, qu'ils affermissent l'élève dans la connaissance de sa propre langue, etc... Accessoirement (mais c'est encore important) sa mémoire est exercée et développée. Ces mérites appartiennent aussi bien, il est vrai, à l'enseignement des langues mortes, qui même, en exigeant une transposition plus complète et plus complexe l'emportent à cet égard — à condition, bien entendu, que l'élève s'y intéresse. En revanche, les exigences de conversation, de transposition rapide, souple et sur-le-champ nuancée exercent l'esprit par une gymnastique propre aux langues vivantes. Cette gymnastique est nécessaire pour être en mesure de s'entretenir avec des étrangers en leur langue, car il faut penser en cette langue, et sans traduction préalable, pour laquelle le temps manque. En même temps, l'élève est mis en possession d'un outil qui lui ouvre des voies de connaissance et d'action, lui fournit un moyen d'accès à une littérature, et plus généralement d'intimité avec un monde passé et actuel qui lui était étranger.

La valeur formative de la discipline qui munit l'élève de cet outil n'est nullement diminuée parce qu'il peut être employé à des fins pratiques. Tout se passe pourtant comme si un doute sur cette valeur s'était insinué dans l'esprit de nombre d'enseignants de langues — en sorte qu'il leur faudrait, pour se rassurer, des valeurs culturelles de renfort.

UNE PREMIERE AMBIGUITE.
COURS DE LANGUE OU DE LITTERATURE ?

« Il s'agit d'enseigner aux élèves, dès le début, à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue élémentaire d'aujourd'hui, à exprimer, oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale. »

Telle est la première phrase des *Instructions générales pour l'enseignement des langues vivantes* (publiées en décembre 1950 et qui sont encore en vigueur). Elle pose bien l'objectif. Sans doute des expressions telles que « langue élémentaire », « vie la plus générale », sont vagues. Mais comme première indication, le texte qu'on vient de rappeler est acceptable, il semble devoir écarter d'emblée les confusions sur l'essentiel.

De même dans les *Conseils pratiques pour l'enseignement de l'anglais*, de M. l'inspecteur général Roger — qui ont une valeur au moins officieuse puisqu'ils ont été imprimés par l'IPN — il est dit que le but de l'enseignement des langues

« doit — sous peine de décourager élèves et professeurs — être limité à l'acquisition de connaissances relativement simples mais solides. Ce qu'il faut, c'est qu'à la fin de ses études l'elève soit capable de comprendre aisément un texte de difficulté moyenne et de s'exprimer correctement et sans trop de peine, en langue étrangère, dans les limites de son vocabulaire de base. »

C'est à la seconde phrase des Instructions générales que l'ambiguïté commence, et à la troisième qu'elle s'épaissit.

« Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés dès que possible à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale. *Il a donc un double objet* (1) : exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées. »

Ici se manifeste une confusion où nous voyons une des causes des fréquents échecs constatés. Hésitant sur son objet et sa démarche l'enseignement des langues vivantes est, beaucoup trop souvent, littéraire à faux.

Certes, il peut, il doit « s'appuyer » sur des textes choisis dans les œuvres « d'écrivains de qualité » — disons mieux : de grands prosateurs et poètes, et de préférence classique, simplement parce qu'ils offrent aux élèves des exemples d'une perfection éprouvée; que leur intérêt, leur richesse, leur beauté, leur valeur éthique et esthétique élèveront l'élève — s'il les perçoit — soutiendront son attention, éveilleront, mais oui, son enthousiasme..., et qu'enfin les vers se gravent bien dans les mémoires, et si l'on apprend à les dire convenablement, enseignent l'accentuation des mots, le rythme de la langue, portent l'élève par leur mouvement. Mais jeter les enfants trop tôt dans l'étude de ces textes c'est partir à la conquête des sommets sans équipement ni entraînement — ce qui ne peut être que désastreux : le résultat ne sera qu'ennui, découragement, copiage, bafouillage et durable dégoût.

(1) Souligné par nous.

Donner un « double objet » à l'enseignement des langues vivantes, c'est se proposer de courir deux lièvres à la fois. L'objet de l'étude scolaire d'une langue vivante, c'est d'apprendre à la comprendre et à s'en servir, qu'elle soit parlée ou écrite — avec tous les immenses avantages que cette conquête implique, y compris celui de l'accès direct aux chefs d'œuvre littéraires quand la connaissance de la langue sera suffisante pour l'ouvrir. Mais outre que c'est là seulement l'une des possibilités ouvertes et qu'à trop se fixer sur elle on refuserait à l'élève les autres genres de communication avec l'étranger — cette possibilité même se ferme, si la langue n'est pas apprise.

Dans cet apprentissage même les chefs d'œuvre peuvent bien servir, mais le maître doit y avoir recours avec beaucoup de discernement et de prudence.

Or on voit bien les instructions elles-mêmes multiplier les précautions, mais jamais de façon bien nette, jamais sans autoriser bon gré, mal gré, toutes sortes d'abus. Elles réclament, on vient de le rappeler, des « textes immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale ». En quoi cette définition exclut-elle des textes parfaitement hermétiques pour les élèves ? Que signifie « à tous les échelons », sinon dès les premières classes ? Que signifie ensuite « dès que possible » ? Les instructions essayent de le dire :

« Quand commencer à proposer de beaux textes à nos élèves ? Le plus tôt possible. Et c'est possible très tôt à certaines conditions évidentes. La perception littéraire n'est réalisable qu'à propos de textes dont tous les éléments verbaux et grammaticaux sont déjà familiers à l'auditeur. Il s'agit donc d'introduire assez longtemps à l'avance, dans les exercices de vocabulaire ou de grammaire, les termes ou tours nécessaires à la compréhension directe, de les faire maîtriser par des réemplois nombreux, de telle sorte qu'à l'audition première les images et les notions qui s'y rattachent voient s'ajouter à leurs suggestions individuelles la beauté de leur déroulement et de leur cohésion logique.

« Des poèmes tels par exemple que *Summer and Winter* (18 vers de Shelley) ou *The Eagle* (6 vers de Tennyson) — ou pour l'allemand les trois premières strophes du *Mailied* (1774) de Goethe, ou dans les *Wanderlieder* d'Eichendorff, la pièce 6 — *Grün war die Weide* — du groupe *Der Verliebte Reisende* — *peuvent ainsi préparés, se proposer aussi efficacement* qu'à une première *à une cinquième* bien entraînée, et le second parfois *dès la sixième* (1). »

Voilà bien le nègre-blanc commun dans les instructions officielles ! On comprendrait mieux ces exemples comme ceux de choix à éviter. Ils détruisent les avertissements qui précèdent. Bien plus, ils en modifient le sens, qui devient alors dangereux. Car si les leçons qui précèdent l'étude de poèmes de ce genre sont consacrées à l'enseignement des « termes et tours » nécessaires à leur compréhension, c'est trop de temps pris, dans les classes désignées, sur l'enseignement de notions bien plus élémentaires.

Les « Conseils pratiques pour l'enseignement de l'anglais » déjà cités ne sont pas plus heureux que les instructions générales en offrant comme exemple d'un texte à étudier de façon « approfondie » — cette fois en quatrième ou en troisième — un poème de Wordsworth où abondent les mots rares et les tournures compliquées. Singulière application des dits conseils qui donnent comme principes dont il faut toujours s'inspirer : « Simplicité et modestie » — « Faire peu mais faire bien ».

M. Capelovici a écrit que c'est folie de plonger dans des pages littéraires, vers ou prose, goûtées par une élite raffinée dans leur pays d'origine, des gamins qui en sont encore aux balbutiements auxquels les a conduits un enseignement de grammaire et vocabulaire mal ordonné, comme on va le voir.

Bien entendu, les professeurs avertis se gardent d'une erreur reflétée plutôt que provoquée par des instructions peu lues. Il reste que, par les manuels, et par nombre de maîtres qui les suivent, les ambitions littéraires prématurées — qui à partir de la quatrième se traduisent par l'abondance de texte d'étude pseudo-littéraires (2) — nuisent beaucoup à l'efficacité de l'enseignement des langues. Nous y reviendrons.

UNE AUTRE AMBIGUITE. COURS DE LANGUE OU D'HISTOIRE ET GEOGRAPHIE ?

Ici, nous visons les programmes plus que la pratique, car dans les limites au moins de l'enquête que nous avons pu faire, il n'est pas apparu que cette ambiguïté officielle ait produit de grands dégâts.

Les programmes ont greffé sur l'enseignement de la langue un autre enseignement, portant sur l'histoire, la géographie, les mœurs, les institutions, la vie religieuse, artistique, etc... des pays étrangers. Cela s'appelle un « programme de civilisation ». Pour l'espagnol, il est particulièrement chargé. Les citations à en faire seraient si longues qu'il nous faut y renoncer. Bien entendu ces programmes de civilisation n'ont pas manqué de donner lieu à des manuels, certains même bien faits, où l'on trouve toute la substance et charpente et tous les procédés d'un enseignement.

Cette adjonction ou confusion n'a pas été opérée dans les programmes sans des précautions qui laissent un sentiment de malaise — car finalement, il est impossible de savoir en quoi le programme consiste. C'est d'une ambiguïté que nous nous plaignons, mais fondamentale.

Dès la classe de troisième — beaucoup de professeurs l'ignorent, car aucun texte pédagogique officiel ne retient l'attention, semble-t-il, et l'enseignement de

(2) Une amélioration se dessine à cet égard dans certains manuels récents. Mais la discussion des manuels de langue exigent une étude spéciale que nous comptons faire.

civilisation est en fait donné dans le second cycle — nous trouvons au programme :

« Notions sur la vie du peuple étranger dans ses manifestations diverses à partir du XVIIIe siècle; aspects du pays, institutions et activités les plus représentatives; la vie religieuse, le sentiment national.
Cet enseignement prendra toujours pour assises des textes vivants de prose ou de poésie soigneusement expliqués en langue étrangère et *aboutira à de brefs résumés.* Il sera complété par des lectures plus proprement littéraire. (1) »

On a bien lu ! Il ne s'agit pas d'un enseignement de langue à l'occasion duquel, grâce au choix de textes et aux explications données à leur sujet, des aperçus seraient pris sur « la vie du pays étranger dans ses manifestations diverses, aspects du pays, institutions, etc... » — il s'agit (selon le programme) d'un enseignement sur ces aspects, institutions et manifestations « assis sur des textes ». Le renversement est complet !

En seconde et première, le programme de civilisation s'étend et se précise, se détaille — surtout pour l'espagnol, mais aussi pour l'italien, le portugais. Même pour l'anglais, même encore pour l'allemand, le programme, plus modéré, reste vaste. Il est précisé qu'à cette étude de la « civilisation » sera consacrée une heure sur trois. Et ici encore, il s'agit bien — selon le programme — d'une « étude de la civilisation... à l'aide de textes groupés à cet effet dans un ordre chronologique et méthodique » : l'étude de la langue ne joue plus ici qu'un rôle auxiliaire, elle devient la servante d'une *autre* étude. Toutefois le programme s'entoure de réserves, fort embarrassées. Ainsi, en seconde,

« Il ne saurait être question d'un programme strict à développer entièrement dans un ordre rigoureux. *Le professeur choisira dans la liste suivante les lectures* qui lui paraîtront les mieux appropriées aux besoins et au niveau des élèves. »

Or ce qui suit, *ce n'est pas une liste de lectures, c'est une liste de questions !* Et comment serait-ce une liste de lectures à choisir, puisque selon les instructions générales, il n'y aura qu' « un tout petit nombre de pages effectivement étudiées en classe et à domicile », alors que les questions de « civilisation » se détaillent des origines au XVIIIe siècle en seconde, du XVIIIe siècle à l'époque contemporaine en première.

De même après l'interminable énumération du programme de civilisation espagnole en première, il est ajouté en N. B.

« On ne saurait trop insister sur le caractère élémentaire de toute cette initiation. Sa valeur, son efficacité dépendent surtout du *choix* des textes et des documents destinés à exercer l'esprit d'observation, à former le jugement et le goût de nos élèves autant qu'à élargir leur horizon humain. »

Il reste que ces exercices de formation intellectuelle ne sont pas demandés à l'étude de la langue, mais à une étude différente.

Qu'a-t-on voulu ? Où en est-on ? Il semble bien qu'à l'origine, dans la rédaction du programme, on ait eu en vue des connaissances à éprouver par des questions d'examen. Et en fait de telles questions ont été posées. Un professeur d'Aurillac nous en signale de fort saugrenues : « Décrivez l'uniforme d'un aviateur américain » (Pour les Aurillacois !) « Pourquoi le cricket n'est-il pas devenu populaire en France ? » Ensuite, il y a eu retraite.

Des commentaires, publiés par les inspecteurs généraux d'espagnol ont été publiés dans la revue « Les langues néo-latines » de janvier 1961. Rédigés dans l'intention reconnue d'apaiser des inquiétudes, ils sont d'un esprit très libéral et multiplient les formules telles « qu'esprit de compréhension et de synthèse ». Cela ne dissipe pas l'ambiguïté fondamentale du seul texte officiel : le programme. Elle ne serait pas dissipée même si les explications des inspecteurs généraux avaient été publiées, comme circulaire, au B.O. Mais au surplus, elles n'y ont pas été publiées. Nous restons dans l'officieux. Ambiguïté de forme ajoutée à celle de fond !

A Paris, pour la session du baccalauréat de 1963 des instructions modératrices ont été adressées aux examinateurs d'espagnol. Leur ton extrêmement pressant ne s'expliquerait guère s'il n'y avait eu des abus à craindre. L'étonnant est qu'avec un tel programme ils ne se soient pas généralisés. Rendons-en grâce au bon sens des enseignants.

VOCABULAIRE ET GRAMMAIRE

Toutes ces ambitions vagues d'enseignement littéraire, historique, etc... — assez dérisoires au regard des résultats qu'on a rappelés — détournent de soucis plus humbles, comme d'apprendre le vocabulaire usuel, les structures grammaticales élémentaires. Leur étude se fait assez communément dans la bousculade.

Les instructions sont muettes en ce qui concerne le vocabulaire minimal à enseigner progressivement aux élèves. Elles se bornent à des conseils de modération initiale. « Telle classe pourra utiliser correctement 700 mots à la fin d'une première année — telle autre, sous une direction et avec un travail semblable, peut être 300 seulement ». Fort bien ! Mais quels mots, quelles expressions ? Les instructions gardent là-dessus le silence de Conrart, chaque manuel fait à sa guise, les examens peuvent réserver toutes les surprises...

Cet arbitraire est toutefois limité par certains usages. On apprendra, fait observer M. Guy Baillet, professeur d'anglais, un vocabulaire concret touchant les objets de la classe, et un autre où la pluie, le beau temps, le printemps, les bouquets, les petits oiseaux jouent un grand rôle, Les termes de cette seconde série, en effet, abondent dans les textes à prétentions littéraires multipliées à partir de la quatrième, et ils sont utiles pour les descriptions demandées au baccalauréat, les enfantillages du genre « impressions de Mozart dans la forêt tchèque », comme l'a écrit M. Vandevoorde, professeur d'allemand, dans les *Cahiers*

Pédagogiques (n° 47) (4). Pour le reste, constate M. Capelovici, c'est une étude au petit bonheur :

« Dès le classe de quatrième, nos potaches apprendront le vocabulaire au hasard des rencontres que leur ménage l'explication de textes plus ou moins littéraires dont certains ne leur fournissent pas une phrase sur dix qu'ils puissent dans la vie courante employer oralement ou par écrit.

Enseignant l'anglais comme seconde langue à des élèves de troisième classique, dont l'allemand constitue la première langue qu'ils étudient depuis plus de ? ans, il m'arrive de constater que sur les 32 élèves de la classe, aucun ne connaît les mots allemands signifiant : un outil, une orange, du bœuf, le coude, le menton, l'ascenseur, le petit-fils, l'attaque, la défense, un pneu, capable, jaloux, habituer, emprunter, représenter, oser, etc...

Dictant récemment à mes élèves de seconde quelques petites phrases françaises à traduire en anglais, j'eus la déception de constater que très peu d'entre eux connaissaient l'équivalent anglais de termes aussi concrets et usuels qu'un balai et une joue. »

Il y a bien longtemps pourtant que l'on parle d'utiliser des listes de fréquence pour la détermination du vocabulaire à enseigner. Mais les controverses s'éternisent. Qu'oppose-t-on à l'emploi de ces listes ? Que des mots intéressants pour l'enfant ou l'adolescent (par ex. noms de jeu) ne sont pas fréquents au sens scientifique du terme, ni même, par exemple des mots comme « pain », plus importants dans la vie que dans les livres, voire dans les conversations... Cette objection a retenu de bons esprits. Mais pourquoi prendrait-on telles quelles, et rigoureusement les listes de fréquence « scientifiques » (pour adultes) ? Elles ont fait l'objet d'assez de travaux pour être adaptées aux besoins de l'enseignement, sans qu'il y ait lieu de s'éterniser à des discussions à ce sujet.

Quand le problème est de remédier à l'anarchie qu'on vient de décrire, le perfectionnisme n'est pas de mise. On peut raisonnablement s'entendre sur de premières listes, qui rendront immédiatement de grands services et qu'on perfectionnera à l'usage.

Certains de nos correspondants ont manifesté de l'antipathie à l'égard des listes dans lesquelles, disent-ils, ils ne souhaitent pas se voir enfermer. Mais il ne s'agit pas d'interdire les expressions non comprises dans les listes. Il serait seulement fort recommandé d'en donner la traduction si elles se rencontrent dans une version, un thème, un exercice; et cette recommandation deviendrait aux examens obligation. Car il est fort choquant que les candidats au BEPC, souvent ignorants de mots tels que ceux mentionnés ci-dessus, se voient demander de traduire des textes tels que « ...those motor-coaches, complete with guide, that toam about the City... »; « ...the chance form of a dock labourer plodding doggedly along, with head bent in distaste for the rain »; « The thin chains of frosted silver that hung from bough to bough seemed of themselver to dance in patterned rythm » où les difficultés de vocabulaire se combinent avec celles de l'expression littéraire.

(4) Ce numéro est consacré tout entier à l'enseignement des langues vivantes, et nous en recommandons la lecture.

Enfin nous demandons que l'on n'impute pas aux partisans de listes (indicatives dans l'enseignement, normatives aux examens) une tendresse secrète pour des procédés pédagogiques périmés. Les méthodes actives, les centres d'intérêt, etc... cela vaut aussi bien (et mieux) pour l'enseignement d'un vocabulaire trié que pour celui d'un vocabulaire de hasard.

Pour la grammaire, c'est la précipitation qu'il faut incriminer. Quantité de manuels d'anglais ou d'allemand pour la sixième et la cinquième contiennent l'essentiel de la grammaire de la langue enseignée, avec pour chaque leçon une règle grammaticale nouvelle. (M. Capelovici et des parents d'élèves comme Mme Prieur se rencontrent dans cette constatation.)

Que n'a-t-on mis à préciser pour chaque langue le programme de grammaire, un centième du soin mis à détailler pour les pays latins le programme de « civilisation ». En vérité il en aurait fallu cent fois plus, pour établir la progression de l'enseignement grammatical de chaque langue étrangère, comme on a fini par le faire (avec les erreurs que l'on sait) pour le français.

« Ne nous étonnons pas, écrit M. Capelovici, que les élèves qui ont absorbé dans les petites classes ces comprimés de grammaire qu'on leur administre à la va vite se perdent encore, quelques années plus tard, dans le dédale des déclinaisons allemandes, ou tombent au baccalauréat victimes des traîtrises d'expressions multiformes telles qu' « il y a » et « n'est-ce pas » ?

Un professeur d'allemand demandant à des candidats au baccalauréat de traduire « ce jeune homme a posé son livre rouge sur la table » eut la surprise de constater qu'aucun d'eux ne venait à bout de cette traduction qu'un élève de cinquième est censé mener à bien. Le résultat est à peu près aussi décourageant lorsqu'à l'oral du « probatoire ». M. Capelovici demande aux candidats de lui dire en anglais (non en charabia) » Les Etats-Unis sont beaucoup plus grands que la Grande-Bretagne ou la France ».

Les vues de M. Dehem dans l'article précité sont conformes à celles de son collègue :

« Je pense qu'il est d'abord nécessaire que soient définies expressément, officiellement, impérativement, les notions essentielles dont l'ignorance ne sera plus tolérée...

Nous sommes trop heureux lorsqu'un candidat n'ignore pas tout, mais nous ne pouvons éliminer ceux qui ne savent rien... Il en sera ainsi tant que l'essentiel n'aura pas été officiellement circonscrit, ne sera pas présenté comme tel, ne fera pas l'objet d'exercices extrêmement nombreux. L'élève moyen qu'on oblige à savoir tout n'apprendra rien ou ne conservera de ce qu'il apprend qu'un souvenir confus.

Il importe que les élèves sachent bien que les connaissances indispensables sont en nombre limité Je ne crois pas me montrer trop modeste en les évaluant quantitativement, pour l'allemand à une douzaine de pages (je ne parle que de la grammaire...). »

L'Association des professeurs de langues vivantes a élaboré pour l'allemand et l'anglais une progression

grammaticale échelonnée sur 4 et même 5 années. Pour l'allemand, les propositions de l'A.P.L.V. ont été entérinées par des directives pédagogiques insérées au B.O. en mars 1963. Les choses sont en suspens pour l'anglais.

Faut-il préciser encore, à l'intention de ceux qui en ont gardé un souvenir cruel, que nous ne préconisons pas un retour à « l'heure de grammaire » d'antan. Il serait sinistre que, par exemple, pour initier les élèves au passif, le professeur fît « un cours » sur cette forme. Il lancera des phrases à l'actif que les élèves lui « renverront » au passif. S'il s'agit d'apprendre les formes anglaises de « n'est-ce pas », chaque élève formera sa phrase, etc...

Cela irait sans dire si le seul mot de « grammaire » n'évoquait pour beaucoup le spectre que les instructions ont eu pour souci trop exclusif de conjurer — finissant par réduire l'enseignement grammatical à des « remarques », et « peu nombreuses », faites à l'occasion d'explications de textes, ou présentées à part (instructions générales), en quelques minutes à la fin de la classe (« Conseils pratiques... »).

UNE ERREUR ORIGINALE

Jusqu'à présent, toutes les erreurs signalées appartiennent au gibier habituel de D.J.S. : ambitions immodérées, surcharge, précipitation. Mais une doctrine exposée par les instructions, et à laquelle même elles confèrent une grande rigidité, conservée pour certaines langues dans son application, pose un problème bien particulier à l'enseignement qui nous occupe. Cette doctrine, osons le dire, est celle de la méthode directe *à outrance*. C'est à l'outrance que nous en avons.

Voici comment le principe — dont on voit immédiatement quelles intentions excellentes l'ont dicté — s'énonce dans les instructions générales.

« ... la classe doit se faire, dès le début, dans la langue étrangère (à l'exception des remarques relatives à la grammaire...).

L'enseignement du vocabulaire comme ses révisions et son élargissement jusqu'aux classes terminales se fera d'une manière aussi concrète que possible par les procédés de la méthode directe (tableaux muraux, dessins schématiques, gestes sobres)...

L'effort constant du maître doit tendre à constituer une association immédiate (sans intermédiaire) entre le signe étranger, mot ou forme et la chose signifiée, objet ou action. Le mot ne sera donc jamais présenté ni appris isolément, accouplé à l'un de ses équivalents français... »

Les « Conseils pratiques pour l'enseignement de l'anglais » n'y vont pas par quatre chemins. Après la seconde phrase, que nous avons citée (« Ce qu'il faut, c'est qu'à la fin de ses études l'élève soit capable de comprendre aisément un texte de difficulté moyenne, etc...), ils déclarent :

« Nous utiliserons donc la méthode directe ou active, seule vraiment vivante et efficace...

« Il est indispensable que le professeur paye de sa personne. Il utilise à bon escient le tableau noir (dessins simples, bonshommes en fil de fer, etc...)... »

A ce « donc » péremptoire, qui tient lieu de déduction; à cette identification pure et simple de la méthode « directe » à la méthode « active », les deux termes étant pris pour synonymes; on reconnaît un mouvement passionnel. Essayons de désamorcer les passions, sinon le débat est promis à l'échec, et M. Grandjouan à la place de Grève.

Commençons donc par éclaircir les définitions. La méthode directe est bien active en ce sens que le maître se démène, mais pour les élèves les choses sont moins claires.

L'élimination du français, l'association du signe étranger à un dessin schématique, à un geste, etc... (procédé employé pour obtenir l'association de ce signe à sa signification) n'entraînent pas nécessairement l'activité de l'élève. Signe et dessin peuvent être passivement reçus. Pour rendre cette méthode active, il faut y joindre d'autres procédés qui ne lui appartiennent pas en propre.

Cette méthode qui n'est pas nécessairement « active », bien qu'elle puisse comme d'autres être rendue telle, est-elle vraiment « directe » ? M. Grivelet nous fait observer que pour mériter ce nom, elle devrait commencer par éliminer le texte écrit, associant directement un son (mot, expression, phrase) à une image (d'objet, de mouvement simple, de scène schématisée). On verra plus loin que c'est l'idée mise en œuvre dans les expériences audio-visuelles. Lorsque l'intermédiaire du texte écrit est conservé, la méthode ne mérite pas d'être appelée « directe », et ce n'est pas là seulement une querelle de mots, vu les inférences erronées de l'orthographe au son qui sont naturelles à un élève français étudiant l'anglais. Une méthode vraiment directe tenterait de faire acquérir les expressions étrangères orales avant d'aborder la graphie. Ce n'est pas la méthode des « Conseils pratiques » qui tout en imposant la méthode « directe » font de l'explication de textes « l'exercice essentiel de la classe » — ce qui est conforme à l'esprit des instructions générales.

M. J.-F. Cahen, dans une contribution importante aux *Cahiers pédagogiques* (n° 47) fait observer aussi que la méthode (officiellement) directe passe par l'intermédiaire du geste du maître.

On voudra bien admettre que nous ne souhaitons pas que la classe de langue étrangère se passe en français, selon les usages de tant de cours en Sorbonne; et que, pour emprunter un exemple à M. J.-F. Cahen, nous ne voulons pas qu'un jeune Français, en voyage à l'étranger, se dise, dans un magasin : « Je voudrais une tablette de chocolat, s'il vous plaît », pour traduire ensuite cela à la vendeuse.

Il faut donc bien vouloir qu'une association immédiate s'établisse autant que faire se peut entre l'expression étrangère parlée et la chose ou l'action si-

gnifiée... Précisons tout de suite cet « autant que faire se peut », pour qu'il ne soit pas hypocrite, et que sa nécessité apparaisse. Pour que l'association se crée, il faut que la signification soit perçue. Elle le sera pour les objets matériels proches ou aisément représentés; ce sera plus difficile pour l'action. Et *quid* des expressions abstraites ?

M. Grivelet préconise que, pour les notions abstraites, on parte du français, « car il n'y a pas de plus court chemin ».

Il rejoint là M. Capelovici qui reproche à la fois à la méthode directe (celle des instructions) l'agitation qu'elle impose au maître et l'imprécision où elle plonge les élèves.

Il est chimérique de vouloir enseigner par cette « méthode » des langues étrangères à des groupes d'enfants de l'effectif d'une demi-compagnie d'infanterie par classe et de leur faire comprendre, puis manier correctement tous les mots et tournures étrangères sans utiliser la langue française, mais à l'aide de « dessins simples et bonshommes en fil de fer », de bruits, de gesticulations, de mimiques, de pitreries, plus propres à déclencher l'hilarité et le chahut qu'à propager la culture linguistique !

On est effaré de voir combien de précieuses minutes sont ainsi gaspillées à expliquer à grands renforts de contorsions et de périphrases ou même de sketches, une foule de mots concrets et surtout abstraits que nos élèves comprennent souvent fort mal et qu'il leur sera d'autant plus difficile de retenir que toute traduction française est également bannie de leurs cahiers. De la sorte, une fois rentré à la maison, plus d'un enfant restera perplexe devant son cahier-mystère qui, dans la pratique, sera bien peu apte à fournir à son propriétaire des connaissances à la fois précises et solides. Combien de parents seront condamnés, le soir, à jouer à la maison le rôle de répétiteurs pour mettre un peu d'ordre dans tout cela... a condition, bien entendu, qu'ils connaissent la langue étrangère.

En effet, les instructions générales précisent bien que le mot étranger ne sera jamais présenté ni appris « accouplé à l'un de ses équivalents français ». Si cette « méthode » peut, à la rigueur faire illusion pendant une heure de cours, il est certain qu'elle ne fournit pas aux élèves de connaissances précises. En tout état de cause, les mots ainsi appris (?) ne restent pas longtemps gravés dans leur mémoire...

Je ne compte plus les excellents élèves qui ont été dégoûtés à jamais de l'étude de l'anglais ou de toute autre langue étrangère par cette méthode directe qui leur imposait une série de devinettes au lieu de leur proposer des associations logiques permettant à la fois de bien *comprendre* et de bien *retenir* le sens des mots étrangers.

Enfin, le prestige des langues vivantes et du professeur risque fort de souffrir lorsque les élèves s'imaginent que ce dernier se livre à ces mimiques et à ces pitreries de son plein gré et pour son seul plaisir : fondant en larmes pour annoncer l'allemand *weinen*, s'esclaffant pour présenter l'anglais *to laugh* ou mimant une chute pour introduire l'italien *cadere* ou l'espagnol *caer*. Ainsi, dans bon nombre de cas, les gosses prennent le professeur-mime pour un amuseur public dont les étranges ébats sont plus ridicules ou distrayants que les austères démonstrations de son collègue de mathématiques ou de latin... »

Cette imprécision du sens saisi par l'élève est fortement confirmée dans l'étude précitée de M. J.-F. Cahen (tout à fait indépendante de notre enquête).

M. Cahen qui donne au procédé officiellement en honneur le nom de « jeu de suggestion-devinette » observe que :

« Le professeur a beau ne pas parler français en classe, les mots français sont là, dans la tête de l'élève, ils y circulent tandis qu'il cherche à résoudre la devinette, ils surgissent et s'imposent quand il pense avoir réussi...

J'ai moi-même, ajoute M. Cahen, employé la méthode suggestion-devinette, et avec foi, pendant de nombreuses années. Ce sont les erreurs commises par mes élèves des classes préparatoires aux grandes écoles qui m'ont mis la puce à l'oreille et j'ai entrepris de faire des sondages dans les classes du premier cycle, pas seulement avec mes propres élèves, bien entendu. Ces sondages consistaient à demander aux élèves de mettre, sur une petite feuille de papier que je ramassais ensuite, la traduction d'une expression ou d'une courte phrase d'un exercice que nous venions de faire uniquement en anglais et qui avait été particulièrement bien réussi. J'insiste sur ce point : ces sondages n'ont jamais été faits que lorsque j'avais l'impression que cela avait bien bien marché, que tout le monde comprenait bien. Il s'agissait d'exercices de réemploi de mots expliqués au moyen de la méthode orthodoxe, d'exercices de questions et réponses, de constructions de phrases, de *patterns*, de substitutions, changements de temps, mise au comparatif, etc. Et je me suis aperçu que certains de ceux qui avaient le mieux saisi le sens général et bâti les réponses les plus correctes commettaient de nombreuses erreurs, allant jusqu'au *we = vous* (probablement à cause de la proximité des sons *w* et *v*); et que même, pour les exercices les plus grammaticaux, des élèves avaient pu les réussir absolument mécaniquement, c'est-à-dire sans rien comprendre aux phrases qu'ils trituraient si habilement !

Dans ces conditions lorsque des professeurs nous écrivent qu'ils ont obtenu de très bons résultats par la méthode directe (en ajoutant « sans superstition ni exclusive ») ou quand M. Grivelet, par souci d'équité, confirme que de tels résultats sont obtenus par des « professeurs remarquables » (qui, ajoute-t-il, y sacrifient leur existence et même y ruinent leur santé), nous répondons d'abord que nous nous inclinons devant le génie pédagogique, mais que, étant génie, il ne fournit pas de normes; et de même, bien qu'il soit moins rare et plus aisément vérifiable, l'extrême dévouement; mais que surtout, ce qui nous paraît probable, c'est que ces maîtres ont appliqué la méthode avec précaution et discernement. Or, c'est de cela qu'il s'agit, puisque les instructions, habituellement si indécises et fluctuantes sont en l'occurence si rigides et dogmatiques. Les limites de cette méthode devraient être reconnues. Présentement nous estimons, pour les motifs qui ont été détaillés, qu'elle a sa part de responsabilité dans des échecs trop nombreux.

MOYENS AUDIO-VISUELS

Le film et le magnétophone sont peu utilisés dans nos établissements du second degré pour l'enseignement des langues vivantes, et même ne le sont habituellement pas du tout. Cela surprend et inquiète nombre de parents d'élèves. Il est exact que pendant long-

temps les travaux relatifs à cette utilisation et surtout la diffusion de leurs résultats en France n'ont progressé que très lentement, alors qu'au contraire une méthode d'enseignement du français à l'étranger par ces méthodes était mise au point et répandue par le Centre de recherche et d'étude de l'E.N.S. de Saint-Cloud, le C.R.E.D.I.F. Les choses s'accélèrent pourtant, et c'est en France que, par les soins du Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde, le B.E.L., a été créée une méthode spécifique d'enseignement des langues étrangères pour le second degré, la méthode Capelle et Girard, mise en œuvre pour l'anglais, utilisée au Maroc, présentement expérimentée au lycée de Sèvres et au lycée Lavoisier. Un manuel (en réimpression) et un livre du maitre — Didier éditeur — existent pour la classe de quatrième, anglais seconde langue, d'autres ouvrages sont en préparation, pour l'anglais aussi. Sous l'impulsion de M. l'inspecteur général Evrard, des conférences pédagogiques ont permis d'informer de cette méthode un certain nombre d'enseignants. Ainsi, nous en sommes au stade de l'expérience, limitée à l'enseignement de l'anglais, et de l'information.

Notons que ces expériences utilisent un équipement peu coûteux, dont une utilisation généralisée ne poserait pas de problème financier sérieux. On nous signale aussi qu'il y a des équipements qui dorment sous la poussière faute des installations complémentaires qu'exigerait leur emploi ou de pilotes dûment formés. (C'est un genre de situation qu'on s'attendrait davantage à trouver dans un pays sous-développé).

Nous nous garderons d'énoncer dans ce premier rapport un jugement sur une méthode nouvelle, dont les implications sont profondes et qui exigerait à elle seule toute une étude. Ce qui est indispensable c'est que le travail d'expérimentation, d'information et de formation pratique qui a été commencé soit rapidement et méthodiquement élargi. Nous rejoignons ici un vœu de l'Association des professeurs de langues vivantes, dont l'effort désintéressé en matière de stages, conférences et publications est considérable. Ajoutons l'expression du vif regret d'être encore, en 1964, réduits à des vœux en ce domaine, où il n'y a de progrès général possible que par initiation, réflexion et débats (5).

Ajoutons qu'indépendamment de cette utilisation systématique — sur laquelle, présentement, l'information est très inégale et les avis partagée — des professeurs inventifs ont pris des initiatives. Mme Huynh, professeur d'espagnol nous écrit :

« Le magnétophone que j'ai utilisé récemment en quatrième et troisième peut servir à combattre la passivité des élèves. Il a permis quelques prises de conscience suivies de progrès fulgurants en prononciation. Son usage me semble préférable à celui des disques. Mais nos lycées restent sur ce plan tellement sous-équipés ! J'ai dû faire appel aux magnétophones des élèves... »

Le magnétophone (apporté au besoin par un élève) est probablement un instrument supérieur au disque, mais les disques aussi peuvent être des instruments utiles et ils ne sont pas tellement rares... D'après les lettres que nous recevons, bien des familles seraient heureuses d'en prêter et d'être guidées dans leurs achats par les maitres... Aussi bien d'excellents disques, réalisés par l'IPN sont vendus par les centres régionaux de documentation pédagogique.

DEUXIEME LANGUE

Il est normal d'attendre des progrès plus rapides en deuxième langue, parce que l'enseignement s'adresse à des élèves plus âgés et déjà initiés à l'étude linguistique. De plus, les horaires de deuxième langue sont renforcés.

Reste à savoir jusqu'où ces avantages peuvent mener. Les programmes laissent subsister une incertitude. En quatrième, devrait être « assimilé », pour la deuxième langue « l'essentiel des connaissances prévues pour la première langue en sixième et en cinquième ». A l'entrée en classe de seconde, il devrait y avoir égalité entre deuxième et première langue pour « l'essentiel des programmes assimilés ». Ces formules suggèrent un rythme de rattrapage rapide. Mais au font, que signifient-elles ? Qu'est-ce que cet « essentiel » ? La formule officielle reste aussi vague pour le baccalauréat. Les résultats obtenus dans les deux langues devraient être « comparables en ce qui concerne le vocabulaire usuel et la correction élémentaire ». Autant de termes non définis. Mme Durville, mère d'élèves, signale des exigences excessives en deuxième langue à partir de la classe de seconde.

En fait, il est assez habituel que les candidats au « probatoire » soient nettement plus faibles en seconde langue qu'en première, et les examinateurs sont plus indulgents.

Le programme ne s'est pas donné la peine de distinguer selon les langues et les sections. L'étude de l'italien, de l'espagnol comme seconde langue sera pourtant relativement facile pour les élèves de section classique B ? Nous notons dans les réponses que nous

(5) Pour contribuer (modestement) à l'information, donnons ici les indications fournies par Mlle J. Samuel sur le principe de la méthode qu'elle a expérimentée à Sèvres depuis octobre 1962. Cette méthode utilise le film et le magnétophone. A l'image correspond un son, qui n'est pas celui d'un mot isolé, mais d'une phrase. C'est une phrase de dialogue, où se rencontre l'une des structures essentielles de la langue. La progression des phrases et structures a été minutieusement étudiée. S'il y a un doute sur la signification de la phrase, c'est au maître de le lever. Les exercices qui suivent l'audio-vision et par lesquels l'élève emploie, de façon variée, la structure en cause, doivent d'ailleurs montrer s'il a compris et retenu. La passivité, tant du maître que de l'élève, est exclue à tout moment. Une grande attention et une grande activité sont requises. Sans l'aide d'un texte écrit, l'élève doit écouter, comprendre, répéter, s'exercer. La graphie n'intervient qu'ensuite. Les premiers résultats (accent, rythme de la phrase, facilité d'expression, lecture) apparaissent encourageants.

avons reçues, plus d'optimisme (quant à la seconde langue) pour l'espagnol que pour l'anglais par exemple. mais ces réponses ne sont pas assez nombreuses pour permettre une affirmation générale.

La question mérite étude. On souhaiterait soit un programme propre à la deuxième langue, soit une référence à la première langue, plus précise, et sans doute moins ambitieuse que la référence actuelle. Par exemple, on demanderait, pour la deuxième langue, au niveau du « probatoire », les mêmes connaissances que pour la première langue au terme de la classe de seconde. Mais il faudrait probablement des nuances selon qu'il s'agit d'anglais, d'espagnol, etc...

REPARTITION DES HORAIRES

Dans l'hypothèse du maintien des structures actuelles, qui est celle du présent rapport, les horaires de langues vivantes ne peuvent pas être réduits. Hors les cas où la famille de l'élève a une bonne connaissance de la langue étudiée, la pratique de la langue en classe est irremplaçable.

Mais ces heures sont-elles distribuées au mieux ?

Non, si l'on retient une observation de M. R. Bazin (proviseur du lycée de Talence) et de Mme Guerre (professeur d'espagnol). Se fondant l'un sur des expériences de laboratoire, l'autre sur une expérience personnelle (troisième d'accueil), ils font observer que pour un même total d'heures un enseignement concentré sur une période courte est plus efficace qu'un enseignement dilué sur une période longue. Or, à quelques exceptions près, nos horaires sont les mêmes d'un bout à l'autre de la scolarité du second degré.

Si les propositions de notre groupe « Lettres » quant à l'enseignement du latin sont admises, n'y aurait-il pas avantage (par exemple) à renforcer l'horaire de langue vivante pendant la période sans latin, et à l'alléger ensuite, pour reprendre plus tard sur un rythme de croisière ?

Il n'est pas exclu au surplus, qu'il soit possible, sans augmenter sur l'ensemble de la scolarité le nombre total d'heures attribué à l'enseignement des langues vivantes, d'augmenter la part de l'horaire attribuée au travail le plus fécond, c'est-à-dire au travail dirigé. Et même cette solution s'impose si, comme divers professeurs en arrivent à le penser, le travail dirigé (par équipes de 24 élèves au plus) est pratiquement le seul fécond...

LE TRAVAIL « A LA MAISON »

Que les suggestions qui précèdent soient ou non retenues, l'affirmation que nous avons admise, à savoir que pour les langues vivantes le travail efficace se fait généralement en classe (c'est même, pour les premières années d'étude une vérité presque absolue pour la grande majorité des élèves) — cette affirmation a un corollaire : le travail à faire à domicile ou en étude doit être fort modéré.

M. Meyzaud, professeur d'anglais au lycée d'Aurillac (dont les indications sur une série de points ont initialement aiguillé toute notre enquête) estime que pour les premières années au moins, « le travail à la maison devrait se réduire à un passage à apprendre par cœur, une leçon bien mâchée à relire, de courts exercices d'application ».

Mme A. Héraud, professeur d'anglais au lycée de Montgeron nous écrit :

« En sixième et cinquième, aucun devoir à la maison, si ce n'est à titre tout à fait exceptionnel, pour habituer l'élève à bien présenter son devoir (écriture, ponctuation, etc.). En effet, les élèves lents prennent en classe l'habitude de sacrifier la forme.

« Au-delà de la cinquième, la fréquence idéale me paraît être d'un devoir par quinzaine (1 h. en quatrième et troisième, 2 h. dans le second cycle pour un élève moyen). »

Mais étant donné la fatigue des élèves (consciencieux) et le copiage devenu institutionnel, Mme Héraud conclut en faveur d'une cadence ralentie au profit d'exercices rapides faits en classe (et surveillés impitoyablement).

C'est aussi notre avis. La pratique actuelle est que le devoir à la maison est fait par des parents. Le résultat de leur effort se communique par téléphone et autres moyens de transmission modernes. Personne ne se fait d'illusions à ce sujet, et la pratique demeure. Modifions-la.

PROGRAMMES DES PREMIER ET SECOND CYCLES

Au terme de ce rapport la question des tâches propres à chacun des deux cycles va nous ramener à des questions déjà rencontrées chemin faisant.

Une idée simple, et qui rallierait beaucoup de suffrages serait de réserver pour le second cycle l'étude de textes littéraires. L'enseignement de « civilisation » se situe déjà dans le second cycle. Vocabulaire, prononciation, acquisition d'automatismes sûrs, grammaire, utilisation des structures les plus usuelles occuperaient le premier cycle.

C'es probablement trop simple. D'abord, il n'y a pas lieu dans le premier cycle d'écarter absolument tout texte littéraire. Ceux qui sont suffisamment faciles ont une valeur qui manquera toujours au préfabriqué. C'est une question de choix, de tri.

Surtout le second cycle, reconnu comme le lieu des études littéraires (et de civilisation) risquerait de ressembler beaucoup à ce qu'il est aujourd'hui avec ce résultat fréquent : que nombre d'élèves parlent et écrivent plus mal en première qu'en quatrième.

M. Samuel, professeur de mathématiques à la Sorbonne, nous écrit :

« En ce qui concerne les Langues Vivantes, mon expérience m'a montré que l'étudiant est en général *effrayé* lorsque je lui recommande la lecture d'un ouvrage en anglais ou en allemand. Le même phénomène

se produit chez les ingénieurs, les cadres spécialisés qui veulent progresser dans leur métier, et les personnes cultivées qui veulent accroître leurs connaissances et leur culture. Cet effroi a une cause très simple : *les lectures étrangères faites au lycée se situent en général à la limite des possibilités des élèves, de sorte qu'on doit travailler une heure pour traduire moins d'une page.*

L'enseignement des lycées devrait donc montrer, plus qu'il ne le fait, qu'une lecture en langue étrangère est très souvent *facile*, et même agréable. En choisissant des textes sans difficultés grammaticales et dont l'élève connaît déjà 8 ou 9 mots sur 10, il doit être possible de lui en faire lire plusieurs pages. L'élève aurait alors la satisfaction d'avoir lu une histoire cohérente ou un exposé bien équilibré. De plus, dans un texte long, les mots tant soit peu nouveaux pour l'élève seront utilisés assez souvent pour que cette répétition l'aide à les assimiler parfaitement.

Bien sûr ceci implique de réduire considérablement l'aspect « littéraire » de l'enseignement, et, en particulier, de renoncer aux auteurs difficiles ou archaïques. Par contre des textes des types suivants me paraissent très recommandables :

a) livres étrangers destinés à des *enfants* de l'âge des élèves (ou d'âge un peu inférieur). Ce peuvent être de petits romans (« Emil und die Detektive » etc). Ce peuvent être aussi des livres plus techniques comme ceux de la « Golden library of knowledge » (analogue, en plus simple, de la série « L'encyclopédie par l'image » de Hachette), ou les articles de la « Golden book encyclopedia ». Ici la lecture pourrait être adaptée au goût de chaque élève (lire ce qui vous intéresse ! quelle idée révolutionnaire !) : par exemple celui qui aime l'astronomie trouverait à la bibliothèque (il en faudra de bonnes, avis aux financiers !) les excellents « The moon » et « Planets » de la « Golden library », et se verrait confier le travail de les lire et de les résumer (il s'agirait d'un travail de plusieurs semaines, excellent entraînement au travail « suivi » qui caractérise la vie adulte). Ces travaux suivis pourraient être faits par groupes, ce qui serait non moins excellent.

b) articles de revues et de journaux. Bien sûr il vaut mieux éviter ceux dont le style est systématiquement incorrect; mais les plus intéressants, comme le « New York Times » et le « Guardian » sont en général fort corrects. L'édition du dimanche du « New York Times » contient des articles sur à peu près tous les sujets (économie, voyages, géographie, histoire, actualité, sports, philatélie, spectacles, etc.), ce qui permet de les répartir suivant les goûts des élèves. On pourrait aussi confier à un élève une dizaine de journaux et de revues, et lui demander d'y rechercher les articles sur un sujet donné qui l'intéresse, de les lire, et de les résumer; travail par groupes vivement recommandé. Ceci demande des bibliothèques bien fournies en journaux et revues, mais l'achat de gros paquets d'invendus ne doit pas être très onéreux.

c) Pour les plus grands, des auteurs contemporains assez faciles pour que la lecture d'un livre format « pocket book » puisse se faire en un mois ou deux. »

Qu'on veuille bien examiner les exemples proposés par M. Samuel. Selon M. Meyzaud le « New York Times », le « Guardian » sont trop difficiles pour nos bacheliers. (Espérons que dans quelques années ce ne soit plus le cas). En revanche, M. Meyzaud rappelle que des firmes telles que Longmans Green à Londres publient depuis longtemps des ouvrages idiomatiques de lecture agréable et profitable, résumés et simplifiés par des professeurs de pédagogie à l'intention de lecteurs plus ou moins instruits (1000 mots de base, 1500 mots, etc). — A propos : pourquoi les « lectures dirigées » (ou conseillées) sont-elles absentes des programmes de langues ?

Quelle que soit la liste des exemples à retenir, l'idée importante est qu'il faut apprendre à lire couramment et à cette fin dégager largement le second cycle d'une habitude scolaire qui a sa source dans des intentions élevées et légitimes mais qui dégénère en manie : l'étude prolongée de textes courts. Même en français, on en fait abus. Mais du moins un certain nombre d'élèves du second cycle lisent-ils couramment le français.

Or, nous écrit M. Bazin : « La pratique d'une langue ne s'acquiert pas par le pinaillage du détail ». Cette boutade est juste.

Aux questions que les suggestions de M. Samuel nous amenaient à poser, des professeurs nous ont répondu : « Il est vrai que nos élèves, pour la plupart, ne lisent pas couramment; il est évident que c'est lamentable; mais pour les faire lire, le temps manque ». Il manquerait moins si tant d'heures n'étaient pas exigées pour l'étude littéraire.

Ces formes neuves, insolites, en contraste avec la langue courante même quand elles empruntent ses matériaux, ne seront que confusément admirées par celui qui la connaît mal; et quelques belles lignes péniblement déchiffrées pâtiront toujours de ces lents exercices de débrouillage. Il nous faut de « beaux textes » pourtant, pour élever un enseignement qui sans eux ne se sauverait pas de médiocrité. Mais un beau texte, un poème (court) ne serait à étudier que de temps en temps, ce devrait être comme une récompense, une ouverture accordée sur un monde supérieur, encore un peu lointain, dont on se rapproche pourtant et que l'élève s'éveillerait à désirer.

Ces réflexions ne permettent pas de reconnaître un sens rassurant à des recommandations d'apparence très modérée, très libérale, qui se trouvent dans les instructions. « Une douzaine de vers ou de lignes par séance... » « Au cours d'une année une quarantaine de pages... » « Le tout petit nombre de pages effectivement étudiées en classe ou à domicile. » Tout cela, à première vue, c'est le comble de la modestie. Or, ce petit nombre de pages est l'expression de la difficulté que les textes choisis présentent pour les élèves, des explications qu'en conséquence le déchiffrage exige, du détail dans lequel entrent ces explications. « La lecture expliquée d'un texte est l'exercice essentiel de la classe », et tels sont les textes choisis, tel le style de l'explication, qu'il est alors difficile d'étudier même 40 pages dans l'année. Cela se comprendrait peut-être pour une langue bien connue. Pour une langue — vivante — que les élèves ne savent pas lire couramment, c'est absurde.

Quant à l'étude de civilisation à laquelle, selon les programmes devrait être consacrée une heure sur trois, il faut la ramener à des lectures donnant des aperçus de la civilisation étrangère, de son originalité. Mais pour les commentaires sur ces aperçus, attention ! Traitant de l'explication d'un texte, les instructions générales conseillent sagement :

« On se gardera d'encombrer ses données propres de notions générales d'histoire littéraire qui ne s'en déduisent pas directement. »

De combien de « notions » serait encombrée l'explication du texte s'il fallait donner celles qui constituent le programme de civilisation ? De quelque façon qu'on le prenne, ce programme ne peut être observé qu'à la condition de faire du texte un prétexte. Pour qu'il s'agisse encore d'un enseignement (actif) de langue, il faudrait alors que ce fût un prétexte à conversation. Elle porterait sur l'aspect de civilisation étrangère éclairé par le texte pris pour point de départ; et si les élèves (pas seulement quelques-uns d'entre eux) étaient capables de soutenir une conversation de ce genre, il n'y aurait qu'à s'en féliciter... Mais comment en seraient-ils capables sans préalables lectures ?... S'il en est ainsi, c'est à la lecture courante que l'on revient.

LES EXIGENCES DES EXAMENS

« Ces exigences sont beaucoup trop vagues et mal connues » (Mme Héraud).

« Tout le monde, y compris les examinateurs, ignore en quoi consistent les exigences » (M. Bazin).

« Notre hantise est celle-ci : tel mot, telle expression, telle difficulté grammaticale ne sont pas d'un emploi banal, mais est-on sûr de ne pas les rencontrer dans les épreuves d'examen ? » (M. Meyzaud).

Une normalisation de l'enseignement de vocabulaire et de la grammaire atténuerait ces difficultés (sans les faire disparaître). Quant au programme de civilisation, l'appel angoissé qui, dans l'académie de Paris, fut adressé l'an dernier aux examinateurs d'espagnol par l'autorité compétente (« On ne contrôle pas les connaissances... !) (6) deviendrait superflu le jour où il serait bien entendu que ce fameux programme se réduirait à des conseils quant aux textes de lectures à choisir en classe ou à encourager hors de la classe.

Reste un problème essentiel. Selon les instructions :

« Il va de soi qu'au baccalauréat, et étant donné la diversité pratiquement illimitée de lectures autorisées ou légitimes et le tout petit nombre de pages effectivement étudiées en classe ou à domicile, les questions tant écrites qu'orales ne sauraient porter que sur les notions incontestablement exigibles de tous, et à l'oral en particulier sur les textes réellement étudiés sous la direction de chaque maître, qui devrait annexer au livret scolaire de chacun leur liste dûment certifiée par lui-même et par l'établissement. L'examen risque autrement d'aboutir à de cruelles injustices... »

L'intention est digne de toutes les louanges de D. J. S. Mais elle est faussée par le système du « tout petit nombre de pages étudiées » sur lequel nous venons de nous expliquer.

En fait, que se passe-t-il ? Mme Héraud signale les faits suivants :

« Des instructions officielles récentes, que certains d'entre nous ont découvertes par hasard et que d'autres ignoreront toujours, précisent qu'un élève de première doit avoir lu dans l'année 40 pages. J'essaie en tant que professeur, de respecter cet impératif...

« Mais tous les ans en tant qu'examinatrice je dois noter des candidats dont les listes d'auteurs « dûment certifiées par l'établissement » ne comportent qu'une dizaine (ou moins encore) de pages de textes anglais étudiés. Je sais bien qu'un poème de Shelley ne peut être étudié aussi vite qu'une page de S. Maughan mais j'ai souvent eu l'impression que les candidats apprenaient par cœur la traduction (fort élégante) proposée par leur professeur.

« Qui sera pénalisé, l'élève qui aura lu 40 pages en cours d'année, et dont la traduction, le jour de l'examen ne pourra être qu'improvisée, ou celui qui, connaissant à fond un très petit nombre de textes ne présentera pas la quantité voulue ?... La pénalisation fera en tout cas payer à l'élève le choix du professeur. »

C'est le système des 40 pages qui est mauvais ! D'abord, l'exemple donné par Mme Héraud (Shelley ou Somerset Maughan) montre bien qu'un nombre de pages, sans autre précision, cela ne signifie pas grand chose. Ensuite, s'il s'agit de pages étudiées en se conformant aux instructions (une douzaine de lignes par séance), on n'y arrive pas. Mais surtout, si l'on adopte comme nous l'avons fait, la thèse Samuel - Bazin, le travail « essentiel » de l'année, à vérifier à l'examen, ne consistera plus en l'explication de 40 ou 30 pages (ou d'une dizaine, ou moins encore). Il ne s'agira plus alors de faire briller à l'oral une traduction apprise par cœur (ou même retrouvée sur place) de textes étudiés en vue de l'examen, et sur lesquels les candidats seraient au surplus en mesure d'offrir des commentaires, « réflexions ou sentiments » plus ou moins mémorisés. C'est l'aptitude à lire des textes de difficulté moyenne, ou même un peu inférieure à la moyenne, qui serait vérifiée, ainsi que l'aptitude à converser... L'enseignement des langues vivantes mériterait alors son nom.

---

(6) Complétonsl a citation : « On ne contrôle pas « les connaissances » mais les possibilités d'expression des réflexions ou des sentiments inspirés par le texte ». Sur quoi le Dr Autric observe que les mots « des réflexions ou des sentiments inspirés par le texte » sont de trop. Il devrait s'agir simplement de compréhension, à la lecture, du texte (suffisamment simple) et de conversation (usuelle).

SCIENCES NATURELLES

Le 11 janvier 1963, au congrès des Cahiers Pédagogiques, *réuni à Lyon — après un exposé sur la surcharge des programmes présenté par l'un de nous — M. Causin, professeur agrégé de Sciences Naturelles, président de la Régionale parisienne de l'Union des Naturalistes, fit connaître à l'assemblée* (1) *que le comité national de l'Union avait, la veille, adopté à l'unanimité un rapport déclarant en particulier :*

« Nous (*) sommes d'accord pour limiter le travail des élèves pratiquement à celui fait en classe... Nous estimons que le travail à la maison doit être libre : lectures d'ouvrages, travaux concrets comme réalisation de collections, élevages, cultures, etc... C'est par un enseignement qui ne « bouscule » pas les élèves, laisse la liberté du travail à la maison, que s'épanouiront au mieux les goûts et les aptitudes. »

Réjouissons-nous d'avoir été ainsi précédés par une association de spécialistes qui ont déjà fait leur révolution pédagogique. Notre effort s'inscrit à la suite du leur.

Mais alors, comment expliquer que tant de parents d'élèves signalent que l'enseignement de sciences naturelles donné à leurs enfants reste du type le plus suranné ? Il y a, évidemment encore un certain nombre d'enseignants qui n'ont pas compris les idées de l'Union et qui continuent à suivre de trop près les manuels, à faire apprendre par cœur des nomenclatures, etc...

A quoi s'ajoutent, 1° l'imperfection des programmes; 2° le défaut d'instructions; 3° la tradition de ces « compositions » dont on a fait des exercices de mémoire, exigeant la révision du travail de plusieurs mois; 4° la contrainte qu'imposent dans les CEG et dans le second cycle les sujets mal choisis des épreuves du BEPC et du baccalauréat, exercices de mémoire à exécuter sans documents après révision massive du travail de l'année.

Nous réservons pour la Lettre *de rentrée nos propositions pour le second cycle, qui exigent une étude approfondie, car elles iront à une transformation des programmes, présentement encore entachés d'encyclopédisme. En ce qui concerne le premier cycle, les programmes ont été déjà réduits en 1958, grâce à l'action de l'Union des naturalistes. Nous nous bornons ci-dessous à proposer des amendements de détail, des éclaircissements, et une innovation importante.*

Celle-ci est contenue dans le préambule de notre projet de programme pour la sixième et la cinquième la formule étant reprise avec des variantes pour la quatrième et la troisième :

« Les heures dites « de cours » seront consacrées à l'interprétation des résultats des observations faites pendant les séances pratiques. Ces résultats représentent les seules connaissances à acquérir. Les schémas nécessaires seront exécutés en classe. Aucun travail écrit fait à la maison ne sera demandé par le maître. »

Conformément au vœu de l'Union des naturalistes, **l'enseignement des sciences naturelles dans le premier cycle cesserait ainsi, délibérément, d'être l'un de ceux dont la fonction est d'exercer la mémoire** (il y en a assez d'autres pour cela, il y a assez de verbes irréguliers à apprendre, etc...). **Nous concevons cet enseignement, dans le premier cycle, comme un entraînement à l'observation et à la coordination de ses résultats. On a saisi au surplus l'occasion de premières expériences.**

En aucune manière les connaissances présentées par les livres ne peuvent être considérées comme donnant la mesure de ce que les élèves doivent apprendre. On leur apprendra progressivement, au cours du premier cycle, à se servir du livre, instrument de travail, à y chercher un renseignement, en analyser la documentation, en particulier la documentation photographique. En sixième et cinquième, ce recours au livre restera limité, et si même le professeur de ces classes préfère se passer complètement de livre, il doit en être libre.

Les maîtres inciteront les élèves à appliquer en dehors de la classe les méthodes auxquelles ils auront été invités, mais librement tout à fait, selon leurs goûts et possibilités.

Mais, dira-t-on, il y a pourtant des choses à retenir ! Oui, les résultats des observations et travaux pratiques analysés, discutés, mis en ordre dans les heures de cours.

L'art de l'enseignement restera toujours ce qui fait l'intérêt ou l'ennui, le succès ou l'échec de chaque classe. Les maîtres resteront inégaux. Qu'ils soient au moins guidés, et préservés des plus lourdes erreurs systématiques, par des textes officiels et — si ce vœu peut être formulé — par une inspection générale fidèle à ce qui serait désormais bien clairement l'esprit de ces textes.

Quant aux « compositions », nous proposons qu'elles consistent en exercices de travaux pratiques n'exigeant pas d'autre révision que celle de la dernière leçon. Et pour les examens, en l'occurence le BEPC ou l'épreuve qui le remplacera, voir la note 1 du programme proposé pour la troisième.

Voici maintenant les programmes révisés que nous proposons.

(*) Composition du groupe de travail : Mme Hurel Py, professeur à la Sorbonne, M. Privault, professeur de lycée, rapporteur; Dr H. Boissière; M. Werner, docteur ès-sciences, père d'élèves.

(1) *Cahiers Pédagogiques*, N° spécial de janvier 1964. M. Causin n'appartenait pas encore à notre association.

Classe de sixième

Rappel de l'horaire.

Une heure et demie par semaine, correspondant à une heure de travaux pratiques par semaine, donnée à des groupes de 24 élèves au maximum, et une heure de cours par quinzaine.

ÉTUDES D'ANIMAUX VERTÉBRÉS ET DE PLANTES A FLEURS

Observation, sous forme d'exercices pratiques, d'animaux et de plantes vivants ou frais, ou d'échantillons conservés, ou encore de photographies. Les heures dites de cours seront consacrées à l'interprétation des résultats de ces observations qui représentent les seules connaissances à acquérir. Les schémas nécessaires seront exécutés en classe. Aucun travail écrit fait à la maison ne sera demandé par le professeur (1).

I. — LES VERTEBRES

— Etude de quelques vertébrés choisis autant que possible parmi ceux qui vivent dans la région, et comprenant au moins un représentant de chacun des groupes suivants : Poissons, batraciens, reptiles, oiseaux et trois ordres de mammifères (2).

— Comparaison de ces animaux entre eux et avec l'homme pour lequel on se contentera des notions acquises dans le premier degré (3). Mise en évidence des rapports entre morphologie, milieu et mode de vie.

— Caractères observés en travaux pratiques et distinguant les cinq principales classes de vertébrés, et les trois ordres de mammifères étudiés (4).

— Présentation d'échantillons ou de photographies de quelques animaux très connus appartenant aux classes étudiées.

— Etude d'un élevage local ou d'un élevage de laboratoire.

II. — LES PLANTES A FLEURS

— Etude de plantes à fleurs communes dans la région. On s'efforcera d'étudier au moins une plante annuelle, une plante bisannuelle, une plante ligneuse, et une plante vivace par ses organes souterrains (5).

— Utilisation d'une flore. Possibilité de classer, selon les caractères de leurs fleurs, les plantes étudiées (6).

— Modalités de culture d'une plante de la région (7).

---

(1) Trop d'élèves actuellement recopient à la maison leurs notes et même parfois les dessins exécutés en classe, auxquels ils ajoutent ou substituent des dessins copiés dans le livre. Nous ne nions pas les mérites des « cahiers bien tenus », mais s'ils sont falsifiés, soit par ces substitutions, soit par l'aide des parents, les méritent tombent, et en tout cas nous refusons de sacrifier l'essentiel à ces avantages accessoires. Le dessin d'observation perd son caractère s'il est retouché au vu du livre. C'est le dessin fait au cours des travaux pratiques qui importe. Ce dessin sera un schéma (à ne pas fignoler) et l'élève doit apprendre, le maître enseigner à le faire face à l'objet observé. Ceux qui dessinent bien auront ici un avantage. Pourquoi pas ? Chaque élève bénéficie, pour chaque enseignement, des facilités correspondant à ses aptitudes. Tous s'entraîneront à dessiner dans les conditions requises.

(2) L'énoncé actuel (Les grands groupes de Vertébrés) peut conduire le professeur à croire qu'on attend de lui l'étude de tous les types décrits dans les manuels soit au moins une douzaine. Nous réduisons ce nombre à 7.

(3) Cela n'exige pas l'étude du corps humain qui constitue toute la première partie du programme actuel de sixième, partie que nous supprimons. La classe de troisième est consacrée tout entière à cette étude. Les « leçons de choses » des classes élémentaires ont permis de dessiner suffisamment d'estomacs, etc... Il faut se résigner à ne pas voir tout chaque année.

(4) Les élèves ont le droit d'ignorer les caractères qu'ils n'ont pas été invités à observer aux T.P. et les groupes dont un représentant n'y a pas été étudié. Programme actuel : « Grandes lignes de la classification des Vertébrés dégagées des études précédentes ». Les manuels distinguent le plus souvent 4 à 10 groupes de Mammifères, 5 à 8 d'Oiseaux, 4 de Reptiles, 1 ou 2 de Batraciens, 2 ou 3 de Poissons : c'est trop si le manuel est pris pour base de l'enseignement. C'est par contre trop peu si le manuel est considéré comme une source de documentation dont la consultation est facultative, et qui permet à l'élève curieux de retrouver la position systématique des animaux dont il entend parler en dehors de la classe.

(5) Le programme actuel prévoit au moins 3 plantes vivaces par leurs organes souterrains.

(6) Programme actuel : « Idée de la classification des plantes à fleurs ». Nous nous limitons aux plantes étudiées pratiquement soit comme types, soit par l'usage de la flore.

(7) Programme actuel : « Etude d'une plante cultivée de la région ». Notre texte permet de réduire au minimum la description de cette plante et de dégager l'élément propre à l'étude en cause.

Classe de cinquième

Rappel de l'horaire

Une heure et demie par semaine, correspondant à une heure de travaux pratiques par semaine, donnée à des groupes de 24 élèves au maximum, et une heure de cours par quinzaine.

ÉTUDE DE PLANTES SANS FLEURS ET D'ANIMAUX INVERTÉBRÉS

Observation, sous forme d'exercices pratiques, d'animaux et de plantes vivants ou frais, ou d'échantillons conservés, ou encore de photographies. On s'efforcera de réaliser quelques élevages et quelques cultures. Les heures dites de cours seront consacrées à l'interprétation des résultats des observations faites pendant les séances pratiques. Ces résultats représentent les seules connaissances à acquérir. Les schémas nécessaire seront exécutés en classe. Aucun travail écrit fait à la maison ne sera demandé par le maître.

I. — LES PLANTES SANS FLEURS (1).

— Cette partie du programme portera sur quelques plantes sans fleurs communes dans la région, ou que l'on peut se procurer vivantes, et comprenant : un champignon comestible ou vénéneux, une algue ou une mousse, et une cryptogame vasculaire (2).

— Sans insister sur la structure cellulaire de ces végétaux, on décrira leur morphologie, leurs conditions de vie et leur reproduction sexuée (sauf celle des champignons), en particulier lorsqu'elle intervient par fusion d'une osphère et d'une cellule mâle ou spermatozoïde (3).

— Utilisation aux fins de classification des caractères observés en travaux pratiques, distinguant les groupes de végétaux étudiés.

II. — LES INVERTEBRES

— Etude sommaire de la morphologie, du mode de vie et de la reproduction (4) de quelques invertébrés communs dans la région ou que l'on peut se procurer vivants, et comprenant un représentant de chacun des groupes suivants : protozoaires, dont on n'étudiera pas la reproduction sexuée, métazoaires à symétrie rayonnée (5), annélides, gastéropodes, lamellibranches, crustacés et trois ordres d'insectes (6). Utilisation aux fins de classification des caractères observés en travaux pratiques, distinguant les groupes étudiés.

III. — VUE D'ENSEMBLE SUR LES ETRES VIVANTS ETUDIES EN SIXIEME ET CINQUIEME.

Rappel des caractères des grands groupes étudiés, à savoir : en biologie, les 5 grandes classes de vertébrés, la classe des insectes, et les autres groupes étudiés en cinquième; en botanique, les plantes à fleurs et les groupes étudiés en cinquième. On pourra, en montrant des échantillons de leurs représentants les plus connus, indiquer l'existence de quelques grands groupes non étudiés en travaux pratiques (7), mais aucune interrogation ne devra exiger la connaissance de ces groupes.

— Etude, sur des exemples locaux, de l'exploitation ou de la destruction par l'homme des animaux et des végétaux (8).

— Protection des milieux naturels. Respect des stations de plantes peu communes, et des espèces animales menacées d'extinction (9).

(1) Le programme actuel commence par les invertébrés, mais en fait on commence souvent par les plantes; elles peuvent s'étudier à l'automne, et permettent d'introduire de la manière la plus naturelle la notion de reproduction sexuée. C'est l'ordre utilisé habituellement par les manuels.

(2) Les manuels actuels décrivent au moins 5 types. Nous réduisons à 3.

(3) Cette étude figure actuellement dans tous les manuels. La plupart d'entre eux disent encore « anthérozoïde ». Les botanistes utilisent de plus en plus le terme « spermatozoïde » dans une vue d'unification, et il n'y aurait que de mauvaises raisons pour l'écarter.

(4) Les programmes actuels se contentent de la formule « étude morphologique et biologique », sans spécifier « la reproduction ». Les manuels en traitent, et les professeurs aussi, mais il n'est question que du rôle de la femelle. Cela n'empêche pas les enfants de voir des insectes ou des escargots accouplés; il n'est pas légitime de les abuser à ce sujet.

(5) Il ne s'agit pas de ressusciter l'embranchement des rayonnés, mais de laisser le choix, selon le matériel dont on dispose, entre un coelentéré, un échinoderme ou un spongiaire.

(6) Programme actuel : « Les grands groupes d'Invertébrés étudiés à partir d'animaux communs, etc... ». Nous avons pensé que cet énoncé favorisait les interprétations larges. Les manuels étudient 17 à 19 types : ils sont forcés de présenter des types nombreux pour permettre au professeur de choisir entre eux. Nous proposons 9 types.

(7) Dans les programmes actuels, la phrase : « Vue d'ensemble sur les êtres vivants étudiés en sixième et en cinquième » n'est suivie d'aucun commentaire. Le nôtre est rendu nécessaire par l'importance des coupures que nous avons pratiquées. Le public français est très ignorant en matière de biologie, et l'on ne doit pas sous-estimer les efforts que font les naturalistes (enseignants ou vulgarisateurs) pour donner à leurs contemporains quelque idée du monde qui les entoure. Les invertébrés, répartis en une vingtaine d'embranchements, comprenant plus de 97% des espèces animales. La classe des arachnides, éliminée de notre programme, est à elle seule aussi importante, par le nombre d'espèces, que tout l'ensemble des vertébrés. Des mots comme algue, mousse, méduse, corail, étoile de mer, pieuvre, araignée font partie du vocabulaire courant, et il serait paradoxal d'en exclure l'emploi en classes de sciences naturelles. Nous faisons en sorte qu'ils puissent être employés sans charger l'enseignement..

(8) Cet énoncé a paru plus objectif que les expressions : animaux (ou plantes) utiles ou nuisibles, qui suggèrent une classification contestable et tendent à prolonger la notion infantile d'êtres vivants bons ou méchants.

(9) Ces trois lignes répondent à des problèmes d'actualité importants; elles ne donnent pas lieu à l'acquisition de connaissances supplémentaires.

Classe de quatrième

Rappel de l'horaire :

Une heure et demie par semaine, correspondant à une heure de cours par semaine et une heure de travaux pratiques par quinzaine.

ÉLÉMENTS DE GÉOLOGIE (1)

L'enseignement de la géologie a pour bases : l'observation sur le terrain, l'étude pratique d'échantillons (observation, expérimentation, comprenant quelques manipulations élémentaires de chimie); l'observation de moulages, de photographies, de cartes, et pour les phénomènes passagers inaccessibles à l'observation directe ou photographique, l'étude de documents écrits (récits de témoins, articles de journaux ou de périodiques). Une ou deux excursions seront effectuées, dont chacune remplacera trois heures de travaux pratiques.

La durée des travaux pratiques, ne représentant plus que la moitié de la durée des cours, au lieu d'en

représenter le double comme en sixième et en cinquième, une partie des séances dites de cours sera nécessairement consacrée à des démonstrations qui forment avec les résultats des travaux pratiques, les seules connaissances à acquérir. On s'abstiendra de demander aux élèves d'apprendre ce qui n'aura pas fait l'objet d'un dessin exécuté sur cahier en présence du maître.

LES ROCHES (Un trimestre environ) (2).

Caractères essentiels, modes de gisement et principaux usages de quelques roches (dix au plus) communes en France ou importantes économiquement. Pour celles de ces roches qui sont communes dans la région, on étudiera, le cas échéant, les fossiles qu'elles contiennent, et on reconstituera l'histoire de ces roches dans les cas les plus simples.

Parmi les roches étudiées devront toujours figurer un granite, un sable et un grès (3).

Calcination d'un calcaire et action du gaz carbonique sur l'eau de chaux.

LES PHENOMENES GEOLOGIQUES (un trimestre environ)

Ces phénomènes seront étudiés sur quelques exemples précis (4) :

— Les étapes de l'altération d'une roche de la région;

— Un cas d'érosion, le cas échéant artificielle, d'un terrain par le ruissellement de l'eau;

— La circulation des eaux souterraines alimentant un puits ou une source du pays;

— Un exemple de sédimentation marine littorale;

— Un tremblement de terre;

— Activité d'un volcan;

— Observation d'un affleurement de terrains sédimentaires plissés; essai de reconstitution des parties de ce terrain enlevées par l'érosion et de la disposition des terrains avant le plissement (5).

HISTOIRE DE LA TERRE (un trimestre environ)

Age relatif de terrains horizontaux superposés (6).

Répartition des terrains sédimentaires en cinq séries (antécambrien, primaire, secondaire, tertiaire, quaternaire) (7). Principaux affleurements de ces terrains en France (8).

Etude pratique, sur échantillons, moulages ou photographies, de quelques fossiles, si cette étude n'a pas été faite à propos des roches. Comparaison avec les êtres vivants actuels les plus voisins. Essai de reconstitution de la forme extérieure des êtres vivants qui ont laissé ces fossiles.

Etude d'un outil de pierre éclatée.

A partir de ces observations, complétées par la présentation d'échantillons et de reconstitutions d'animaux et végétaux, on indiquera quelques traits fondamentaux de la succession des flores et des faunes. On passera rapidement sur l'antécambrien et le cambrien. Apparition des vertébrés; peuplement des terres émergées par des cryptogames vasculaires, des insectes et des batraciens pendant la seconde moitié du primaire; multiplication des plantes à fleurs, des céphalopodes et des reptiles au secondaire, apparition des mammifères et des oiseaux; diversité des mammifères au tertiaire; apparition des hominidés (9).

---

(1) L'étude des éléments de géologie ne prêterait que trop aisément à des développements hors de proportion avec les possibilités d'un enseignement utile dans le temps disponible en classe de quatrième. Il faut choisir, et ce n'est pas facile. Les programmes actuels, rédigés en termes trop généraux, éludent cette difficulté.

(2) Cette indication est donnée en vue d'éviter que l'étude des roches soit détaillée au point d'obliger à négliger les 2 autres parties du programme proposé (au lieu de 3 dans le programme actuel) dont l'intérêt pédagogique est considérable.

(3) Programme actuel « Etude des principales roches de la région et, le cas échéant, des fossiles qu'elles contiennent. Essai de reconstitution de leur histoire.

« Les divers types de roches : éruptives, sédimentaires, métamorphiques. Deux minerais exploités en France. »

C'est trop vague. L'étude des roches métamorphiques en particulier peut mener très loin. D'autre part, l'occasion de faire exécuter quelques manipulations chimiques est ignoré par le programme.

(4) Le programme actuel : « Etude de phénomènes géologiques, etc... » permet aussi un choix. Mais l'indication reste des plus imprécises.

(5) Il s'agit d'exemples de phénomènes géologiques. On pourra substituer à l'étude de tel ou tel d'entre eux celle d'un cours d'eau ou d'un glacier, d'un cas d'érosion marine, d'un exemple de récif corallien, d'un exemple d'action éolienne. On le fera si les conditions locales le justifient (le cas du récif corallien concerne les départements d'outremer). Mais il est impossible, dans le temps imparti, de traiter de tout, à moins de revenir aux « généralités » de cours ex cathedra — ce qu'il ne faut point.

(6) Programme actuel : « Age relatif des terrains ».

(7) Programme actuel : « Grandes subdivisions des temps géologiques », ce qui paraît impliquer la distinction non seulement des ères, mais de leurs subdivisions.

(8) Programme actuel : « Carte géologique de la France ».

(9) Les trois derniers paragraphes remplacent, en le réduisant à des limites précises, le paragraphe actuel ainsi conçu : « Etude de quelques fossiles caractéristiques des diverses ères géologiques, leur place dans la classification des êtres vivants. On mettra en valeur le fait important de la succession des flores et des faunes ». Nous supprimons « Esquisse de l'histoire géologique de la France » et aussi la partie intitulée « Le sol, le sous-sol et l'homme », dont les idées essentielles ressortent de l'étude des roches et des phénomènes géologiques.

Classe de troisième

Rappel de l'horaire hebdomadaire.

Une heure en section classique A et B, une heure et demie en section moderne (*).

NOTIONS SUR LE CORPS HUMAIN ET L'HYGIÈNE

Faute d'un horaire de travaux pratiques, l'enseignement des sciences naturelles en troisième sera fondé sur l'observation de matériel concret présenté à l'ensemble de la classe et sur des expériences de cours. Aucun travail écrit fait à la maison ne sera demandé aux élèves. Les questions posées au BEPC et les barèmes des commissions d'examen devront respecter l'esprit et la lettre du programme (1).

INTRODUCTION (2 h).

Morphologie et organisation générale du corps humain : observations sur l'homme et sur l'écorché complétées par la dissection d'un mammifère.

Notions d'organe et d'appareil. L'étude microscopique des tissus et celle des cellules sont formellement exclues du programme, et l'on ne doit pas utiliser les manuels scolaires qui méconnaîtraient cette prescription.

I. — ORGANES ET FONCTIONS DE RELATION (6 h.)

1. *Le squelette*

Description sommaire du squelette.

Structure microscopique d'un os long déduite de l'étude d'un os humain ou d'un os frais de mammifère.

Croissance d'un os long. Les caractères macroscopiques de la croissance seront déduits de la comparaison d'os de mammifères jeunes et adultes de même espèce.

Montrer par des exemples simples que la substance osseuse est un mélange de deux substances; l'une dite organique, souple et translucide, se carbonise par calcination et peut brûler sans laisser de cendres; l'autre dite minérale, dure et opaque, semble résister à la calcination (3).

Hygiène du squelette.

2. *Le système muscuslaire et les mouvements.*

Etude macroscopique d'un muscle long. On ne parlera pas de muscles striés (4).

Mise en évidence, par des expériences simples, de l'excitabilité, de la contractilité et de l'élasticité des muscles.

Etude d'un mouvement de flexion et d'un mouvement d'extension, des points d'attache des muscles qui entrent en jeu, de l'effet mécanique des contractions (5). Déduire de cet exemple le rôle respectif des muscles, des articulations et des éléments du squelette dans le mouvement.

Hygiène de la musculature.

3. *Le système nerveux.*

Vue d'ensemble du système nerveux; on s'aidera de la dissection d'un vertébré et de l'observation de l'encéphale d'un mammifère. On se limitera à la nomenclature suivante; axe cérébro-spinal, moelle épinière, nerfs rachidiens, encéphale, nerfs encéphaliques ou crâniens, bulbe, cervelet, encéphale moyen, cerveau, substance blanche et substance grise.

Distinction des nerfs sensitifs, des nerfs moteurs et des nerfs mixtes. Distinction des mouvements volontaires et des mouvements réflexes (6). *La notion de neurone est exclue du programme.*

Hygiène du système nerveux.

II. — ORGANES ET FONCTIONS DE NUTRITION (16 h.)

1. *Les aliments de l'homme.*

Propriétés physiques de quelques aliments simples : sucres, amidon, lipides, protides. Montrer, en utilisant au besoin l'oxyde de cuivre, que leur combustion produit du gaz carbonique, de l'eau, et dans le cas des protides un gaz inerte, l'azote.

Réactions colorées données par ces aliments avec l'eau iodée, la liqueur de Fehling et l'acide nitrique. Reconnaissance de ces aliments et de l'eau dans quelques aliments usuels. On signalera l'existence d'aliments minéraux de l'os (7).

Hygiène alimentaire : la notion de vitamines sans en donner la liste (8), et la nécessité d'une alimentation variée et équilibrée.

L'alcoolisme : ses dangers pour l'individu et la société. Lutte antialcoolique.

2. *L'appareil digestif et la digestion.*

Rappel de l'organisation générale de l'appareil digestif d'un mammifère, observée lors de la dissection de cet animal. Description macroscopique sommaire de l'appareil digestif de l'homme. On ne parlera pas de muscles lisses; on se bornera à constater que le tube digestif est susceptible de mouvement (9).

Transformation de l'empois d'amidon en sucre par

(*) Avec cet horaire, le bénéfice d'une demi-heure de travaux pratiques peut être sans dépense supplémentaire, sans augmentation de l'effectif nécessaire de professeurs, assuré aux élèves de la section moderne. Ou bien la classe a moins de 24 élèves, et aucune question ne se pose. Ou bien, ce qui est plus fréquent, elle en a davantage, et la classe se divise pour les T. P. Chaque élève aura alors une heure d'enseignement, en section moderne comme en section classique, mais sur cette heure les modernes au moins auront une demi-heure de T. P., sans qu'il en coûte rien, qu'un souci supplémentaire, il est vrai, pour les censeurs préparant l'emploi du temps. Par rapport à l'ensemble de leurs soucis, cela ne fera pas une grande différence...

la salive. En dégager l'idée que d'autres sucs digestifs peuvent transformer d'autres glucides, les lipides et les protides en substances susceptibles de traverser la paroi de l'intestin. On ne perdra pas de vue que les élèves de troisième n'ont jamais étudié la chimie, et ne savent même pas ce qu'est un acide ou un alcali.

L'emploi de la nomenclature chimique doit donc être réduit au minimum : des mots tels que : acide gras ou acide aminé, ne doivent pas être prononcés, celui d'un enzyme non plus (10).

4. *L'appareil circulatoire et la circulation.*

Le sang. Réalisation et étude d'un frottis sanguin coloré; les globules. Comparaison du sang non coagulé et du sang coagulé : on ne parlera pas de la physiologie de la coagulation (11).

Etude anatomique du cœur et des gros vaisseaux à partir de la dissection d'un cœur de mammifère. Définition d'une artère et d'une veine. Mise en évidence de capillaires sanguins et observation de la circulation du sang dans ces capillaires, par une démonstration.

Observation de la contraction cardiaque : les trois phases d'un battement.

Notion de grande et de petite circulation (12).

4. *L'appareil respiratoire et la respiration.*

Etude pratique de l'appareil respiratoire d'un mammifère.

Les mouvements respiratoires chez l'homme.

Comparaison de l'air inspiré et de l'air expiré : enrichissement en gaz carbonique et appauvrissement en oxygène pendant le passage dans les poumons.

Changement de couleur du sang en présence ou en absence d'oxygène (13).

5. *Le rein et l'excrétion.*

Etude macroscopique des reins et des voies urinaires d'un mammifère, observés lors de la dissection.

L'urine : on ne parlera pas de la réaction acide ou alcaline de l'urine. On montrera par une expérience que de l'urine on peut extraire de l'azote. On indiquera que cet azote se trouvait sous forme d'urée et provient des protides de l'organisme, mais on ne mentionnera aucune des étapes de cette transformation (14).

III. — HYGIENE ET MICROBIOLOGIE (6 h.)

1. *Les microbes.*

Observation vitale d'une bactérie à partir d'une culture (16).

Observation de différents types de protozoaires, de champignons microscopiques, de bactéries et de virus (microphotographie).

2. *La défense anti-microbienne.*

L'œuvre de Pasteur.

Infection microbienne à partir d'une plaie; réaction de l'organisme; antisepsie, asepsie.

Quelques maladies contagieuses : variole, tétanos, diphtérie, poliomyélite : notions élémentaires permettant de définir : vaccin, sérum (16).

Fleming et la pénicilline. Notion d'antibiotique.

3. *Conclusion.*

La lutte de l'humanité contre la maladie, ses victoires, ses difficultés, ses espoirs (17).

---

(1) Le texte du programme a dû être développé pour empêcher certaines erreurs d'interprétation. Dans les notes qui suivent nous indiquerons seulement les différences entre notre projet et les programmes en vigueur. L'interprétation de ces derniers a été faussée. Ils ne comportaient ni la cellule, ni les tissus, ni l'anatomie microscopique des organes; le mot neurone avait été exclu de la nomenclature admise pour parler du système nerveux, la notion de diastase avait été écartée en termes exprès; la notion d'hormone et l'idée même de sécrétion interne étaient absentes. Toutes ces notions ont pourtant été développées dans la plupart des manuels. Par ces manuels, elles ont été introduites dans l'enseignement de maîtres insuffisamment avertis; de là elles sont passées dans les barèmes des commissions d'examen, et ont été ainsi imposées à l'ensemble du corps enseignant au mépris des règlements. On les voit même dans des questions d'écrit, au risque de provoquer l'annulation des épreuves par le tribunal administratif. Voici quelques exemples de questions données en 1963 à l'écrit du BEPC et qui auraient pu être annulés par ce tribunal (nous soulignons les points hors du programme) :

« Montrez comment le foie, *glande mixte* très importante, contribue a assurer la fonction digestive et à *régler la composition chimique du sang et de la lymphe* » (Caen).

« Croquis et schémas annotés : *une cellule simple*, complète (celle de la paroi buccale par exemple); une *cellule de muscle strié et une cellule de muscle lisse;* les cellules du sang; globules rouges, globules blancs; un *neurone ou cellule nerveuse*, schéma *du trajet de l'influx nerveux* dans un acte réflexe simple : peau, moëlle épinière, muscle » (Caen).

« *Pourquoi peut-on dire que le sang est un tissu ?* » (Grenoble). « Hygiène de l'ossification : rôle des vitamines *et des hormones* » (Guyane et Antilles).

« Les os (...) Conclure en indiquant les vitamines et *les hormones indispensables à leur développement* » (Cameroun).

« Etude microscopique d'un muscle long » (Portugal). « Quelles sont les *glandes à sécrétion interne* qui contribuent à la croissance normale du squelette ? » (Tchad).

(3) Le programme actuel ajoute : « Constitution chimique de l'os ».

(4) Certains manuels en parlent et allèguent que les programmes qui leur sont imposés empêcheraient de « comprendre certaines appellations ». Il y a des appellations à éviter. L'expression « muscles striés » est habituellement mal comprise des élèves qui pensent qu'elle s'applique à la striation longitudinale visible à l'œil nu.

(5) Nous supprimons : structure de l'articulation intéressée.

(6) L'addition : « Distinction des nerfs sensitifs, des nerfs moteurs et des nerfs mixtes » vise à faire comprendre à quoi doit se réduire la théorie du réflexe simple quand la notion de neurone est exclue. Le fameux « schéma d'un réflexe simple dont le centre est la moelle épinière », sujet-type du BEPC actuel, devrait se faire sans figurer de neurones. La figuration de 2 ou 3 neurones, actuellement exigée, outre qu'elle est fausse (le cylindraxe de neurone sensitif se bifurque habituellement avant la synape), n'ajoute vraiment pas grand chose à ce que peuvent comprendre les élèves.

(7) Ce développement précise comment on peut présenter les aliments à des enfants qui n'ont aucune notion de chimie. On peut indiquer une réaction colorée distinguant les aliments qu'on nomme protides : les raisons pour lesquelles on met à part les protides ne peuvent être trouvées que dans une réaction chimique (production d'azote) qui différencie les protides des autres aliments, et qui expliquera par la suite la présence d'azote dans l'urine.

Nous supprimons : « Classification élémentaire des aliments composés ».

(8) Le programme actuel a pu être interprété comme comportant l'étude sommaire de 4 ou 5 vitamines.

(9) Voir ci-dessus note 4).

(10) Nous précisons ici ce que voulait le programme actuel : l'étude de la digestion sans parler d'enzymes ni de structures chimiques des aliments.

(11) La complexité des phénomènes risque d'entraîner trop loin : d'où la nécessité de cette restriction.

(12) L'énoncé du programme actuel peut être interprété comme autorisant plus de développements.

(13) L'énoncé actuel parle du « rôle de l'hémoglobine dans le transport de l'oxygène ». Il a été parfois interprété comme comportant l'étude de la carboxyhémoglobine, bien que l'hygiène de la respiration ne soit pas au programme; témoin des sujets d'écrit, se réclamant de l'intérêt, que nous ne contestons pas, qu'il y aurait à mettre le public en garde contre le danger des poêles à feu continu (question posée en 1963 à Caen). Il ne faut pas confondre propagande et programme.

(14) Enoncé actuel : « L'urine, liquide toxique. Dangers d'intoxication résultant d'un mauvais fonctionnement du rein ».

(15) Les éléments de la première partie du programme actuel d'hygiène (hygiène du système nerveux et de l'appareil moteur, hygiène alimentaire, alcoolisme) ont été rattachées par nous aux sections qui précèdent, ce qui nous paraît propre à donner au programme plus d'homogénéité et d'intérêt.

(16) Enoncé actuel « Observation vitale du bacille subtil à partir d'une culture. Réalisation de quelques cultures en milieu stérile ».

(16) Nous avons supprimé « charbon » et « anatoxine », ajouté « tétanos et poliomyélite » et remplacé « étude » par « notions élémentaires ».

(17) Cette conclusion remplace à la fois le paragraphe : « Deux fléaux sociaux : la tuberculose et le cancer » et le chapitre « Hygiène sociale » dont le contenu n'a pas paru clair. (« Quelques aspects de l'organisation sociale de l'hygiène dans le cadre local : hygiène alimentaire, médecine préventive, transfusion sanguine »). L'hygiène alimentaire est traitée plus haut, la médecine préventive relève de la défense anti-microbienne; enfin, la transfusion sanguine conduit les manuels à l'étude des 4 groupes sanguins fondamentaux et même du facteur rhésus : la transfusion sanguine a été donnée à l'écrit en 1963, aux Antilles-Guyane et au Nord-Cameroun ainsi qu'à Bordeaux.

D'ailleurs, quand on parle de la tuberculose comme fléau social, c'est apparemment pour donner un exemple d'une lutte menée avec succès; du cancer, pour l'exemple d'une lutte en cours, dont le succès généralisé n'est encore qu'un espoir qui se rapproche. Est-ce alors sur l'hygiène dans le cadre local qu'il convient de conclure ? Ou n'est-ce pas plutôt par la description large d'un combat qui intéresse l'humanité entière, où elle éprouve sa solidarité, et qui est une source de dévouement et d'espérance ? Cela ne conduira à aucune leçon à apprendre, mais ce sera, pensons-nous, une conclusion plus virile et plus encourageante à 4 années d'études initiant à la connaissance de la vie.

CALCUL

Rectificatif au rapport sur le calcul (programme du premier degré) publié dans la Lettre *de février.*

a) Programme du cours préparatoire. — Texte proposé, alinéa 4 (commençant par les mots « Exercices et problèmes concrets »). Il y a lieu de supprimer, dans la parenthèse les mots « sans dépasser 10 pour la soustraction ».

b) Programme du cours moyen. Rappel du programme actuel N° 16. Les « notions pratiques sur le cube, le parallélépipède rectangle, les prismes droits et le cylindre de révolution » forment non l'alinéa 16 du programme actuel, comme il a été imprimé par erreur, mais l'alinéa 17 (et dernier). L'alinéa 16, omis dans le texte reproduit par la Lettre *de février porte « Notions sur les échelles des plans et des cartes ».*

Programme du cours moyen. — Critique du programme actuel, N° 16. Le texte publié dans la Lettre d'information *est correct, le N° 16 dont la suppression est proposée étant bien le n° 16 du programme actuel : notions sur les échelles des plans et des cartes. Ces notions ont en effet leur place dans le programme de sixième.*

3. — *Le groupe a maintenu, dans ses propositions relatives au programme du CM2 la preuve par 9 de la multiplication et la règle de 3 comme procédés de calcul. Plusieurs membres de l'Association ont estimé ce maintien regrettable. L'Association n'a pas encore pris position là-dessus.*

(Ce rectificatif a été communiqué à M. Haby en mars dernier.)

N. B. — Nous croyons savoir que la preuve par 9 de la multiplication figure parmi les victimes des allégements qui seront admis à la rentrée prochaine. Nous ne nous ferons pas tuer pour sa défense. Ce que nous regrettons bien davantage, s'il se confirme, c'est le maintien au programme des unités de volume et capacité. Tant pis pour Piaget, et tant pis pour les élèves ! Ils n'ont qu'à avoir une maturité supérieure à leur âge ou se faire perroquets. Et si l'entrée en sixième se décide là-dessus, ils sauront qu'on ne badine pas avec la tradition. Ah mais !

BULLETIN D'ADHÉSION

NOM : .....

Prénom : .....

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

Titres : .....

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

Adresse : .....

Téléphone : .....

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

Le .....

Signature

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

HISTOIRE

Le rapport n'est pas prêt. Qu'on ne se hâte pas trop de blâmer le groupe de travail (Marc Casati Mme Citron, Mlle Guihard, professeurs de lycée, et le Dr D. Wallon). Il est conscient des faiblesses d'un enseignement fort critiqué. Les problèmes à résoudre pour en proposer utilement la réforme sont d'une difficulté extrême. Le groupe se borne pour aujourd'hui à apporter quelques recommandations pratiques. Leur application serait possible dès la prochaine rentrée. Elles apporteraient un soulagement appréciable. Le groupe estime aussi qu'elles seraient propres à améliorer les résultats obtenus.

1. Compositions. — *Dans certains établissements la composition traditionnelle, exigeant la révision des leçons de plusieurs mois, est remplacée par des interrogations écrites, plus courtes, portant à l'improviste sur la leçon précédente. Ce système devrait être généralisé — l'année de préparation du baccalauréat ayant seule, à cet égard, un régime distinct.*

2. Dates. — *L'intempérance étant fréquente en cette matière, ce qui n'empêche pas (ou ce qui provoque) une ignorance assez généralement démesurée de la chronologie, nous proposons qu'à chaque programme annuel corresponde un stock limité de dates mis à la disposition du professeur. Il choisira les dates à faire apprendre (il n'est pas bon de ligoter l'enseignant) mais il n'en fera pas apprendre dans l'année plus qu'un nombre prescrit. Quel nombre ? Cela demande des recherches, qui sont en cours, et activement poussées.*

3. — Fichier. *L'enseignement qui devrait développer la notion de durée historique se débite par tranches annuelles, il n'y a pas de discipline où l'enseignement sort aussi discontinu, celui des années antérieures tombant dans l'oubli... Nous proposons que dès la sixième, chaque élève commence à tenir un fichier historique, qu'il enrichira progressivement en utilisant aussi ce qu'il apprendra en classe de français, de langue vivante, etc., pendant toute la durée du premier cycle pour le moins.*

4. — Programme de cinquième.

Si les dispositions actuellement prévues entrent en vigueur, les élèves de cinquième qui avaient comme programme « Rome et le Moyen Age jusqu'en 987 » *auront à partir de la rentrée prochaine « Rome et le Moyen Age jusqu'en* 1328 ». *On rajoute la féodalité (société, Eglise, grands conflits), « les Croisades; les Papes et les empereurs; la France et l'Angleterre du XIe au XIVe siècle, l'évolution de la civilisation médiévale », Ne discutons pas aujourd'hui des motifs de cette innovation, ni de la théorie selon laquelle l'enseignement de l'histoire ne sera vraiment allégé dans le premier cycle que le jour où les professeurs seront obligés de parcourir très vite une période très longue... C'est une grande question. Ce qui ne fait nullement question, en revanche, c'est que rien, absolument rien n'a préparé une telle transformation et ne permet donc de l'espérer pour l'an prochain. Elle ne sera pas opérée par quelque circulaire* in extremis. *Nous avons examiné certains manuels conformes à ce nouveau programme de cinquième. Ils sont effarants. Nous proposons donc que D. J. S. intervienne pour réclamer l'ajournement à des temps meilleurs de ce nouveau programme de cinquième. Les adhérents que cette question intéresse sont particulièrement priés de faire connaître leur avis d'urgence.*

GÉOGRAPHIE

Le groupe de travail (M. Casati, Mlle Guihard, professeurs de lycée; Mlle Raffy, assistante à l'E.N.S. de Fontenay; le Dr Wallon), remettant à plus tard un rapport développé, propose dès maintenant les allégements suivants.

Programme de sixième. — *Il est écrasé par l'étude de la géographie générale, reprise et beaucoup mieux à sa place en seconde. Nous proposons de* réduire en sixième l'enseignement de géographie générale à deux deux chapitres d'introduction :

Le Terre dans l'espace (3 leçons).

1. *La terre et ses mouvements.*

2. *La répartition de la lumière et de la chaleur à la surface de la terre.*

3. *Les variations dans la durée du jour et dans la répartition de la chaleur (cette leçon étant essentiellement descriptive).*

Continents et océans (3 leçons).

A ce chapitre serait rattachée l'étude des pôles, et celle de l'Océanie (ce qui allégera le programme de cinquième).

On peut d'autant mieux se dispenser du reste de la géographie générale (16 *leçons au programme actuel) que l'étude de l'Afrique, maintenue, donne occasion de définir les termes géographiques essentiels de géographie physique et humaine. Le désert, la brousse, la forêt équatoriale d'Afrique intéresseront davantage les enfants de* 11 *ans que les abstractions de la géographie générale. — L'Afrique sera étudiée par grands ensembles et non Etat par Etat. Une présentation de la carte politique africaine suffira.*

Corrélativement, pour la classe de troisième, *nous proposons que soit supprimée du programme l'étude de l'Algérie et celle des Etats de la Communauté (appellation devenue inexacte).*

Pour les classes terminales voir page 3 *les suppressions admises par les commissions compétentes du Conseil supérieur de l'Education Nationale.*

Tous croquis seront faits en classe. En aucun cas les cartes ne doivent être confectionnées ou reproduites à la maison. Des fonds de carte peuvent être préparés avant la classe.

Le Directeur : H. GRANDJOUAN.

IMPRIMERIE ANDRÉ-POUYÉ - MEAUX

E R R A T A

. La phrase interrompue au bas de la page 8, colonne de droite, est la suivante :

"Depuis si longtemps que cette épreuve fait hausser les épaules, n'avoir rien essayé à sa place !"

. Page 9, colonne de gauche, au début du dernier alinéa (avant la note de bas de page), au lieu de "L'épreuve des cinq questions", il faut lire :

"L'épreuve de résumé ....."

. Même page, haut de la colonne de droite, quatrième ligne : lire "adequats" (au lieu de "adéquates").