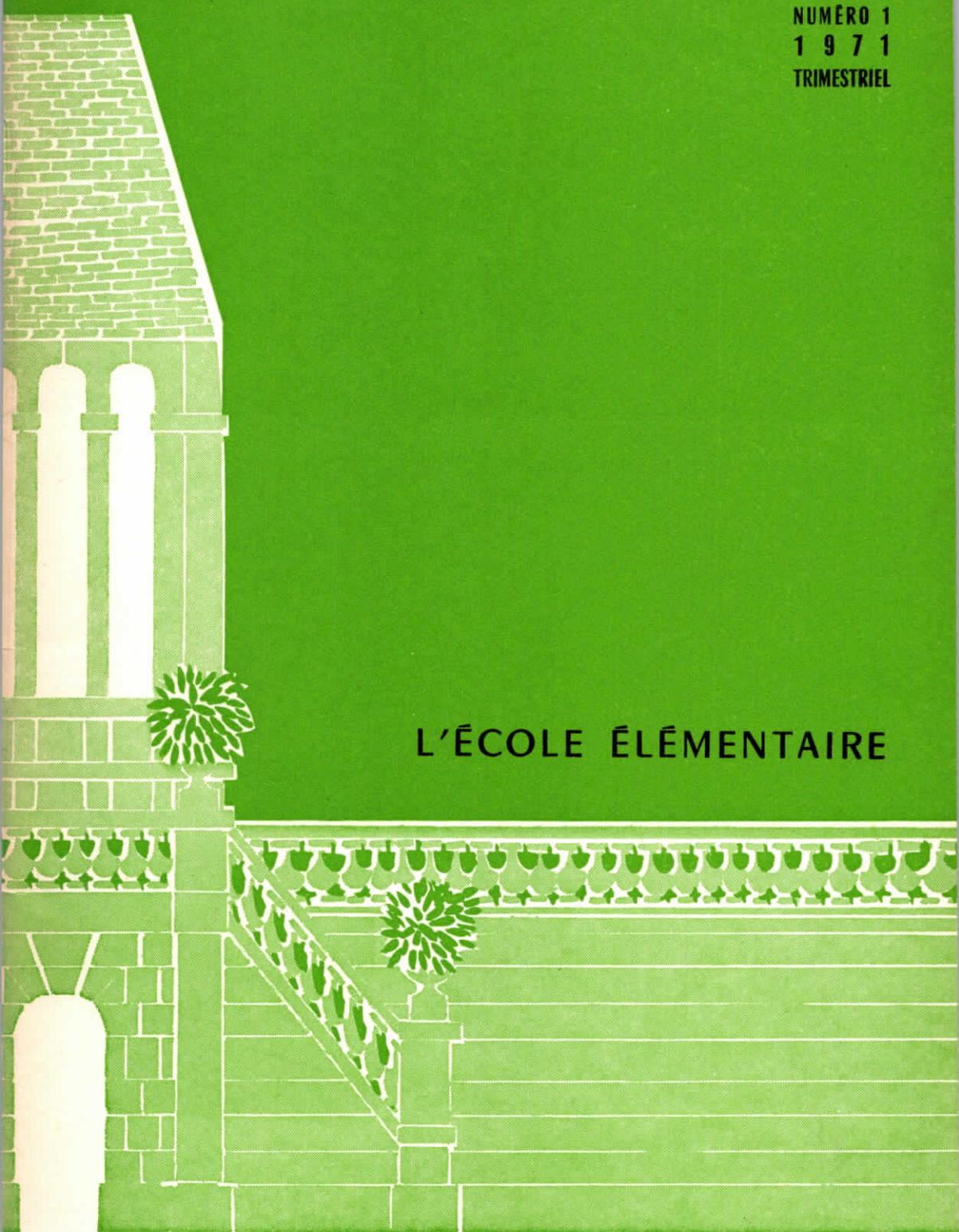


NUMÉRO 1  
1 9 7 1  
TRIMESTRIEL



L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

LES AMIS DE SÈVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER...

————— JULES SUPERVIELLE —————

# ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



## COMITE D'HONNEUR

PRESIDENTE-FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

Inspectrice Générale Honoraire  
de l'Instruction Publique

VICE-PRESIDENTS

**Georges GOUGENHEIM**

Professeur d'Université

**Jacques QUIGNARD**

Proviseur

## BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

Inspecteur général de l'Instruction Publique

Directeur du C.I.E.P.

VICE-PRESIDENT : **Aimé JANICOT** agrégé de l'Université.

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**, professeur de  
Lettres.

**Marcel HIGNETTE**, agrégé de  
l'Université.

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**.

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**.

---

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT - 92 - SÈVRES - TÉL. 027.08.00

---

MEMBRES BIENFAITEURS 30 F MEMBRES ADHÉRENTS 15 F C.C.P. PARIS 6959-99 - LES AMIS DE SÈVRES



# L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

## Sommaire

- 5 AVANT-PROPOS.
- 7 UN NOUVEAU DEPART POUR L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, par Louis LEGRAND, Directeur des recherches à l'I.N.R.D.P.
- 11 LE TIERS-TEMPS PÉDAGOGIQUE ET LES STRUCTURES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, par Georges NOEL, Inspecteur d'Académie, adjoint au Directeur des Recherches de l'I.N.R.D.P.
- 27 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, par Louis LEGRAND.
- 33 L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES, par Marie-Antoinette TOUYA-ROT, Professeur agrégé, directrice d'études au Centre de formation des professeurs d'enseignement général des collèges de Caen.
- 39 L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE DANS LE CADRE DU TIERS-TEMPS, par Georges BELBENOIT, Inspecteur général de l'Instruction publique.
- 49 L'INITIATION A L'ÉTUDE DES FAITS NATURELS, par Victor HOST, Professeur agrégé à l'I.N.R.D.P.
- 53 LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES, par Francine BEST, Directrice de l'E.N.F. de Caen.
- 59 LA VIE DE SEVRES.

N° 1  
LES AMIS DE SÈVRES  
1971

## AVANT-PROPOS

---

**Y**a-t-il un problème de l'Ecole Élémentaire ? Fondement solide — et hier encore indiscuté — de nos institutions scolaires, l'école élémentaire s'est aujourd'hui engagée dans la voie des rénovations : charremments dans les méthodes et les contenus, comme la transformation de l'enseignement du français ou des mathématiques, points de vue nouveaux sur les disciplines d'éveil, le renouvellement touche désormais tous les domaines de l'enseignement du premier degré.

Tant de nouveautés, sur des points si divers, ont pu paraître inquiétantes aux maîtres comme aux parents. Il nous a semblé utile de désamorcer ces inquiétudes en regardant de plus près chacune des innovations en cours et en demandant à ceux qui les ont conçues ou expérimentées, d'en préciser les intentions, d'en définir les voies, d'en montrer tous les aspects, positifs ou non.

Nous sommes reconnaissants à ces pionniers d'une école élémentaire rénovée, de nous avoir aidés à faire le point, et en particulier à M. LEGRAND, Directeur des Recherches à l'I.N.R.D.P., qui a dirigé la synthèse des contributions. Ce « dossier » sur l'école élémentaire pourra, nous en sommes sûrs, éclairer l'évolution en cours, et permettra à chacun, au delà des réactions trop rapides et mal informées, de se faire une opinion juste sur un mouvement désormais irrésistible.

Jean AUBA.

## UN NOUVEAU DÉPART POUR L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

L'école élémentaire actuelle fonctionne mal, c'est devenu un lieu commun de le constater et les retards scolaires, plus de 45 % d'élèves retardés au C.M.2, sont le signe le plus clair de ce dysfonctionnement. Or ces retards scolaires sont sélectifs à deux égards complémentaires : ils touchent les enfants des milieux socio-professionnels défavorisés, ils sont liés à un déficit dans le maniement du langage écrit. Toute esquisse d'une solution passe donc par une réflexion sur les causes possibles de ces retards et sur l'impuissance de l'école actuelle à combler les déficiences linguistiques des élèves retardés.

Les causes des retards scolaires sont souvent recherchées dans les conditions matérielles de l'institution. Le nombre excessif d'élèves dans les classes est la plupart du temps avancé. Il est certain qu'on ne saurait sous-estimer ce facteur. Ce n'est probablement pas un hasard si le nombre des redoublements est passé, au C.M.2, de 53,1 % en 1960 à 48,6 % en 1966. Dans le même temps, le nombre des classes surchargées diminuait substantiellement puisqu'actuellement plus des 2/3 des classes ont 30 élèves ou moins. Ce qui, soit dit en passant, autorise très largement les espoirs d'une rénovation. Il faut cependant préciser que le phénomène est complexe et que la diminution des redoublements s'accompagne d'une urbanisation croissante, ce qui est un facteur important de cette diminution, même si les classes urbaines sont dans l'ensemble plus chargées que les classes rurales. Il est vrai également que les classes rurales sont de plus en plus tenues par du personnel débutant non qualifié. Or, c'est là le deuxième facteur traditionnellement évoqué pour expliquer les retards scolaires : la formation des maîtres est insuffisante. Depuis 1945, des maîtres très nombreux sont entrés dans l'école élémentaire sans formation pédagogique. Les écoles normales ne formaient plus guère que des professeurs, par l'évasion vers le haut de ceux qui y sont entrés sur concours. Il est vrai que des dispositions récentes ont apporté un début de solution en prolongeant d'une deuxième année la formation professionnelle et en prévoyant à terme la suppression du recrutement parallèle. Mais la véritable formation reste encore celle de la formation permanente, elle aussi inaugurée cette année par la contrepartie des stages « en responsabilité » des élèves maîtres de deuxième année.

C'est bien là d'ailleurs le vrai problème, si l'on songe par exemple à l'impossibilité de former, même en deux ans, des maîtres en cours préparatoire suffisamment avertis, et si l'on songe à la nécessité unanimement reconnue de mettre à jour les informations de l'ensemble des maîtres en exercice.

La diminution du nombre des élèves dans les classes et la formation cohérente et durable des maîtres sont donc à n'en pas douter deux facteurs qui viennent immédiatement à l'esprit quand on parle de mettre fin aux retards scolaires. Sur ces deux points, des améliorations sont en cours.

Mais je ne pense pas que ces facteurs soient les seuls ; bien au contraire je pense qu'ils sont souvent des alibis faciles qui contribuent à cacher les véritables problèmes. Car, enfin, ces raisons ne nous permettent pas de comprendre pourquoi ces retards sont sélectifs et pourquoi des conditions matérielles défavorables n'atteignent que certaines catégories d'élèves. Elles ne nous font pas comprendre non plus pourquoi, même là où les conditions sont défavorables, la composition des classes de nos écoles reste celle que révèlent les statistiques nationales. C'est pourquoi il paraît nécessaire d'aller plus avant dans cette exploration et de nous interroger sur la structure pédagogique et les finalités mêmes de l'institution.

L'école élémentaire se définit dans l'ensemble du cursus scolaire par les rapports qu'elle entretient avec ce qui la précède et ce qui la suit.

Lorsqu'il atteint six ans dans l'année civile, l'enfant français entre à l'école primaire. Il quitte alors presque toujours l'école maternelle. Or, cette entrée à l'école primaire est une rupture totale. L'enfant a jusqu'ici vécu dans une atmosphère de liberté où les activités physiques, manuelles, artistiques ont une part prépondérante. Il a cependant presque toujours appris au moins des rudiments de lecture, d'écriture et de calcul. L'école primaire ignore ou veut ignorer ce passé. Lorsqu'elle en tient compte, elle fait « sauter » le cours préparatoire à ceux qu'elle en juge dignes. Cette rupture intervient à un moment généralement difficile du point de vue psychologique et il convient de souligner que la plupart des pays étrangers placent cette entrée à l'école élémentaire au cours de la septième année. Age précoce, brutalité du passage, ignorance systématique du passé, telles sont les caractéristiques de la frontière inférieure.

Celles de la frontière supérieure sont plus néfastes encore dans la mesure où elles pèsent de tout leur poids sur les finalités, les contenus et les méthodes de l'école primaire. Car, tout l'enseignement élémentaire, du cours préparatoire au C.M.2, est dominé par l'horizon de l'entrée en sixième et les exigences de niveau du secondaire. Ce niveau, concrétisé dans un examen, retentit en effet sur l'ensemble de la progression de l'école élémentaire et définit par rétro-action les programmes composites des différents cours.

L'enseignant français est convié, dès le début de l'année, à établir sa répartition mensuelle par découpage a priori du programme de la classe qui lui est confiée, ou plutôt du manuel en vigueur dans cette classe. Il avance dans ce programme, semaine après semaine, en essayant de ne point « prendre de retard ». L'inspecteur veille à l'isochronisme des progressions qu'il constate lors de ses passages dans les classes. Les élèves sont ainsi confrontés à un programme défini a priori en fonction des exigences de l'enseignement secondaire. L'instituteur travaille à faire assimiler ce programme et règle sa

progression sur lui, sans égard pour le niveau réel des enfants qui lui sont confiés. De là le caractère massif et, dirons-nous, « naturel » des redoublements dans l'enseignement primaire. Mais pour mieux comprendre le phénomène, il faut considérer l'histoire. La situation actuelle est l'effet non voulu d'une évolution progressive vers ce que l'on concevait comme une plus grande justice sociale. Pendant longtemps, jusqu'en 1930, l'accès à l'enseignement secondaire fut réservé à la bourgeoisie dont les enfants entraient dans les classes élémentaires des lycées. Les enfants des classes populaires fréquentaient par contre la « communale » dont les finalités étaient tout autres. Alors que les classes élémentaires des lycées devaient préparer à l'entrée dans l'enseignement secondaire, l'école communale préparait à la vie active, artisanale ou rurale, la plus grande partie des enfants de la population. La démocratisation de l'enseignement, en ouvrant les portes des lycées aux enfants de l'école communale, a eu cet effet second d'aligner les finalités et les prétentions de l'école communale sur celles des classes élémentaires des lycées. Il suffit de constater la complexité progressivement croissante des programmes de grammaire par exemple, pour comprendre le mécanisme dans son ensemble. C'est ainsi que la totalité de la population scolaire élémentaire s'est trouvée progressivement confrontée aux exigences de programmes autrefois adaptés à une petite minorité. On comprend dans ces conditions le fonctionnement aberrant de l'école élémentaire d'aujourd'hui. On comprend également pourquoi les activités de cette école sont exclusivement intellectuelles, malgré tous les textes, toutes les instructions contraires à cet esprit. Les problèmes d'équilibre physique ou de culture affective n'étaient pas dans les préoccupations d'une école qui préparait à l'entrée en sixième, c'est-à-dire à affronter des langues à déclinaison et l'univers abstrait et désintéressé de la mathématique traditionnelle. Ils n'étaient pas plus d'ailleurs dans ceux d'une école destinée à pourvoir un peuple de ruraux des rudiments intellectuels nécessaires à l'insertion sociale : lire, écrire, compter.

Et pourtant, des études psychologiques nombreuses et convergentes ont montré depuis longtemps le caractère néfaste d'une pédagogie strictement intellectuelle et verbale et le caractère indispensable des activités formatrices de la personnalité, de l'équilibre affectif et de la maîtrise du corps. C'est pourquoi la nouvelle situation de l'école élémentaire permet de donner plus d'effet aux résultats de ces études en transformant les contenus, en particulier en revalorisant les activités physiques, manuelles, esthétiques et tout ce qui touche à l'expression personnelle et à la créativité. C'est là toute la vertu du tiers-temps pédagogique, devenu depuis un an l'horizon officiel du développement de l'école élémentaire. Le tiers-temps pédagogique, ce n'est pas seulement 6 heures d'éducation physique au lieu de 2, c'est une complète transformation d'esprit qui doit porter sur l'ensemble des activités de l'écolier, c'est l'éducation pleine de la personne et du caractère se substituant à la seule formation disciplinaire intellectuelle.

En ce qui concerne les structures, la définition d'une école rénovée devrait entraîner nécessairement une définition nouvelle des rapports entretenus par l'école élémentaire avec celle qui la précède et celle qui la suit. C'est là encore le domaine de la recherche.

A l'idée de rupture, doit être substituée l'idée de continuité : continuité de l'école maternelle au C.P., mais aussi continuité du C.M.2 à la sixième. En ce qui concerne le premier point, il paraît indispensable de permettre à

l'enfant venant de l'école maternelle de continuer son développement au C.P. en y exploitant ce qu'il a acquis au cours des années précédentes, et ce, à son propre rythme. De là l'idée de Jean Vial d'un « cycle désenclavé » où la maîtresse de la grande section accompagne ses élèves au C.P. et où trois années sont données pour couvrir au rythme de l'élève, et sans découpage annuel impératif, le programme antérieur des trois premières années d'école élémentaire. Cette notion de rythme propre des acquisitions est fondamentale et doit conduire à redéfinir les rapports avec l'enseignement secondaire. La notion d'un niveau nécessaire pour l'entrée en sixième conduit au malmenage. Il conviendrait donc d'abandonner le point de vue a priori d'un programme théoriquement défini pour prendre en compte avant tout le niveau réel des élèves, leurs rythmes individuels d'acquisition et la nature génétique de leur développement intellectuel. C'est pourquoi la classe de niveau composite devrait éclater et céder la place aux groupes différenciés mobiles selon les activités, comme c'est déjà le cas à l'école maternelle. Au programme composite de niveau devrait également être substitué un programme degré-matière susceptible d'être consommé par les groupes d'élèves selon leurs besoins propres.

Cette structure est actuellement explorée en de nombreux pays étrangers dont le Québec. Plusieurs écoles ont accepté chez nous d'essayer cette nouvelle orientation.

Telles sont les grandes orientations qui permettent d'entrevoir déjà le nouveau visage de l'école élémentaire de demain.

L. LEGRAND

---

## **LE TIERS-TEMPS PÉDAGOGIQUE ET LES STRUCTURES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE**

---

A s'en tenir à la lettre de l'arrêté du 7 août 1969 qui institutionnalise officiellement — sans toutefois user de ce vocable — ie « tiers-temps pédagogique » à l'école élémentaire, ce texte introduit déjà une profonde modification de ce qu'on pourrait appeler les « structures horaires » du fonctionnement de la dite école.

Indépendamment de la réduction de l'horaire hebdomadaire de 30 à 27 heures due à la libération du samedi après-midi, cet arrêté substitue en effet, à une répartition minutée discipline par discipline, traditionnellement établie par les textes antérieurs, un découpage en grandes masses : français (10 heures), calcul (5 heures), disciplines d'éveil (6 heures), éducation physique et sportive (6 heures).

La circulaire du 2 septembre 1969, commentant cet arrêté, souligne la distinction entre « disciplines fondamentales » (français - calcul) et, d'une part, « disciplines d'éveil », d'autre part, éducation physique, ces ensembles représentant ainsi les « trois temps » selon lesquels doivent désormais s'organiser les activités scolaires.

Précisons d'abord les différences que certains de ces ensembles présentent par rapport aux disciplines scolaires traditionnelles auxquelles ils se substituent. Les « disciplines fondamentales » correspondent évidemment aux apprentissages de lecture, écriture, langue française, et calcul, auxquels s'ajoutaient 5 heures de « devoirs » introduites au cours élémentaire et au cours moyen par l'arrêté du 23 novembre 1956. Par « activités d'éveil » — l'arrêté utilise le vocable « disciplines d'éveil », tandis que la circulaire utilise plus volontiers celui « d'activités d'éveil » — il faut entendre celles qui figuraient dans l'ancien horaire sous les rubriques suivantes : morale, histoire et géographie, exercices d'observation, dessin ou travail manuel, chant, activités dirigées.

Ce nouvel horaire, s'il « définit de grandes masses temporelles pour l'enseignement des disciplines », en modifie l'équilibre antérieur en ce sens qu'il « accroît la part qui revient à l'éducation physique et sportive ».

L'horaire des « activités d'éveil » étant sensiblement équivalent au total de ceux naguère consacrés aux rubriques auxquelles elles se sont substituées, les accroissements correspondent à une diminution de l'horaire des « disciplines fondamentales », bien que la circulaire rappelle que l'arrêté « insiste également sur l'importance des disciplines fondamentales », ce rappel n'étant d'ailleurs pas incompatible avec cette constatation.

Sur le plan de la répartition des différentes activités dans le temps, la circulaire fait écho à la recommandation — indiquée en note par l'arrêté — selon laquelle les disciplines fondamentales « seront groupées de préférence pendant les matinées », mais elle en nuance la portée. Elle précise en effet qu'aux cours préparatoire et élémentaire « les activités d'éveil et les activités physiques seront, comme à l'école maternelle, distribuées dans les matinées et les après-midi en large alternance avec l'étude du français et des mathématiques » et elle admet, pour le cours moyen, que « les conditions matérielles (puissent rendre) impossible le blocage des activités d'éveil et des activités physiques dans l'après-midi ». Il est bien certain que, notamment dans les écoles comportant de nombreuses classes, l'utilisation des possibilités offertes pour l'organisation des activités d'éveil et surtout d'éducation physique, impose un roulement qui ne saurait se limiter aux seuls après-midi. On peut d'ailleurs se demander si, psychologiquement, les trois heures de la matinée sont toutes plus favorables à l'organisation d'activités de français ou de mathématique que certaines heures de l'après-midi.

D'autre part, il apparaît, à travers plusieurs propos de la circulaire, que la répartition en grandes masses définie hebdomadairement par l'arrêté, doit retentir sur la distribution des activités dans le cadre de leur déroulement quotidien. Au traditionnel et minutieux découpage de l'emploi du temps, en périodes successives relativement brèves, — certaines limitées à 10 ou 15 mn — doit se substituer l'organisation de plus larges séquences d'activités scolaires moins étroitement déterminées que naguère. A une juxtaposition de « leçons », constituant une sorte de kaléidoscope dont les différentes parties étaient plus ou moins indépendantes les unes des autres, sauf liens occasionnels ou artificiellement agencés sous le prétexte d'un « centre d'intérêt » trop souvent factice, on préfère un déroulement plus ample. Celui-ci est davantage soucieux, d'une part de respecter le rythme propre des intérêts et des réactions des élèves à l'égard des activités engagées par la classe, d'autre part de ne pas ignorer, pour le moins, les interférences qui s'établissent inévitablement, à propos de telle ou telle de ces activités, entre des données ou des préoccupations relevant de « disciplines », voire de « sous-disciplines », différentes selon un compartimentage rationnellement justifié sans doute dans des perspectives d'adultes — et surtout d'adultes nourris de traditions universitaires — mais beaucoup moins psychologiquement fondé, eu égard aux réalités des réactions enfantines.

Ainsi, l'arrêté du 7 août 1969, tel que la circulaire du 2 septembre 1969 en explicite les intentions, définit pour l'école élémentaire un cadre qui, tout à la fois, propose un nouvel équilibre interdisciplinaire et entend offrir une plus

grande souplesse d'organisation. Il convient d'en analyser les répercussions possibles, souhaitables et souhaitées, sur le plan de la conception et de l'organisation pédagogiques de la vie scolaire.

\*  
\*\*

La première constatation qui s'impose à ce sujet est une incitation à ce qu'il est convenu d'appeler le « décloisonnement » interdisciplinaire.

Que l'arrêté propose un horaire de français, sans compartimenter explicitement les différents aspects, traditionnellement distingués, de cet enseignement — lecture, langage, grammaire et conjugaison, orthographe, vocabulaire, rédaction — n'est pas sans signification. C'est laisser entendre que cet enseignement est à concevoir de façon plus globale que naguère. Ce n'est plus une série de « leçons » (de lecture, d'élocution, de grammaire, de vocabulaire), ce sont les parties d'un tout.

Le fait qu'enseignement du français et initiation mathématique soient associés sous la dénomination de « disciplines fondamentales », répond au souci de souligner l'identité d'intention, chacune en son domaine, de ces activités scolaires, souci qui est d'ordre instrumental. Ces « instruments » ne se limitent pas, en l'occurrence, au montage d'automatismes ou à la possession de techniques. Aussi est-il souhaitable de considérer que sous d'apparentes différences de contenu, cette similitude foncière des intentions justifie de fréquents rapprochements entre disciplines qui avaient traditionnellement tendance à s'ignorer. Si l'enseignement du français s'entend dans les perspectives qui viennent d'être esquissées et si l'initiation mathématique s'inspire des conceptions actuelles de cette science, accordant la priorité aux démarches et à la découverte ou l'exploitation des relations et des structures, ces rapprochements s'imposent : la maîtrise des relations mathématiques retentit sur les modes logiques d'exploration des articulations d'une phrase, tandis que la mathématisation de certaines situations peut s'enrichir ou s'affiner en la transposant par l'emploi des ressources d'une formulation verbale.

Le regroupement, sous la même rubrique dite « activités d'éveil », de disciplines apparemment disparates, constitue un nouvel indice, le plus significatif peut-être, de cette intention de « décloisonnement », sous-jacente à l'institution du « tiers-temps pédagogique ». On a pu contester la terminologie adoptée, mettant en cause tantôt le vocable de « disciplines », tantôt celui « d'activités », ou s'interrogeant sur le mot « éveil » (« éveil de quoi ? », « éveil à quoi ? », « éveil pour quoi ? » demandent certains qui entendent en outre rappeler que toute activité scolaire doit être « d'éveil »). On a pu aussi s'étonner de l'amalgame réalisé et s'inquiéter des risques de confusion qu'il pourrait engendrer entre les disciplines et dont chacune de celles-ci aurait à souffrir. Ces prises de positions, si elles peuvent constituer des mises en garde à ne pas négliger, n'en paraissent pas moins manifester de la part de leurs auteurs une insuffisante prise de conscience des réalités psycho-pédagogiques dans lesquelles l'innovation en question puise sa raison d'être.

A l'âge où l'enfant fréquente l'école élémentaire, les cadres mentaux se structurent progressivement. L'enfant accède à une appréhension plus objectivement analysée, représentée et organisée — en somme « pensée » — de son univers. Parler « d'éveil » revêt alors une signification évidente : éveil au

monde, sous ses divers aspects ; éveil à soi, élément de ce monde aux prises avec lui dans une incessante dialectique d'adaptation. Il s'agit bien d'un ensemble dont les différents aspects sont d'abord vécus et appréhendés globalement par l'enfant, sans qu'il soit encore en mesure d'identifier au sein de la plupart des situations qu'il vit ainsi, ce qui serait davantage à signification scientifique, historique ou géographique, ou esthétique selon les discriminations qu'y opère la pensée adulte.

C'est dans de telles perspectives que s'explique et se justifie cette forme de « décloisonnement » que les textes instituant le « tiers-temps pédagogique » introduisent par le biais des activités d'éveil. C'est en ce sens aussi que ce décloisonnement n'est pas interne à ces seules activités mais s'établit également entre elles et les disciplines dites fondamentales précédemment considérées. Il est bien vrai que celles-ci, comme toute activité scolaire bien comprise, ont leur part dans l'éveil de l'enfant. Apprendre à mieux maîtriser sa langue, sous ses formes orales et écrites, c'est conquérir un moyen d'expression, c'est contribuer à forger un instrument qui, s'il gagne en efficacité au fur et à mesure que s'organisent et s'affirment les possibilités mentales, est aussi facteur de cette organisation et de cette affirmation. Il en est de même pour l'initiation au langage mathématique.

Mais apprentissage de la langue et initiation mathématique ne sauraient se réaliser indépendamment d'une gamme d'activités à travers lesquelles l'enfant cherche, découvre, expérimente, réalise et se réalise, et auxquelles les activités d'éveil fournissent de riches motivations : découverte et exploration du milieu, réactions à l'actualité, enquêtes et quête puis exploitation de documents et d'informations, communication au sein du groupe que constitue la classe et avec son environnement plus ou moins immédiat, échanges inter-scolaires, activités diverses de création, etc.

En bref, non seulement il doit y avoir nécessairement interférence entre disciplines fondamentales et activités d'éveil, mais on peut se demander si celles-ci ne devraient pas apparaître comme le moteur de toute l'activité scolaire. Ceci ne s'oppose pas, bien au contraire, à ce que ces disciplines fondamentales conservent la place et la spécificité qui doivent être les leurs : leur domaine propre et l'aspect instrumental de leurs finalités font qu'elles doivent et qu'elles peuvent se spécifier plus vite au sein des activités scolaires en raison des exigences propres aux acquisitions et aux apprentissages qu'il leur faut promouvoir.

La place particulière faite par l'arrêté du 7 août 1969 à l'éducation physique — désignation spécifique dans le plan d'étude, horaire renforcé — s'explique par le souci d'accorder à ce domaine de l'éducation l'importance qui doit être la sienne. Pour beaucoup — et il est vrai que ce point de vue n'est pas sans faire écho à certains aspects de la genèse de la réforme — le « tiers-temps pédagogique » c'est d'abord et principalement, sinon exclusivement, cette place considérable accordée à l'éducation physique et sportive dans les nouveaux horaires. Il apparaît cependant que ce secteur de l'action scolaire comporte de nombreux points communs avec les autres, sur le plan des finalités comme des conditions de mise en œuvre.

Si telles sont bien les intentions du législateur, la nouvelle conception de l'emploi du temps et la souplesse d'organisation dont elle se réclame se trouvent singulièrement éclairées.

Tel aspect précis d'un des apprentissages relevant des disciplines fondamentales, et les exercices spécifiques qu'il comporte, ne peuvent plus se concevoir pratiqués pour eux seuls et donnant lieu à une séquence d'activité scolaire strictement déterminée et localisée dans le temps du seul fait que telle est sa place dans une progression pré-établie et programmée de façon autonome. De tels exercices doivent répondre davantage à un besoin ressenti et manifesté par les élèves, comme prolongement attendu d'une séquence précédente ou développement normal d'une découverte récente.

C'est, par exemple, pour répondre à l'intention, manifestée et éprouvée par la classe ou tel groupe d'élèves, de consigner dans le journal scolaire ou d'envoyer à des correspondants le compte rendu d'une enquête suscitée par une classe promenade, que le souci de plus grande précision et de meilleure communication dont la nécessité a été mise en évidence par de premiers essais infructueux ou insatisfaisants, conduit à approfondir systématiquement l'étude de telle notion syntaxique ou lexicale, ou de tel type de relation mathématique. De même, tel exercice d'observation ou telle activité de fabrication estimés nécessaires pour les besoins de la même enquête, ne peuvent ignorer les circonstances et le contexte qui les motivent ni laisser échapper l'occasion d'utiliser, fût-ce de façon encore tâtonnante, tel tour linguistique ou tel type de schéma pour consigner des résultats, ou tel procédé de mesure récemment étudiés à une autre occasion.

Il s'ensuit que chacune de ces différentes activités ne peut plus être contenue dans les limites rigides d'une case d'emploi du temps, compte tenu du champ plus large de celles auxquelles, en fonction des circonstances, sa mise en œuvre se trouve plus ou moins étroitement liée. Précisons toutefois qu'il ne saurait être question de faire n'importe quoi, n'importe quand et n'importe comment au gré de sollicitations fugitives ou d'humeurs passagères, ni de prétendre, sous prétexte de découloisonnement, traiter de tout à la fois, dans un confusionnisme informel ou une sorte de pointillisme papillonnant et primesautier. Tout au contraire, la conception dont il vient d'être fait état suppose de la part du maître un effort constant et particulier pour éviter ce risque dont — il serait vain de se le dissimuler — la menace n'est pas exclue.

Sous l'apparence d'un occasionnel qui ne se situe qu'au plan des circonstances en fonction desquelles l'activité s'organise, c'est en fait une stratégie délibérément construite qu'il lui faut mener : prompt à prendre une claire conscience de l'objectif qu'il s'assigne au sein de ces circonstances, il doit puiser dans celles-ci — matériaux et exemples fournis, réactions d'élèves, connaissances déjà acquises — une bonne part des ressources et des moyens d'une action pédagogique conçue et organisée de façon rigoureuse et méthodique en fonction de cet objectif : sans se couper pour autant du contexte dans lequel cette action s'insère, il doit néanmoins se montrer suffisamment vigilant à l'égard des risques de diversion ou d'éparpillement stériles auxquels il est alors exposé.

Autre conséquence de cette conception — et autre aspect important des modifications d'organisation pédagogique qu'elle implique —, la notion traditionnelle de programme doit être repensée. Il ne peut plus s'agir de programmes linéaires, itinéraires constitués par les différentes tranches qui résultent d'un découpage de la somme des connaissances dont l'acquisition est estimée requise à la fin de l'année scolaire. Il est évident que de tels programmes se prêtent mal au souci aussi bien de greffer le plus possible les activités des élèves sur les sollicitations de l'environnement que d'exploiter les interférences interdisciplinaires tout à l'heure évoquées.

Il faut d'ailleurs considérer que, dans les perspectives actuelles de l'école élémentaire, l'essentiel des acquisitions réside moins dans un contenu formel des connaissances que dans le développement des facultés sous-jacentes d'appréhension, de compréhension, d'organisation et d'utilisation de ces connaissances, celles-ci fussent-elles quantitativement moindres. C'est donc moins en fonction de tels contenus notionnels — définis et organisés dans le cadre d'une discipline constituée — que par référence à la construction de l'équipement mental des élèves, que doivent se concevoir l'action scolaire et se réaliser sa mise en œuvre et les convergences dont on souhaite qu'elle s'enrichisse...

Sans qu'il soit pour autant question de supprimer tout programme qui circonscrive, selon les domaines, le cadre des acquisitions souhaitables — et possibles — aux différentes étapes de la scolarité élémentaire, de telles perspectives conduisent à envisager une autre conception et de ces programmes et des modalités de leur mise en œuvre. Il devrait bien s'agir de cadres, dressant un inventaire à grands traits, sans entrer dans le détail des contenus — sauf peut-être pour en limiter l'ampleur — mais en se référant plus explicitement qu'il n'était jusqu'à maintenant d'usage, aux étapes de réalisation de l'équipement mental dont les connaissances en cause sont à la fois le facteur et le témoignage.

Aussi appartient-il au maître, non de répartir l'ensemble de ses connaissances en doses hebdomadaires ou quotidiennes, spécifiées par disciplines et qui seraient administrées en fonction d'une progression unilinéaire, si rigoureuse qu'elle soit, même selon un itinéraire d'allure concentrique prévoyant et ménageant les possibilités de répétitions et de reprises à des niveaux graduellement plus élevés, mais d'en faire la matière d'un vaste organigramme. Celui-ci devrait faire apparaître non seulement les différentes notions dont l'acquisition est envisagée selon les disciplines, mais aussi les aptitudes mentales que requiert et dont doit témoigner cette acquisition ainsi que la possibilité d'une part d'exploiter les interférences interdisciplinaires susceptibles de se manifester sans se limiter à la seule communauté de thème, mais aussi dans le cadre d'une similitude des démarches mentales (tel même aspect de la notion d'espace ou de temps, par exemple, peut donner lieu à des activités qui, sous des formes apparemment fort différentes, relèvent de l'enseignement du français, de l'initiation mathématique, de divers domaines des activités d'éveil comme de l'éducation physique), d'autre part de se référer aux différentes phases tout à l'heure esquissées du processus d'acquisition.

Sans être dupe du schématisme auquel la présente analyse a dû se résigner alors que les données de la réalité pédagogique appelleraient plus de nuances et de souplesse, il apparaît que l'efficacité de la phase de systé-

matisation dépend, certes, de la rigueur avec laquelle elle est conduite et de la solidité des acquisitions antérieures sur lesquelles elle se greffe, mais aussi et dans une large mesure de la richesse de toutes les activités, certaines fort lointaines, qui la précisent et la préparent, et d'où la notion émerge à l'issue d'une période d'élaboration diffuse et en quelque sorte d'incubation latente. On a jusqu'à maintenant eu tendance à prendre surtout, sinon exclusivement, en considération les premiers de ces aspects — ce qui explique l'importance accordée à la progression, laquelle ne saurait d'ailleurs être mise en cause à ce propos — et à sous-estimer ou négliger la portée pédagogique des phases préparatoires et de la nécessaire maturation qu'elles assurent. Prendre conscience de leur réalité et dénoncer l'illusion selon laquelle ces notions, qu'il s'agisse d'apprentissage ou de connaissances à acquérir, n'accèdent à l'existence qu'à travers la forme élaborée sous laquelle l'action pédagogique les propose à l'enfant, devrait conduire à repenser les cadres de cette action dans les perspectives qui viennent d'être évoquées et, ce faisant — il faut l'espérer — à en accroître singulièrement l'efficacité prospective.



Un nouveau cadre horaire permettant la mise en œuvre d'un emploi du temps plus souple, et pouvant conduire à une conception de l'organisation pédagogique davantage centrée sur les réalités enfantines que sur les connaissances à faire acquérir, telle semble être en premier lieu l'intention en fonction de laquelle les textes officiels relatifs au tiers-temps pédagogique « ouvrent la voie à une transformation graduelle de l'enseignement pré-scolaire et élémentaire » et présentent le « nouvel horizon » qu'évoque la circulaire du 2 septembre 1969.

Il convient, avant d'esquisser plus avant quel pourrait être ce nouvel horizon, de faire état d'un autre aspect de cette même réalité, facteur important de l'entreprise de rénovation pédagogique appelé à retentir largement sur tout ce qui concerne les structures : il s'agit de ce qu'on pourrait appeler le « style » de la relation pédagogique et de l'esprit dont il se réclame. Il est clair en effet que le renouvellement de l'organisation pédagogique ainsi envisagé ne peut se concevoir que si le rôle de l'école et celui du maître se définissent en fonction de références nouvelles par rapport à celles qu'impliquent les « modèles » véhiculés par une tradition séculaire sur laquelle plusieurs décennies d'institution scolaire généralisée n'ont eu d'autre effet que de la renforcer et la vulgariser davantage.

Il est nécessaire que les maîtres, pleinement conscients des nouvelles finalités de l'école élémentaire soient enfin profondément convaincus du fait qu'ils n'ont pas à se considérer essentiellement comme les dépositaires d'un savoir qu'ils auraient pour mission principale de transmettre selon les modes estimés les plus efficaces. Si l'école élémentaire est devenue pour tous l'une des étapes préparatoires d'une scolarité appelée à la prolonger d'une durée au moins égale à elle-même, si l'enfant, par des voies parascolaires, est atteint par une masse d'informations de toute nature, si les connaissances qu'il acquiert, de quelque façon que ce soit, et même certains des modes de pensée et d'action qu'il forge corrélativement, à l'âge scolaire, sont appelés à être périmés au cours de sa vie d'adulte, face à un monde en constante et prompt évolution, alors il est vrai que le rôle du maître devient davantage

celui d'un éveilleur de consciences que d'un dispensateur de connaissances. Il est celui qui ménage les conditions les plus favorables à la construction de cet équipement mental qui, par une dialectique complexe entre l'élaboration d'aptitudes instrumentales et l'acquisition de connaissances, entre les efforts d'appréhension ou d'expression de la part de l'individu et les apports de l'environnement, doit être le garant des possibilités de conquêtes futures comme d'une réadaptation continue à des conditions de vie évolutives : il ne s'agit plus essentiellement « d'apprendre », ni même « d'apprendre à apprendre », mais « d'apprendre à devenir », selon la saisissante formule consacrée par le Colloque d'Amiens. Par une relation d'aide sans cesse vigilante et adaptée aux élèves comme aux circonstances, le maître doit stimuler ou suggérer telle ou telle activité, guider les recherches et les tâtonnements.

C'est dire qu'au didactisme dogmatique du magister, trop exclusivement soucieux de fournir des aliments prédigérés à une intelligence estimée transitoirement infirme, doit se substituer la pratique d'une authentique méthode active, celle par laquelle l'enfant trouve dans le contexte scolaire — dont le maître n'est qu'un élément — les raisons et les moyens de se faire le principal artisan de sa propre formation. La nouvelle façon de comprendre la notion de programme, soulageant les maîtres de la hantise d'une somme de connaissances à faire acquérir coûte que coûte — hantise qui, jusqu'à maintenant, a trop souvent contraint les plus convaincus et les mieux intentionnés à ne pratiquer qu'une ébauche ou un simulacre de méthode active — devrait ouvrir la voie à cette nouvelle conception de la vie scolaire.

Il apparaît alors que la nouvelle organisation pédagogique comme les nouvelles modalités de mise en œuvre qu'elle suscite, impliquent aussi une nouvelle texture des relations interpersonnelles au sein du monde scolaire. Si l'enfant en classe doit principalement agir, seul ou comme membre d'un groupe et sous l'impulsion de motivations réelles, pour chercher en tâtonnant, pour découvrir en explorant et pour exprimer ses découvertes afin de les contrôler ou de les systématiser par confrontation avec celles des autres, qu'il s'agisse de réalités matérielles à manipuler ou d'informations à rassembler à partir de situations ou de documents divers, il ne peut évidemment plus être l'auditeur docile que silhouette la tradition. Il ne peut même plus être l'interlocuteur ou l'exécutant dont les réactions, dans une conception déjà plus soucieuse de son activité, restent cependant essentiellement tributaires des questions et des directives qui émanent de la seule autorité magistrale. Il doit au contraire pouvoir disposer d'une plus grande latitude d'initiative individuelle comme de plus larges possibilités d'échanges, de toute nature — dans le cadre de l'activité en cours — avec son environnement, choses et gens, et parmi ceux-ci ses condisciples comme son maître, voire, si le besoin s'en manifeste et la satisfaction s'en avère réalisable, des interlocuteurs extra-scolaires. C'est pourquoi le dialogue, trop souvent à dominante univoque, du maître vers les élèves considérés dans leur collectivité — parfois même sans une suffisante vigilance à l'égard de la façon dont le message est reçu par les uns ou les autres — doit faire place à une gamme plus riche et plus variée d'échanges réciproques entre élèves, entre tel élève et un groupe ou entre groupes, aussi bien qu'entre le maître et, soit tel élève, soit tel groupe d'élèves.

Le diagramme que l'on peut alors établir de tels courants d'échanges s'instaurant dans la classe au cours d'une séquence scolaire, illustre de façon significative une profonde modification et du style et de l'esprit de la relation

pédagogique, par rapport au schéma communément admis. Un climat de confiance réciproque et de coopération se substitue aux relations qui consacrent l'inégalité de statut entre maître et élèves ou qui entretiennent, de façon plus ou moins latente, une concurrence qui n'est pas nécessairement du meilleur aloi entre élèves. La libération psychologique qui en découle pour les élèves — particulièrement sensible sur le plan de l'expression — trouve toutefois un élément régulateur dans la vie du groupe, au sein duquel le maître conserve un rôle qui, pour différent qu'il soit, n'en demeure pas moins privilégié. La plus grande personnalisation dont sont marqués bon nombre des échanges permet en outre de leur assurer une coloration affective plus accusée et plus nuancée dont la portée pédagogique a été maintes fois soulignée.

\*  
\*\*

Ainsi le courant de rénovation pédagogique que le tiers-temps devrait contribuer à actualiser, répond à une unité d'intention et d'esprit qui se situe en deçà des révisions de contenus ou de méthodes de différentes disciplines, quelque réelle qu'en soit parfois l'urgence, et en deçà des problèmes de structures, si importantes que soient celles-ci. C'est une transformation des mentalités à l'égard de l'institution scolaire considérée en des divers aspects qui est fondamentalement requise, tant des maîtres — et de ceux qui ont charge de les former comme d'animer leur action — que des parents, tant de l'opinion que des pouvoirs publics. Certes toute analyse sociologique des mutations actuellement subies par notre monde et notre civilisation fait apparaître cette rénovation comme inéluctable, indépendamment de toute considération relative à ses modalités. Mais il est compréhensible qu'elle se heurte à des lenteurs et des scepticismes comme à des obstacles qui sont de tous ordres : psychologique, sociologique, corporatif, institutionnel, budgétaire ou politique.

L'entreprise de longue haleine qui se trouve ainsi engagée mérite qu'on s'y emploie simultanément par différentes voies. Sans doute une révision des contenus de telle ou telle discipline risque d'être inopérante — voire nocive — si elle se limite à ce seul domaine et si elle ne s'accompagne corrélativement de la transformation de style et d'esprit dont il vient d'être question, mais elle peut aussi devenir le canal par lequel cette transformation plus large et plus en profondeur se trouve introduite et se développe par contamination progressive dans les façons de penser et d'opérer d'un maître. De même la mise en place de nouvelles structures d'organisation et de fonctionnement de l'école élémentaire n'atteindra quelque efficacité — et même n'est pleinement réalisable et ne se justifie — que si elle correspond à une conception modifiée de l'action pédagogique : elle n'a de sens que par elle, mais elle est aussi la condition de son actualisation, comme elle peut devenir, dans certains cas, le facteur révélateur de la nécessité de cette modification plus profonde et, par là, le support et l'inducteur de celle-ci.

\*  
\*\*

C'est dans ces perspectives que seront maintenant évoquées quelques-unes des structures dont la transformation ou la mise en place semblent liées — à la fois condition et conséquence — à l'institution du tiers-temps conçu comme l'un des éléments de la rénovation pédagogique. Il ne peut s'agir que

d'esquisses et pour plusieurs raisons. D'une part, l'innovation risque de se heurter, de la part des personnes comme des institutions, à des habitudes si solidement installées et à des difficultés d'ordre matériel si réelles qu'on ne peut raisonnablement l'envisager que de façon très progressive et largement soumise aux circonstances, ce qui permet d'en cerner le schéma et la dynamique, mais non de la définir avec précision dans le détail de ses réalisations possibles. Elle ne peut encore se référer, sur le plan des réalisations pratiques, qu'à un nombre limité d'expériences — en France ou à l'étranger — le plus souvent ponctuelles et dont certaines ont pu s'engager dans des perspectives ou avec des intentions qui sont parfois quelque peu en marge des présentes préoccupations. Enfin, les solutions de bon nombre des problèmes qu'elle pose, et dont certains ne se révéleront d'ailleurs qu'au fur et à mesure de sa réalisation, loin d'être certaines et définitives, supposent encore une importante période de recherche expérimentale, pour contrôler avec le maximum de rigueur scientifique, la validité des hypothèses, explicites ou implicites, en fonction desquelles elles sont présentement formulées.

En premier lieu, une classe dans laquelle se pratique une authentique méthode active, avec la part de liberté et d'initiatives que celle-ci doit laisser aux élèves, avec le travail par groupes qu'elle implique, avec le réseau complexe de relations qu'elle tend à tisser, ne peut plus se satisfaire, sur le plan matériel, d'une distribution rigide des élèves en fonction d'un mobilier lui-même disposé de façon rigide et quasiment immuable, ni s'accommoder sur le plan juridique de toutes les prescriptions du règlement scolaire traditionnellement en usage et conçu en liaison avec cette rigidité de la vie de la classe. Une souplesse analogue à celle tout à l'heure envisagée à propos de l'emploi du temps doit se retrouver dans l'aménagement du cadre de vie que constitue la classe, avec une plus grande mobilité du mobilier de telle sorte que sa disposition puisse à tout moment s'adapter au mieux au type d'activités en cours. Un esprit coopératif doit présider à l'élaboration des conditions de vie de la classe, les élèves constitués en groupes assurant, sous la tutelle du maître, une part — croissante avec l'âge — de l'organisation des activités de la classe et de l'élaboration comme de la pratique de ses règles de vie. Ajoutons que le souci d'une pédagogie ouverte sur l'environnement de l'enfant avec la part d'enquêtes et de classes-promenades qu'elle comporte, avec la place qu'elle doit réserver aux activités physiques et manuelles de tous ordres, avec le recours à l'utilisation des documents de toute nature et l'initiation à l'emploi des moyens modernes de communication comme d'appréhension, de conservation ou de transmission des informations — et tout particulièrement les techniques audio-visuelles avec le fonctionnement desquelles les élèves doivent se familiariser en tant qu'usagers, certes, mais aussi de producteurs et de réalisateurs — accentue encore les exigences d'une remise en question des cadres traditionnels — matériels et fonctionnels — de la vie de la classe.

En second lieu, une pédagogie davantage centrée sur l'enfant, ses possibilités comme ses besoins, s'inscrit notamment dans des perspectives de continuité et de relative individualisation qui obligent à reconsidérer, non plus seulement le cadre de vie et les modalités de fonctionnement de la classe, mais l'organisation même de l'école et le déroulement de la scolarité. La continuité est à considérer d'une part aux bornes de la scolarité élémentaire, d'autre part au cours de celle-ci.

Il est indispensable qu'une véritable liaison organique et fonctionnelle s'établisse entre l'école élémentaire et l'école maternelle : on comprend mal que celle-là, à propos des apprentissages qu'elle doit promouvoir, ignore — comme c'est encore trop souvent le cas, sans compter ceux où elle en prend plus ou moins systématiquement le contre-pied — toute la phase d'approche et de préparation que celle-ci s'applique à réaliser ; on conçoit mal qu'elle tende à provoquer par rapport aux réalités de l'école maternelle une brutale rupture dans le climat, le rythme, la nature et le style de bon nombre d'activités, alors qu'il s'agit d'enfants qui n'ont vieilli que de quelques mois et que — réalité institutionnelle nouvelle dont la portée ne semble pas avoir été encore pleinement appréciée — elle n'est plus elle-même qu'une phase préparatoire dans l'ensemble de la scolarité.

Les modalités pratiques d'une telle liaison sont à étudier et seraient à institutionnaliser, compte tenu des suggestions qui peuvent se dégager de plusieurs expériences en cours.

A la sortie de l'école élémentaire se pose le problème de sa liaison avec le premier cycle du second degré et plus précisément du passage des élèves de celle-là à celui-ci. Il semble à ce propos qu'une certaine distorsion soit à regretter, sur le plan des institutions, entre la situation créée par la prolongation devenue effective de la scolarité obligatoire et la survivance de pratiques antérieures : si tout élève est désormais astreint à plusieurs années de scolarité après qu'il a fréquenté l'école élémentaire, le caractère sélectif que continuent de revêtir les modalités d'admission dans le premier cycle se justifie mal, alors qu'il devrait appartenir à ce cycle, précisément dit « d'observation et d'orientation », de déterminer pour chaque élève les voies scolaires les mieux adaptées à son devenir, et ce à une période de son évolution autrement plus révélatrice en ce domaine que ne l'est celle de 11-12 ans. Or cet état de choses retentit de façon fâcheuse sur la conception et le déroulement de la scolarité élémentaire et rend difficile la pratique de la continuité qu'on souhaiterait lui voir réaliser : l'admission en classe de sixième — ce vocable exclut implicitement les classes dites « de transition » dans des perspectives sous-jacentes de sélection — apparaissant alors comme l'objectif à atteindre, avec les exigences de niveau qu'elle implique, celles-ci se répercutent d'étape en étape vers l'amont et obligent à poser, à l'issue de chaque année scolaire, le problème du passage d'une classe à l'autre, avec son corollaire — inévitable dans une telle optique — qui est celui du redoublement.

La pratique du redoublement surtout lorsqu'elle atteint les proportions que les statistiques révèlent pour l'école élémentaire française — de l'ordre de 25 à 30 % des élèves doublent le cours préparatoire et 50 % ont au moins un an de retard au cours moyen — outre qu'elle est pédagogiquement des plus contestables, témoigne d'un dysfonctionnement de l'institution.

C'est pour tenter de pallier les inconvénients d'une telle pratique, qui en fait, conduit trop souvent à l'école élémentaire à consolider ou aggraver le clivage, sur le plan de la réussite scolaire, entre enfants de milieux socio-culturels différents — en contradiction avec les généreuses intentions de démocratisation qu'elle entend promouvoir — que sont actuellement expérimentées différentes formules d'organisation scolaire. Il s'agit de l'organisation

de l'école en « cycles » dont l'unité dépasse la seule année scolaire, et du fonctionnement des classes en groupes différenciés (ou groupes de niveau matière).

Les hypothèses dont se réclament ces tentatives sont les suivantes : les divers apprentissages et acquisitions dont l'école élémentaire a la charge ne se réalisent pas, pour tous les élèves, ni en tous les domaines pour un même élève, selon un rythme uniforme dont les périodes se couleraient systématiquement dans des cadres définis par référence à l'année scolaire. Or ils sont actuellement tronçonnés en étapes annuelles qu'une promotion d'élèves est censée parcourir de façon relativement monolithique, la réussite à un minimum de performances en tous domaines à l'issue d'une étape étant la condition d'accès à l'étape suivante, sous peine d'être obligés de parcourir à nouveau et en sa totalité l'étape en question. Aussi semble-t-il préférable de considérer que ces apprentissages et acquisitions s'étalent en réalité sur plusieurs années et que le fait, pour un élève, de ne pas avoir atteint à l'issue d'une année scolaire les résultats escomptés pour tel ou tel d'entre eux, ne doit pas l'empêcher de les poursuivre l'année suivante. Celle-ci s'organise alors en fonction du niveau effectivement atteint dans les différents domaines et autant que possible sous la direction du même maître, lequel est ainsi conduit à prévoir dans sa classe, pour les divers types d'activités, des groupes de niveau différent à l'égard desquels il adapte le rythme de progression comme le degré de difficulté et la nature de ses stimulations et de ses exigences. Un même élève peut faire partie de groupes différents selon les activités et il peut passer, pour une activité donnée, et selon le rythme de ses progrès, d'un groupe à un autre, de façon à bénéficier d'une pédagogie adaptée au mieux à ses besoins réels compte tenu du niveau qu'il a atteint. Les groupes peuvent ne pas être d'effectifs égaux de telle sorte que les élèves les plus lents, qui requièrent des interventions magistrales plus vigilantes et plus individualisées, appartiennent au groupe le moins nombreux. Il est à penser que tel noyau d'élèves dont les résultats à l'issue d'une année sont sensiblement inférieurs à ceux de la moyenne de leurs condisciples et qui, dans le système actuel, seraient astreints à redoublement, trouvent dans cette organisation des conditions efficaces de rattrapage ou, au pis, de moindre aggravation de leur handicap.

Certes, une telle conception, qui n'est pas totalement nouvelle en ce sens que bon nombre de maîtres expérimentés, et notamment d'école rurale, la pratiquent depuis longtemps de façon pragmatique et partielle, pose, quant à sa mise en application, bien des problèmes dont les solutions ne peuvent encore, en l'état actuel des expériences et des recherches, être proposées avec netteté et certitude. On peut en citer plusieurs :

La répartition en groupes différenciés doit-elle concerner l'ensemble des activités ou — plus vraisemblablement — se limiter à certaines disciplines, et lesquelles ?

Combien de cycles sont à envisager, et lesquels ? Deux cycles comprenant, l'un les cours préparatoire et élémentaire, l'autre le cours moyen ? Ou, si le premier de ces cycles intégrait la grande section de l'école maternelle — ce qui contribuerait à résoudre le problème de la liaison entre celle-ci et l'école élémentaire — trois cycles de chacun deux ans ? Ou bien

deux cycles de chacun trois ans, un tournant sensible de l'évolution semblant pouvoir se discerner, psychologiquement et pédagogiquement, entre les deux années de l'actuel cours élémentaire ?

Est-il alors préférable qu'au long de chaque cycle, un même maître suive le même groupe d'élèves, ou que plusieurs maîtres se relaient, et comment assurer au mieux, dans cette hypothèse, la continuité recherchée ?

Les traditionnels moyens de contrôle (compositions, classements, examens de passage plus ou moins explicites), indépendamment du procès dont ils font actuellement l'objet pour diverses raisons d'ordre pédagogique, paraissent totalement inadaptés à un tel système de différenciation et d'individualisation de l'enseignement. Mais la nécessité n'en demeure pas moins, pour les besoins mêmes du système, d'évaluer avec suffisamment d'objectivité et de sûreté, et de façon aussi suivie que possible, les progrès réalisés, les résultats enregistrés et les possibilités manifestées par chaque enfant en différents domaines : quels critères et quels instruments sont les plus adéquats pour effectuer cette évaluation ?

Dans une école comportant un nombre de classes tel que l'effectif correspondant à une même année d'âge se trouve réparti entre plusieurs d'entre elles, l'organisation par groupes différenciés doit-elle intervenir indépendamment à l'intérieur de chacune de ces classes ou se concevoir sur leur ensemble ? La même formule doit-elle être uniformément adoptée sur ce point pour les différents cycles ? Dans l'hypothèse d'une organisation englobant plusieurs classes, certains élèves se trouvent confiés, selon les activités, à des maîtres différents : comment réaliser l'indispensable collaboration entre ces maîtres ? Dans quelles conditions et dans quelles limites cette collaboration peut-elle remettre en question le principe de l'unicité du maître polyvalent de l'école élémentaire ? Ce souci d'unité peut-il se transférer à une équipe de maîtres — ou « team teaching » — opérant auprès d'un même groupe d'élèves dans les perspectives d'une relative spécialisation et en ménageant des possibilités suffisamment amples de regroupement pour permettre, selon les circonstances, les activités et les besoins, à certains de se consacrer momentanément à des sous-groupes d'effectif plus réduit, et si oui, à quelles conditions ?

Enfin, et c'est l'un des objectifs premiers d'une telle organisation, l'école élémentaire se propose d'atténuer sans pouvoir prétendre les compenser totalement, les différences d'aptitudes, qu'elles soient d'origine héréditaire ou sociale : quelles dispositions pratiques suffisamment souples sont à adopter pour permettre, la durée moyenne de la scolarité élémentaire restant fixée à cinq ans, que certains enfants l'accomplissent éventuellement en quatre ans et d'autres en six ans sans que les premiers connaissent le hiatus que le fait de « sauter une classe » suscite inévitablement dans le système actuel, ni surtout que les seconds souffrent de l'aggravation du retard qu'occasionne le fait de recommencer dans sa totalité une année scolaire, dans des conditions affectives en outre peu stimulantes, ainsi qu'y oblige la pratique du redoublement de classe ?

Telles sont quelques-unes des questions que pose une telle réforme des structures, questions dont les réponses sont encore à chercher par la voie de l'expérimentation.

\*  
\*\*

On ne saurait tenter de dresser un tableau des modifications de structures que semble impliquer, à plus ou moins longue échéance, la mise en place de la rénovation pédagogique, sans évoquer au moins succinctement les problèmes corrélatifs, liés à l'infrastructure architecturale. Il est de fait qu'actuellement et dans la majorité des cas, l'état et la conception des locaux comme de divers aspects de l'installation matérielle dont disposent les écoles, sont assez peu adaptés à certaines des exigences de cette mise en œuvre. Cet état de chose risque de constituer un frein supplémentaire important à l'essor de cette rénovation, même si des initiatives ingénieuses peuvent parfois permettre de tirer un meilleur parti de ce qui existe, et si, d'autre part, bon nombre de constructions en cours et en projet s'inspirent résolument de conceptions nouvelles.

Il semble bien en effet que soit désormais périmée la conception traditionnelle de l'école constituant une juxtaposition de classes, fondamentalement closes entre leurs quatre murs à l'intérieur desquels un maître et ses élèves vivent en relative autarcie, les principaux éléments de liaison étant, d'une part, ces importantes circulations dans lesquelles les élèves passent un temps considérable déduit du temps des activités scolaires et, d'autre part, la cour et le préau, sièges d'activités qui, elles aussi, sont le plus souvent considérées comme s'inscrivant en marge des activités proprement scolaires.

Les nouveaux horaires et la place qu'ils réservent aux activités physiques, la conception des activités d'éveil avec la part de classes-promenades, d'enquêtes, de recherche de documents, et d'activités manuelles qu'elles impliquent, supposent que les élèves passent une part relativement importante de leur temps scolaire en dehors des quatre murs de la classe. Une pédagogie active, avec une large part au travail par groupes dont les activités sont diversifiées, l'utilisation des moyens audio-visuels et de divers matériels conduisent à souhaiter que la classe elle-même constitue un espace susceptible d'être structuré de façon relativement flexible, selon les circonstances, en sous-espaces différenciés : coin documentaire, coin atelier, coin de l'équipement audio-visuel, aménagements favorables au travail d'équipe, etc. L'éventualité de regroupements inter-classes et d'une redistribution des élèves en sous-groupes d'effectifs différents selon les activités, incite même à envisager l'existence, ou la possibilité de réaliser aisément, des locaux d'inégales dimensions dont certains à usage polyvalent.

On peut aussi concevoir un nombre de salles de classe inférieur au nombre effectif des classes, en raison de la présence de locaux et d'installations communs, utilisés par roulement, et soit à usages spécifiques — salle et installations d'éducation physique, bibliothèque et salle de documentation pour les élèves, certains ateliers nécessitant un équipement relativement lourd —, soit polyvalents.

Allant plus avant dans cette voie — et compte tenu de réalisations largement expérimentées à l'étranger et déjà amorcées en France — il n'est pas exclu d'envisager des formules dites « d'école ouverte » tendant à instituer une plus étroite insertion des réalités scolaires dans celles de la cité. Alors l'école n'est plus le lieu délibérément protégé et réservé à une partie de la population pendant une faible partie du temps : des installations communes, ouvertes aux adultes comme aux enfants selon des horaires qui débordent largement ceux des activités proprement scolaires, permettent de réaliser une symbiose qui donne à l'institution scolaire, tant pour son rôle à l'égard des enfants que pour son rayonnement au sein de la cité, une dimension et une signification sociales d'une toute autre portée.

\* \*

Peut-être estimera-t-on qu'il y a loin des situations actuellement les plus répandues aux vues qui viennent d'être exposées et que l'on pourra ainsi taxer d'irréalisme. Celles-ci n'entendent que proposer — en se référant à des expériences en cours et dont certaines ont atteint un degré de réalisation et enregistrent déjà des résultats fort convaincants — quelques-uns des thèmes de réflexion et des axes de recherche en fonction desquels il semble indiqué d'orienter les efforts de renouvellement auxquels invitent explicitement les textes instituant le tiers-temps pédagogique.

GEORGES NOEL.

# L'ENSEIGNEMENT

---

## DU FRANÇAIS

L'enseignement du français à l'école élémentaire est entré dans une période de profonde transformation dont nous pouvons reconnaître actuellement les signes avant-coureurs.

La démocratisation de l'enseignement et la prolongation de la scolarité ont en effet eu comme conséquence première de mettre en relief l'inadéquation d'un enseignement séculaire de la langue maternelle.

\*  
\*\*

C'est dans cette mise en perspective nouvelle que doivent se juger les présupposés et les techniques de l'enseignement traditionnel du français. Cet enseignement est naturellement spécifié à l'école élémentaire et au second degré. Il s'agit ici de faire acquérir « les mécanismes de base », lecture, écriture, orthographe, là de faire réfléchir sur la langue et de conduire l'élève à la fréquentation éclairée des grandes œuvres de la littérature.

Cette diversité avouée des finalités ne doit cependant pas faire illusion. Il est facile de trouver une grande unité de conception et de méthode derrière cette apparente progressivité : la maîtrise du langage, comme aptitude et culture esthétique, est conçue à l'école élémentaire et au lycée comme une construction fondée sur les textes élaborés de la langue écrite. Partir de textes choisis pour la pureté de leur langue, la clarté des idées et l'élégance du style, les expliquer sous l'angle du vocabulaire, de la grammaire, de l'orthographe, en imprégner l'esprit par la dictée et la récitation, aboutir enfin à en mobiliser les éléments intégrés dans l'élocution et la rédaction, tel est le cheminement classique de l'enseignement du français, que ce soit à l'école élémentaire ou au premier cycle. Il y a plusieurs explications possibles de cette pratique universellement répandue. La première est celle qu'on avance consciemment : le langage enfantin est fruste et sans valeur : peu d'idées, peu de vocabulaire, pas de syntaxe élaborée. Tout progrès ne peut donc se faire que par une reconstruction consciente et rationnelle. Mais enseigner le français c'est

aussi, comme Alain le souligne après A. Comte, faire accéder l'esprit enfantin aux trésors de la culture. La lecture est l'acte fondamental de cette initiation par laquelle on s'imprègne des textes avant même de pouvoir intégralement les comprendre. Comme l'écrit Alain « dès que nous approchons de pensées réelles, nous sommes tous soumis à cette condition de recevoir d'abord sans comprendre et par une sorte de piété. Lire, c'est le vrai culte et le mot culture nous en avertit ».

Mais n'y aurait-il pas, à cette pratique, d'autres raisons moins conscientes et moins raisonnées ? Pierre Clarac nous rappelle opportunément que le discours français a pris la place, il y a peu de temps, du discours latin et qu'il pourrait bien en avoir gardé inconsciemment les principes pédagogiques. Rédiger en latin, c'était avant tout, sur un canevas fourni, broder en restituant les textes célèbres qu'on avait expliqués et dont on s'était imprégné. La rédaction et la dissertation française ont pris la relève en conservant les mêmes techniques. Les textes donc, avant toute chose, et leur explication et leur imitation. Mais conscience claire et raisonnée également. Le professeur de français croit aux vertus de la raison démonstrative. La grammaire permet de découvrir les règles, de les apprendre et de les appliquer. L'explication de textes révèle les finesses de la langue, l'art d'exprimer les nuances et, par là, conduit à la maîtrise du style et au raffinement de la pensée.



Une telle technique a ses lettres de noblesse. Il est vrai qu'elle a réussi à former l'élite de la nation à une époque où moins de 5 % d'une classe d'âge entrait au lycée et accédait au baccalauréat. Elle est cependant radicalement inadéquate aujourd'hui à satisfaire les besoins d'une éducation de masse comme le prouvent les échecs scolaires et les études précédemment citées. Essayons d'en préciser les raisons.

La première erreur de cette pédagogie est certainement de sous-estimer l'importance du hiatus qui existe entre le niveau de langue spontané de la plupart de nos élèves et celui du langage classique écrit auquel nous prétendons le hausser. Cette méconnaissance est sans importance majeure pour des enfants plongés naturellement dans un milieu linguistique évolué, capable de les pourvoir d'un maniement aisé de la langue orale et de les sensibiliser aux valeurs esthétiques véhiculées par la littérature. Il en va tout autrement pour des élèves qui échappent à cette influence naturelle et dont la « personnalité de base » se construit de façon radicalement étrangère aux valeurs culturelles propres à la littérature. Pour ceux-là, l'accès direct à la langue élaborée des textes écrits et la réflexion sur cette langue sont inopérants. La distance est telle que le français de culture est pour eux une véritable langue étrangère. Or, la linguistique et la psychologie nous l'apprennent : il n'est pas possible de faire l'économie du langage oral de communication et d'expression spontanées, langage où s'élaborent et s'enracinent les niveaux supérieurs de la langue. Tout au plus pourra-t-on créer un psittacisme illusoire, incapable de survivre au conditionnement étroit qui l'a monté.

Or les conditions de vie actuelle, la concentration urbaine, le développement des « mass-media », l'invasion de la culture visuelle et orale qu'elles supposent, tendent à faire disparaître aujourd'hui pour le plus grand nombre

les conditions privilégiées de milieu familial et social sur lesquelles bâtissait inconsciemment la culture classique de la langue. Celle-ci reste ainsi « en l'air », ne trouvant ni l'impact de valeur, ni l'infrastructure d'habitudes verbales et mentales qu'elle exige pour pouvoir s'enraciner et s'épanouir. Le problème le plus urgent n'est plus maintenant de développer une culture littéraire esthétique, il est de créer, pour le plus grand nombre, une compétence linguistique. Or la création de cette compétence ne peut venir ni de la seule prise de conscience réfléchie du langage élaboré, ni même de l'imprégnation intuitive par ce langage. L'enseignement du français doit bâtir la langue élaborée dans la parole en faisant fond sur les ressorts naturels et profonds de son exercice.

La distinction linguistique, classique aujourd'hui, entre performance et compétence et les interprétations que la psychologie en donne nous font comprendre les raisons de cette nécessité. Le maniement de la langue suppose une intention de signification dans un acte de communication et la disponibilité latente des instruments de cette communication. Cette disponibilité relève à la fois de l'habitude acquise par imitation et du niveau d'intelligence générale. La langue est en effet un système de structures grammaticales générales, véhicules possibles de sens particuliers divers. Des expériences simples peuvent nous révéler l'existence de ces diverses contraintes dans le fonctionnement du langage. Les mots ne se succèdent pas dans un ordre quelconque dans la chaîne parlée. A l'article « le », proposé comme début d'une phrase à construire, l'auditoire fera succéder avec une probabilité qui avoisine la certitude, d'abord un nom masculin, au nom masculin succédera un verbe, au verbe transitif un syntagme nominal complément, etc. Le sens du premier nom choisi et le contexte général où se situe la construction proposée commanderont avec une probabilité plus ou moins contraignante le sens du verbe, celui du nom complément, etc. La chaîne parlée est ainsi sous-tendue par deux contraintes complémentaires : celle d'un schème grammatical et celle d'un sens, l'un et l'autre ayant leurs propres lois et leur convenance réciproque.

L'ensemble des schèmes grammaticaux et du vocabulaire utilisables par un individu constituent sa compétence linguistique. Elle a été acquise et s'acquiert de façon permanente comme toute habitude : par essais et erreurs, imitation et répétition de séquences entendues, intégration tâtonnée d'éléments initialement disjoints. Les schèmes constitués peuvent comme toute habitude fonctionner de façon autonome : nous pouvons parler « pour ne rien dire ». Mais la constitution et l'enracinement de ces schèmes ne peuvent s'opérer à différents niveaux qu'en présence d'un certain nombre de conditions : désir de communication, sensibilité à la compréhension d'autrui en situation d'échange, niveau intellectuel permettant la compréhension des relations complexes (antériorité et postériorité, causalité, opposition, disjonction, comparaison), capacité également de rétention et réversibilité mentale.

Bref, la construction de la compétence linguistique relève certes de l'imitation et de la répétition, mais aussi du désir de communication et du niveau d'intelligence générale. C'est pourquoi une pédagogie efficace du français doit mettre en œuvre ces divers facteurs de construction avant de pouvoir s'attacher à la réflexion théorique sur le langage élaboré et à la jouissance esthétique qui peut en résulter.

Le premier impératif d'une pédagogie du français ainsi orientée sera donc la création des conditions favorables à l'instauration de la communication orale et écrite. L'enseignement du français déborde largement la classe de français proprement dite : il concerne toutes les activités intellectuelles capables de lui donner un contenu : littérature certes, mais également sciences humaines et naturelles, mathématique, art sous toutes ses formes. Il s'agit pratiquement de mettre en œuvre, à l'occasion de toute étude, les ressorts affectifs de la communication : demande à autrui, apport en réponse, discussion et contestation, expression personnelle en vue de la participation commune. La pédagogie du français relève ainsi d'abord de la dynamique des groupes. Elle relève aussi d'un choix philosophique dans la mesure où elle conduit à privilégier l'échange et la confrontation sur l'acquisition purement réceptive. Elle postule l'emploi d'une méthode active et le rejet du didactisme. Les techniques particulières susceptibles de réaliser ce programme sont nombreuses. Elles ont été bien explorées par Freinet et ses disciples dans l'enseignement élémentaire et par les pionniers des méthodes dites « nouvelles » dans le premier cycle : texte libre, correspondance interscolaire écrite ou orale (usage du magnétophone), enquêtes et rapports d'enquête, conférences d'élèves, activités coopératives, discussions ouvertes sur des sujets scientifiques, littéraires, artistiques, cinématographiques.

Cet exercice de la communication est la condition première des conquêtes ultérieures. Il ne saurait cependant suffire. L'art pédagogique doit ménager les moyens et les techniques d'un enrichissement nécessaire. Dans la mesure où l'affinement de la langue est fonction du niveau intellectuel général, il est certain que la mathématique aidera puissamment à conquérir le sens des relations. Les différents moyens d'exprimer ces relations (causalité, conséquence, nuances temporelles et modales, comparaisons, oppositions, disjonction) s'enracineront dans la mise en œuvre de ces relations par l'enseignement des mathématiques nouvelles, enseignement qui ne peut se concevoir d'ailleurs indépendamment de la confrontation et de la discussion.

L'enseignement du français proprement dit usera des moyens traditionnels qui trouveront ici une nouvelle signification. La fréquentation journalière de textes d'auteurs du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle en prose ou en vers, situés au niveau du bon usage, sera ménagée de sorte que l'élève s'imprègne des tournures de ce langage élaboré. L'explication des textes devra se faire servante du style et la mémorisation devra surtout veiller à la saisie des rythmes et des structures préalablement expliquées.

C'est l'importance d'une telle imprégnation intuitive qui conduit à reconnaître l'utilité dans l'enseignement du français d'exercices jusqu'ici réservés à l'apprentissage des langues étrangères. Nous voulons parler des exercices dits structuraux, qui permettent de conjuguer les effets convergents de l'imprégnation intuitive et de la prise de conscience grammaticale.

L'enseignement grammatical traditionnel doit en effet céder la place ici à une grammaire fonctionnelle inspirée de la linguistique, préparant, par une prise de conscience progressive, la maîtrise des structures élaborée de la langue. La grammaire traditionnelle part des espèces de mots et recompose le discours par synthèses successives. Les fonctions sont construites sur les espèces comme elles peuvent l'être dans les langues à déclinaisons par l'étude des désinences. C'est le modèle latin qui a inspiré jusqu'ici l'enseignement grammatical du français. Cet enseignement avait d'ailleurs jusqu'ici

pour fonction principale et avouée de préparer à la compréhension de la syntaxe latine. Une grammaire française utile pour l'expression française doit s'inspirer de finalités propres. C'est pourquoi le plus important n'est pas de connaître les espèces de mots et les règles de leur composition, mais d'appréhender les structures fondamentales de langue et d'accéder à la description de leurs variations et transformations. L'accroissement de la compétence linguistique d'un enfant suppose en effet un entraînement à l'usage de formulations plus ramassées, plus économiques ou plus exactes, c'est-à-dire la reconnaissance et l'utilisation de structures permutable et transposables. C'est le « groupe de mots » jouant une fonction, ou plus savamment, le syntagme qui est le principal et non plus les mots eux-mêmes comme segments particuliers. Ce sont les manipulations possibles de ces syntagmes, leurs substitutions, leurs permutations et leurs ajustements qui sont utiles à une maîtrise accrue de la langue. L'enfant, comme l'adulte peu cultivé, emploie des phrases courtes et juxtaposées, des mots passe-partout; il se satisfait d'imprécisions et de sous-entendus. L'important est donc de l'entraîner à subordonner, à préciser, à expliciter, à mettre en relief. Une grammaire utile pour l'expression doit montrer les grandes articulations de la phrase, sujet, verbe, compléments divers, indépendamment de la nature particulière des éléments qui composent ces groupes fonctionnels de façon à introduire les variations possibles de ces éléments. L'important par exemple n'est pas de reconnaître les diverses catégories d'adjectifs, de noms ou de propositions, mais bien de comprendre qu'une même fonction de complément d'un nom peut être jouée par l'adjectif, le nom ou la relative, car cette compréhension permettra la substitution de l'adjectif spécifié à la relative passe-partout en améliorant ainsi l'expression. De même l'important ne sera pas de connaître les diverses catégories de propositions ou d'adverbes, mais bien au contraire de comprendre qu'un même complément de temps peut être apporté de façon plus ou moins précise ou élégante par un adverbe, un groupe nominal juxtaposé ou une proposition post ou ante-posée, avant même que ces diverses espèces soient reconnues comme telles.

Une telle grammaire accompagnera naturellement, qu'elle les précède ou les suive, des exercices dits structuraux par lesquels l'élève sera entraîné au maniement intuitif des diverses formulations possibles de contenus semblables ou à l'expression de contenus différents à l'aide d'une même formulation. L'entraînement à la substitution intuitive d'un pronom à un groupe nominal complément d'objet et la permutation qui en découle introduira naturellement à la notion de pronom comme substitut tout en accroissant la compétence linguistique. « Pierre a donné un livre à Paul —> il le lui a donné —> Le lui a-t-il donné ? » ; « Je m'approche du comptoir » —> « je m'en approche » — « Une vendeuse s'approche de moi » — « Je connais cette vendeuse » —> « une vendeuse que je connais s'approche de moi », etc. L'usage quotidien de tels exercices gradués doit permettre le développement d'une compétence linguistique dont l'exercice de la communication spontanée et motivée favorisera l'intégration par mobilisation répétée et habituelle.

Ainsi se dessine une nouvelle pédagogie du français, plus intuitive, plus simple mais plus systématique aussi qui devrait permettre de compenser les handicaps hérités du milieu et de combler le hiatus qui sépare le grand nombre des élèves des œuvres littéraires achevées.

LOUIS LEGRAND.

# L'ENSEIGNEMENT

---

## DES MATHÉMATIQUES

En prenant conscience des devoirs nouveaux que lui impose l'évolution de notre société, l'école élémentaire ressent aujourd'hui un besoin profond de rénovation pédagogique. Cette année, de nouveaux programmes de mathématique pour tous les niveaux de l'école élémentaire viennent répondre à ce souci de rénovation en invitant tous les maîtres à mettre en œuvre un enseignement qui assure aux enfants une véritable formation mathématique.

Ces nouveaux textes officiels ont été élaborés par la Commission ministérielle sur l'enseignement des mathématiques, présidée par le Professeur Lichnérowicz, commission à laquelle on doit déjà la réforme entreprise dans l'enseignement secondaire. Pour l'élémentaire, ses propositions ont tenu compte très largement des projets établis par l'Association des Professeurs de Mathématiques et par le département de la Recherche pédagogique de l'Institut Pédagogique National, dans le cadre d'expériences officielles qui se multipliaient depuis 5 ans.

Quelles sont les raisons de ce changement ? En quoi consiste-t-il réellement ? Quels progrès peut-on en attendre ?

Les prises de position à ce sujet sont déjà aussi diverses que multiples. Le mouvement se met à peine en marche et déjà certains voudraient le retenir alors que d'autres s'impatientent... Disons tout de suite notre conviction que cette rénovation de l'enseignement mathématique à l'école élémentaire répond pleinement à des impératifs tant psychologiques et pédagogiques que proprement mathématiques.

On admet de nos jours, plus volontiers qu'il y a un siècle, la nécessité de donner à tous les enfants une formation mathématique, qui ne se réduise pas à quelques recettes opératoires. Ce n'est pas seulement parce que les métiers (ou les carrières) qui exigent des connaissances mathématiques se multiplient, mais aussi pour que chacun se sente mieux armé intellectuellement dans notre société dominée par la prodigieuse évolution des sciences et des techniques et angoissée par l'accélération sans trêve des changements qui en résultent.

Les études les plus sérieuses, menées dans le cadre de spécialités diverses, montrent nettement que cette formation doit être entreprise dès le plus jeune âge. Il convient donc de se persuader que la qualité de l'enseignement initial est un élément essentiel pour une éducation mathématique continue et profitable.

Si on accepte ce premier principe, un examen honnête de l'enseignement traditionnel du « calcul » montre tout de suite que ce dernier ne répond plus à nos exigences. On constate en effet qu'il est resté fortement prisonnier des perspectives « utilitaires » qui lui étaient imposées à l'origine, au moment où tous les enfants quittaient l'école pour entrer directement dans la vie. L'école se donnait alors pour but de munir chaque enfant des connaissances « limitées, mais suffisantes pour lui assurer tout le savoir pratique dont il aurait besoin » (cf. « Instructions officielles », 1923). On sait où cela a conduit : à un enseignement tout entier orienté vers la résolution de « problèmes » de toutes sortes inspirés par la vie rurale et domestique et qui confondait sans scrupule les notions mathématiques elles-mêmes avec les occasions de leur usage. On pensait d'ailleurs que les enfants ne pouvaient pas comprendre ces premières notions concernant les nombres et les opérations, trop « abstraites » pour leur âge. Il s'agissait donc seulement d'asseoir un certain nombre de « mécanismes », utiles de toute manière par la suite. Mais pour que l'emploi de ceux-ci ne puisse être aberrant, on devait ensuite enseigner systématiquement leur « bon usage » [« on fait une addition quand on mélange... quand on récapitule ou ajoute des dépenses ou des recettes, quand on allonge... » (cf. « Instructions officielles », 1945)].

Quels pouvaient être les résultats d'une telle conception ?

Entre autres, la disparité précoce des rendements scolaires et de trompeuses réussites. Très tôt, trop tôt, émergeaient ceux qui faisaient correctement additions et soustractions « à retenue », multiplications et divisions avec autant de chiffres que l'on voulait... ceux qui savaient démêler les énoncés les plus embrouillés ; mais quel pourcentage constituaient-ils, ces meilleurs, c'est-à-dire ces élèves dociles et rapides ? Et combien parmi eux devaient par la suite buter devant de vraies difficultés ?

Les autres, ceux qui dès le cours préparatoire étaient des traînants, toujours fautifs, toujours incertains de l'opération opportune, devaient grossir vite la cohorte des « mauvais élèves » voués aux échecs et aux redoublements.

Pour tenter d'améliorer les choses, les efforts n'ont pas manqué. On a voulu un enseignement plus proche des intérêts de l'enfant, et espéré aider ces enfants en difficulté, en enracinant plus fortement que jamais cet enseignement dans le « concret ». C'est ainsi que les nombres « concrets » ont connu une faveur excessive, mettant d'ailleurs sur le même plan les nombres « d'objets » et les mesures. Le lien entre les « faits de la vie réelle » et le calcul, leitmotiv des instructions officielles de 1945, se réclame du principe (déjà exprimé en 1938 et repris en 1945) si souvent cité par nos élèves-maîtres dans leurs devoirs de pédagogie : « ... Partout, l'opération manuelle doit précéder l'opération arithmétique ; l'expression du langage courant doit précéder l'expression du langage mathématique... C'est sur des faits qu'il faut appuyer — et, ajouterons-nous, c'est à des faits qu'il faut appliquer — les calculs, les idées... » Cette préoccupation recouvre en fait tout le problème du passage d'une situation quelconque à un modèle mathématique.

On a fait fausse route en cherchant d'abord à enseigner quelques modèles, en petit nombre, pour les appliquer ensuite, de façon tout intuitive à diverses situations stéréotypées. Méthode concrète, en apparence, mais faussement concrète, tout au plus pragmatique. Le problème est tout au contraire d'apprendre à traiter mathématiquement une situation quelconque, c'est-à-dire à abstraire, à dégager les éléments mathématiques qui la décrivent, à reconnaître la structure mathématique la mieux adaptée à la recherche engagée à propos de cette situation. Cela exige une souplesse d'esprit et des moyens efficaces dans l'action intellectuelle sur la situation. Comment ces résultats pouvaient-ils être atteints par une pratique pédagogique si peu soucieuse des notions fondamentales ?

Regardons maintenant vers l'avenir plutôt que vers le passé.

La première chose à faire est de remettre à leur juste place toutes les perspectives utilitaires ; il est clair que tout l'effort pédagogique doit tendre à assurer une familiarisation progressive avec les démarches mathématiques, une approche constructive des concepts. C'est à partir de situations variées, réellement vécues ou imaginées, à partir de jeux sollicitant plus que toutes autres activités la participation totale des enfants, que les notions de base pourront être dégagées et utilisées et non dans le cadre de leçons figées, prolongées par des exercices d'applications. En ce sens, c'est vers une pédagogie résolument active que nous devons nous orienter.

Mais de tels changements seraient vains s'ils ne se fondaient sur une conception nouvelle des éléments mathématiques fondamentaux.

A ce sujet il convient de lever préalablement une équivoque : il n'est pas possible de rénover aujourd'hui l'enseignement mathématique — même au seul niveau élémentaire — sans « moderniser » en même temps cet enseignement, c'est-à-dire sans tenir compte de l'évolution fondamentale des mathématiques depuis cent ans. Une rénovation pédagogique, qui ne s'appuierait pas sur ces données mathématiques actuelles, n'aurait guère plus de chance d'être efficace que toutes les autres tentatives de rénovation préconisées périodiquement.

Si on se place d'emblée dans les conditions les plus souhaitables, les différents thèmes mathématiques ne se bornent pas à l'étude des nombres et des opérations numériques. D'un point de vue plus large, ils concernent des ensembles, des relations, des opérations non numériques... des structures mathématiques. Tout ce qui est propre aux nombres découle en fait de ces notions plus générales et, par conséquent, on en peut espérer une meilleure approche.

Dès maintenant, il est possible d'envisager une telle approche sans que l'on en ait fait apparaître explicitement les étapes dans le programme qui vient d'être adopté. Ces intentions apparaissent clairement à travers les commentaires qui accompagnent ce programme.

Ils invitent par exemple à remettre en question la façon dont on étudie les nombres au cours préparatoire. Tout doit tendre d'abord à faire « découvrir » le nombre par les enfants, à faire en sorte qu'ils le conçoivent comme une « propriété » de collections remarquables (les collections finies). Ce n'est pas autre chose d'ailleurs que l'idée à propos de laquelle Platon

méditait déjà... Pour les enfants, la notion va mûrir grâce à toutes les activités qui les conduiront à associer deux à deux de telles collections, en mettant leurs éléments en correspondance un à un. Une classification possible de ces collections apparaîtra alors : mettre ensemble toutes celles qui ont « le même nombre » (qui ont autant d'objets). Il se forme évidemment différents paquets, qui correspondent à différents nombres. Il n'y a plus qu'à donner des noms à ces nombres pour les distinguer.

Cela pose alors le problème de l'écriture mathématique. Dans le cas des nombres, le mode d'écriture commode correspond à un certain code, au choix d'un système qui assure de pouvoir écrire n'importe quel nombre avec un lot donné de signes, et de pouvoir déchiffrer n'importe quelle écriture qui utilise le même code. La « numération décimale » est l'une des solutions données à ce problème. Les notions modernes permettent d'éclairer les étapes qui conduisent à l'écriture d'un tel nombre :

- répartition des objets en classes (groupements de différentes espèces qui, par convention, comprennent un, dix, cent, mille... objets selon le système de base dix) ;
- dénombrement des groupements d'une même espèce (combien d'unités, de dizaines, etc.) ;
- écriture de ces nombres (y compris 0 éventuellement) ;
- enfin mise en ordre selon une autre clause de la règle (les chiffres successifs de droite à gauche correspondent aux unités, dizaines, centaines, etc.).

Dans ce système, le choix de la base détermine le classement et la règle de position détermine l'ordre des chiffres. On conçoit que pour comprendre cela, les enfants doivent être suffisamment familiers avec les activités de classement et de rangement. L'usage de matériels appropriés apporte là une aide efficace.

D'une façon générale, toute la pédagogie trouve dans une telle analyse de chaque notion les moyens de son renouvellement. La place importante des « ensembles » qui sont constamment en jeu se traduit par des activités qui portent nécessairement sur des « collections » d'objets. Les enfants doivent manipuler, dessiner, construire, observer... avant de passer au plan de la description mathématique. Une étape intéressante est celle de la schématisation. Pour comprendre et exploiter une situation, les enfants sont en effet amenés à la représenter de diverses façons (diagrammes, tableaux, arbres). Ces démarches sont un facteur important de progrès dans la conceptualisation.

Dans la mesure où la perspective utilitaire s'estompe, l'activité mathématique se libère ; elle peut se déployer dans des domaines variés (ensembles, relations, opérations, logique...) ; elle peut s'enrichir de multiples moyens d'expression (manipulations, schématisation, représentations symboliques). Toutes les situations propres à développer ces activités doivent être exploitées ; parmi celles-ci une place de choix sera prise par les jeux mathématiques.

Depuis quelques années, ce renouvellement pédagogique est à l'épreuve dans des classes de plus en plus nombreuses. C'est parce que les résultats déjà constatés sont tout à fait positifs que l'on a pu prendre le risque d'une

généralisation de ce mouvement. Dans l'ensemble les enfants éprouvent plus d'intérêt, plus de curiosité, ils acceptent plus volontiers l'effort et les résultats paraissent nettement meilleurs.

Les comptes rendus de ces expériences permettent à tous les maîtres de ne pas s'engager à l'aveuglette. Même dans l'optique d'une « modernisation » limitée, il est nécessaire que tous reçoivent un minimum d'information pour bien comprendre les lignes directrices de ce changement. Le programme transitoire actuel laisse en fait toute possibilité à chacun de donner plus ou moins de place aux activités qui portent sur les aspects les plus modernes. S'il est essentiel de ne pas perdre de vue les perspectives numériques, à côté de cela bien des activités riches d'avenir sont également possibles (jeux algébriques, jeux logiques notamment). L'information que les maîtres recevront ne négligera aucun de ces aspects. Il n'est même pas sûr alors que l'on ait besoin de modifier de nouveau les programmes pour confirmer le passage général à une nouvelle étape de la rénovation... il suffira d'ajouter quelques rubriques aux commentaires.

Nous souhaitons que les maîtres soient aidés le plus possible dans l'effort qui leur est demandé, que la formation permanente ne reste pas un généreux projet, mais qu'elle s'organise et qu'elle ait les moyens d'être efficace.

Marie-Antoinette TOUYAROT.

---

## L'éducation physique et sportive dans le cadre du « Tiers-Temps »

---

Rénovation pédagogique, tiers-temps, sport à l'école : on passe insensiblement de l'un à l'autre, jusque dans les textes officiels (1), par une assimilation abusive, mais finalement riche de sens.

Assimilation abusive : qu'on l'appelle ou non « pédagogique », par contamination de la formule à peine moins impropre « mi-temps pédagogique et sportif », le tiers-temps n'est qu'une répartition horaire, qui favorise certes, mais n'implique pas une pédagogie renouvelée. Il suffit encore moins d'inscrire 6 heures d'activités physiques à l'emploi du temps pour rénover la pédagogie : même à forme sportive, elles sont parfaitement compatibles avec le maintien dans les autres disciplines de la pédagogie traditionnelle — qu'elles rendent simplement, l'expérience l'a montré, plus efficace (selon ses propres normes et critères).

Mais assimilation riche de sens : consacrer à l'éducation physique 6 des 27 heures de scolarité hebdomadaire, lui donner une orientation sportive, en confier la responsabilité, comme des autres disciplines, à l'instituteur, c'est, au moins implicitement, et à supposer qu'on ait souci de savoir ce que l'on fait, se référer à une certaine idée de l'homme en situation dans le monde d'aujourd'hui, assigner à l'éducation les finalités correspondantes et justifier par là le recours à une pédagogie cohérente, applicable, au prix d'adaptations spécifiques, dans tous les compartiments de l'action éducative.

Par les réflexions qui suivent sur l'éducation physique et sportive à l'école élémentaire, on voudrait surtout introduire à cette problématique

---

(1) Dans l'**Education** du 9-10-69, toute une page rose (p. VIII) développait l'égalité : sport à l'école = tiers-temps pédagogique. On pouvait croire à un péché de jeunesse. Mais dans le n° du 17-9-70, à la page V, un paragraphe intitulé « l'application du tiers-temps » est consacré exclusivement à l'éducation physique.

centrale de la rénovation pédagogique, trop souvent encore considérée comme une juxtaposition d'actions, également urgentes, mais somme toute sans lien nécessaire.

\* \*

Il sera sans doute commode pour le lecteur de trouver ici un bref rappel des instructions officielles, c'est-à-dire de la circulaire du 8 décembre 1969 (1), que les deux ministres, M. O. Guichard et M. J. Comiti, ont signée eux-mêmes et conjointement.

Ces instructions se présentent comme provisoires, en attendant qu'une Commission nationale pédagogique ait défini « plus clairement, dans le cadre de la rénovation pédagogique, les objectifs de l'E.P.S. à l'école élémentaire, les intentions éducatives recherchées et les différents types d'activités proposés », compte tenu « en particulier des orientations prises par les instructions officielles et la programmation du 19 octobre 1967 pour l'enseignement du 2<sup>e</sup> degré, de façon à assurer une continuité pédagogique tout au long de la scolarité ».

Tout comme les instructions du 2<sup>e</sup> degré, elles posent d'entrée de jeu que « l'E.P.S. n'est pas l'éducation du corps ; elle participe, par le moyen d'activités physiques, à l'éducation intégrale » ; ses buts « ne sont pas fondamentalement distincts de ceux des autres disciplines » ; il faut savoir « utiliser les possibilités de combiner les activités physiques et sportives et les activités d'éveil (découverte du milieu) dans le cadre d'un après-midi de pleine nature ».

En vertu de cette unité de projet fondamentale, « il importe que l'instituteur soit chargé d'enseigner l'E.P.S. au même titre que le français, les mathématiques ou les disciplines d'éveil : l'unicité du maître s'impose dès lors que l'E.P.S. « constitue une responsabilité majeure de l'éducateur ».

Sans doute ce principe peut-il être assoupli, par le biais de la « semi-spécialisation », que la circulaire distingue soigneusement de l'affectation à temps plein (même pour un nombre limité d'années) d'un instituteur à l'enseignement de l'E.P. On a deux instituteurs, responsables chacun d'une classe ; par échange de services, l'un assure dans les deux classes l'éducation physique, l'autre les disciplines d'éveil (ou, pourquoi pas ? les mathématiques) : que tous deux travaillent ensemble sur un cycle de deux ans où ils suivent leurs élèves et l'on concilie l'utilisation de compétences particulières et la continuité — synchronique et diachronique — de l'action éducative. Il s'agit là, c'est évident, d'une mesure de circonstance inspirée par l'inaptitude, effective ou ressentie, d'un certain nombre d'instituteurs et d'institutrices à enseigner l'E.P.S. ; mais elle peut suggérer une formule de travail en équipe, permettant la mise en commun de compétences complémentaires sans morceler prématurément l'enseignement entre des spécialistes.

A ce maître unique (ou semi-spécialisé), les instructions laissent une très grande latitude dans l'organisation de son enseignement, en vertu même du « libéralisme qui marque la rénovation pédagogique » : on se borne à lui

---

(1) B.O.E.N. n° 48 du 18-12-69, p. 3 676 et sq.

indiquer une série d'objectifs prioritaires (développement des aptitudes physiques et des qualités foncières, disponibilité corporelle, participation à l'éducation sanitaire et morale, individuelle et sociale, préparation à la vie de loisirs), une gamme d'activités et exercices, classés — à titre indicatif — en trois grandes catégories (exercices naturels, éducation psychomotrice, jeux et sports) ; on l'invite à adapter sa répartition horaire aux conditions dans lesquelles il travaille, niveau de ses élèves, installations matérielles, intentions éducatives et à doser selon les besoins « pédagogie libérale et pédagogie dirigée ». Mais en même temps, on lui rappelle qu'il dispose depuis longtemps de sources d'informations copieuses, notamment du « programme réduit d'E.P.S. » et des « livrets pédagogiques » et fiches techniques de l'U.S.E.P. — et on lui promet une documentation simplifiée, d'utilisation immédiate dans la pratique quotidienne.

Pour la mettre en œuvre, il bénéficiera du soutien technique du conseiller pédagogique départemental (démultiplié par l'intervention des conseillers pédagogiques de circonscription), de stages de formation ou de recyclage, de préférence « pluridisciplinaires » et organisés dans les écoles normales, d'émissions de la radio-télévision scolaire et plus généralement du climat créé dans le département par une équipe d'animation regroupant toutes les instances intéressées — du côté de la Jeunesse et des Sports comme de l'Education Nationale — et travaillant en liaison constante avec l'U.S.E.P., dont l'action « apporte à la cause du tiers-temps pédagogique un soutien efficace et un complément nécessaire... ».



Cohérente et riche en indications positives, cette circulaire conserve un caractère circonstanciel, que ses rédacteurs n'ont d'ailleurs pas cherché à dissimuler. Elle se ressent de la hâte avec laquelle elle a dû être élaborée, l'arrêté du 7 août 1969 ayant pris tout le monde au dépourvu, et elle reste en porte-à-faux entre deux intentions peu compatibles : celle de ne pas entraver l'initiative pédagogique (la rénovation n'est pas substitution de scolastique), celle de sécuriser des instituteurs brusquement invités à assurer 6 heures hebdomadaires d'E.P.S., alors que 80 % à 90 % d'entre eux se dispensaient d'assurer les 2 h 30 précédemment inscrites à l'horaire officiel, sans trouble de conscience et dans le silence complice de la hiérarchie...

Il ne faut jamais oublier cette situation de départ pour mesurer le travail à accomplir et les attitudes à transformer. Depuis les origines, le développement physique figure parmi les objectifs de l'école primaire, au même titre que la formation intellectuelle et morale, en vue d'un épanouissement harmonieux de la personnalité. Mais c'est resté lettre morte, parce qu'au fond, mise à part une poignée d'originaux ou de maniaques, qui transposaient leurs goûts personnels dans leur pratique éducative, personne, ni dans le corps enseignant, ni parmi les autorités responsables, ni dans le grand public, ne croyait vraiment à la nécessité de l'éducation physique à l'école élémentaire (ni d'ailleurs au delà) : la pénurie d'équipement et l'absence de formation des maîtres ne s'explique pas autrement. Cette indifférence n'était d'ailleurs pas l'apanage des esprits conservateurs ou routiniers : les mouvements d'éducation nouvelle n'ont jamais attaché beaucoup d'importance à l'éducation physique. Quant au très célèbre plan Langevin-Wallon, en dépit du patronage

d'Henri Wallon, s'il se fixe pour objectif de réaliser plus de justice sociale, il la recherche exclusivement du côté des disciplines qui forment l'esprit, sans faire de place à l'idée qu'une éducation physique bien conduite pourrait être un instrument de démocratisation. L'E.P. ne figure à aucun moment parmi les matières de base — moins bien traitée en cela que le dessin, la musique ou le chant, inscrits parmi les matières communes du cycle de détermination. Certes, il fait état des possibilités physiologiques des enfants, dont il faut tenir compte pour fixer le temps consacré par l'enfant à l'école, mais celle-ci est conçue comme le lieu où l'on acquiert les instruments de la connaissance, des moyens d'expression (dessin, langage), la pratique de l'observation, non comme celui d'une formation intégrale. Non moins révélatrice est la conception du contrôle médical : « Les médecins scolaires ne se borneront plus au dépistage rapide de certaines maladies, mais ils devront suivre la croissance de chaque enfant et se tenir en rapport avec les maîtres et les psychologues pour noter les concomitances qui pourront s'observer dans son comportement scolaire, psychique et biologique. » Le souci louable de coordination contraste singulièrement avec le cloisonnement des compétences — qui exclut manifestement le maître du domaine biologique. Soyons justes : le souci de développement physique n'est pas exclu : il apparaît une fois, à propos de la formation civique et morale, et les sports une fois aussi, en dehors des « activités scolaires et sociales », avec les jeux et autres occupations éducatives de loisirs qui peuvent contribuer à former « le sens de la responsabilité sociale ». L'éducation sexuelle n'est pas moins marginale, et conçue dans le même esprit idéaliste : quelques notions, dispensées à 17 ans ou 18 ans, doivent donner « aux jeunes gens et aux jeunes filles un sens plus exact de leurs devoirs et de leurs responsabilités envers l'humanité à venir ».

Le Plan Langevin-Wallon a vingt-cinq ans. Mais on s'en réclame encore volontiers — non sans raison. Sur le point qui nous occupe, il est à craindre que l'opinion des milieux concernés n'ait guère évolué, et qu'il reste fort à faire pour convaincre tous les responsables et artisans de l'action éducative :

- 1° Que l'éducation physique et sportive répond à un besoin réel, et
- 2° Que l'école doit contribuer à satisfaire ce besoin — si du moins elle a bien pour mission désormais, comme on le ressasse partout, d'éduquer et non plus seulement d'instruire ou d'enseigner.

\*  
\*\*

L'entreprise n'est pas simple : pour convaincre des sceptiques endurcis par un long usage, nous n'avons guère le choix qu'entre les vérités premières dégradées en lieux communs et des doctrines, d'ailleurs antagonistes, appuyées sur des recherches encore fragmentaires et trop souvent hermétiques.

On sait d'intuition, par exemple, mais sans pouvoir le démontrer rigoureusement, qu'un bon équilibre des activités physiques et intellectuelles est salutaire pour l'écolier. Mais on a pris depuis si longtemps l'habitude de n'en tenir aucun compte (ni dans l'architecture, ni dans les programmes, ni dans la pratique) que même la vérification expérimentale reste sans effet. A Vanves en particulier, on a montré depuis plus de quinze ans, qu'au régime du mi-

temps pédagogique et sportif les enfants non seulement s'épanouissaient physiquement et moralement, mais que leurs résultats scolaires ne souffraient pas du tout de la réduction du temps passé en classe. Qu'en a-t-on déduit sur le plan général ? Rien avant 1969.

Au surplus une ambiguïté persiste : s'agit-il d'instaurer une meilleure hygiène du travail scolaire ou de modifier le contenu du travail scolaire ? Les arguments les plus courants en faveur d'une pratique effective de l'éducation physique, relèvent de la première préoccupation : on invoque le cri d'alarme des médecins face au surmenage scolaire pour demander qu'on réduise le temps d'immobilité en classe ; toujours sur le témoignage des médecins, on rappelle la dose d'activité physique (comme le sommeil) dont l'enfant a besoin par jour ou par semaine, ou, avec le renfort des psychologues, la contribution du jeu au développement de la personnalité enfantine : de là à conclure que le principal bienfait du tiers-temps est d'arracher pour quelques heures les enfants à leurs bancs d'écoliers, et qu'il suffit de les laisser jouer librement, comme s'il n'y avait aucune différence entre éducation physique et récréation...

Tout n'est pas négatif là-dedans, il s'en faut, si on ne cherche pas simplement un prétexte à l'inaction. Il est déjà bon de porter attention aux aspects médicaux, donc biologiques, du problème éducatif ; de reconnaître l'importance de la santé, donc de l'hygiène et des responsabilités morales et sociales qui en découlent ; d'accorder une valeur aussi aux qualités physiques développées par le jeu, aisance, adresse, vivacité, sang-froid, etc., qui ne sont pas sans influencer sur la réussite scolaire ou sociale — et qui agrémentent singulièrement l'existence, n'en déplaise à nos jansénistes (scandalisés à l'idée que l'école pourrait inscrire parmi ses objectifs le bonheur des écoliers...).

Mais les spécialistes d'E.P.S. n'ont pas tort : limiter cette discipline à ses aspects hygiéniques ou ludiques, ce serait la confiner dans les activités « à basse tension », qu'on renvoie à l'après-midi, le matin étant (on ne sait trop pourquoi) réservé aux choses sérieuses. C'est surtout ne pas sortir d'une hiérarchie dualiste, dont nous connaissons l'aboutissement, logique autant qu'absurde, la priorité à l'enseignement axé sur l'examen, le sacrifice — faute de temps ou d'équipement (mais toute pénurie traduit un choix) — de tout ce que l'examen ne sanctionne pas, même si c'est le sel de la vie, les arts, les sports, les activités de foyer, tout ce qui ne fournit peut-être pas des moyens de gagner sa vie, mais aide à trouver des raisons de vivre.

Même le fameux « Mens sana in corpore sano » ne résout rien (c'est d'ailleurs le type de la formule dualiste, et, par là-même, littéralement dénuée de sens). La sagesse des nations y reconnaît pourtant un idéal : mais par quel itinéraire pédagogique y parvenir ? A supposer qu'on se mette d'accord sur une définition de la santé de l'esprit, de la santé du corps, ce qu'on sait des interactions psychosomatiques n'éclaire guère les voies à suivre : sont-elles seulement séparées ou convergentes ? relèvent-elles au même degré de la compétence et de la responsabilité de l'école ? D'autant qu'on se heurte rapidement à des conflits de valeurs, au bon usage des maladies, aux tares du génie, à l'énergie révolutionnaire qui se dégage de la frustration physique... On peut risquer d'assassiner Mozart autrement qu'en privant les enfants de musique. Imaginez qu'on vous dise face à l'un d'entre eux : vous pouvez en faire un homme physiquement équilibré, promis à un bonheur obscur, ou vous le vouez à la paralysie générale et au suicide, mais il aura composé « l'Hymne à la joie »... Que choisissez-vous ?

L'harmonieux équilibre du corps et de l'esprit est une belle idée sans contenu précis ; elle ne fournit, en tout cas, aucun critère sûr pour classer l'éducation physique, soit parmi les disciplines scolaires de base, soit parmi les éléments d'une bonne hygiène du travail scolaire (auquel cas, faute du soutien d'E.D.F. et des éclairagistes, on continuera à s'y intéresser moins qu'aux normes d'éclairement...).

\*  
\*\*

On peut trouver en revanche des idées-forces chez les doctrinaires, par exemple chez les théoriciens qui fondent leur conception de l'éducation « corporelle » sur une analyse de la psychomotricité, du rôle du mouvement dans le développement des facultés mentales. Le malheur est, jusqu'ici, qu'on pénètre avec eux dans la tour de Babel et que la technicité de leur langage ne permet pas toujours au profane de faire le départ entre les affirmations idéologiques et les vérités scientifiquement établies : or s'il y a quelqu'un qui n'a ni l'habitude ni le droit de croire les experts sur parole, c'est bien l'éducateur.

Cette réserve faite, il est certainement fécond de se placer dans une perspective phénoménologique, de considérer le corps comme « avant tout présence au monde et condition première de toute connaissance », de voir dans le mouvement le lieu d'une rencontre vécue entre activité somatique et activité mentale et dans l'enfant une totalité vivante affrontée à des problèmes existentiels, de prise de conscience de soi, d'expression libératoire, de relations avec autrui. Prise de conscience, expression, relations : ces termes évoquent une activité d'éveil et effectivement cette éducation corporelle a des objectifs communs avec le travail manuel, l'éducation sensorielle, particulièrement avec tout ce qui met en jeu à la fois l'œil et la main. Mais la liaison avec les disciplines « de base », avec les apprentissages réputés fondamentaux, n'est pas moins substantielle : il ne s'agit plus en effet d'une part d'apprendre à lire, d'autre part d'apprendre à courir ou à jouer au ballon ; il s'agit d'amener à maturité la fonction psychomotrice qui permet de maîtriser aussi bien les problèmes posés par la lecture que par la course ou le jeu de ballon. De là toute une pédagogie centrée non plus sur une performance plus ou moins arbitrairement étalonnée dans chaque discipline, mais obligatoirement sur l'enseigné, sur ses besoins constatés et requérant sa collaboration spontanée. Cette individualisation nécessaire, la recherche et la correction de handicaps soit purement biologiques, soit, fréquemment, associés à des handicaps socio-culturels, la réduction systématique d'inhibitions qui perturbent la communication et la participation au groupe, tout cela contribue à une efficace égalisation des chances, à une réelle démocratisation.

Dans cette optique, l'éducation psychomotrice (ou « psychocinétique ») ne saurait évidemment être conçue comme un volet d'un triptyque, dont les autres volets seraient la gymnastique naturelle et l'initiation aux sports. Elle ordonne au contraire tous les exercices physiques, la pratique des jeux, l'apprentissage des savoir-faire sportifs en fonction d'une philosophie non seulement de l'éducation physique (ou corporelle), mais de la pédagogie dans son ensemble. Elle se présente comme un système, à prendre en bloc : c'est une difficulté, tout système reposant au moins partiellement sur un certain nombre de postulats qu'on n'est pas obligé d'accepter.

Il y en a une autre : cette discipline est tellement au centre de l'action pédagogique qu'on la voit mal confiée à quelqu'un d'autre que le maître principal ; mais en même temps sa technicité justifierait l'intervention d'un spécialiste hautement qualifié (c'est d'ailleurs ce qu'ont tendance à penser les professionnels, très soucieux d'affirmer l'autonomie de leur discipline). A moins qu'on ne rééquilibre tout différemment la formation des instituteurs : on peut se demander si la contribution souhaitée de l'enseignement supérieur ne devrait pas porter plutôt sur la psycho-biologie et la socio-biologie que sur le français ou les mathématiques.

Que ce soit par sagesse empirique ou par doctrine, la conception hygiéniste de l'E.P. comme la psycho-cinétique nous invitent à assumer l'animalité de l'homme — ou, terme meilleur, qu'on le dégage ou non de ses implications théologiques, son incarnation. Certes, les rapports de l'âme et du corps sont passablement obscurs et ambivalents ; on sait toutefois qu'ils existent et qu'il est sot d'en faire abstraction. On n'aurait pas dû l'oublier comme on l'a fait au pays de Pascal et de Descartes, entre pédagogues se réclamant de Montaigne et de Rousseau. L'école peut évidemment passer la main à la médecine, demain à la génétique appliquée, après la suppression des traumatismes obstétricaux : on observera que celle-ci intéresse, bien sûr, les enfants à naître, mais non ceux que nous avons dès maintenant en charge. Pour ceux-ci, c'est avant tout, sinon exclusivement, une affaire d'éducation, tout comme la protection de la biosphère, dont l'élevage humain est un aspect.

On pourrait dire que, surtout à l'école élémentaire (et pré-élémentaire), la rénovation pédagogique consiste d'abord à réintégrer dans l'éducation ce concept d'élevage, d'un élevage orienté vers la conquête de l'autonomie, mais respectant les rythmes de développement inscrits dans les programmes génétiques de l'espèce et des individus. Cette préoccupation n'a rien d'anachronique : même pour envoyer des hommes en fusée sur la Lune, on les entraîne physiquement (en leur faisant faire du sport entre autres). Et elle n'a rien non plus d'attentatoire à la dignité de la personne, si l'on admet que celle-ci ne peut s'accomplir qu'en se prenant en charge intégralement.

\*  
\*\*

Introduire le sport dans l'éducation physique, c'est-à-dire dans l'éducation, relève plutôt de la démarche inverse : au lieu de rappeler l'animalité de l'homme, on insiste sur cette particularité qu'il a de substituer, non sans risques, un contrôle volontaire à l'automatisme de ses pulsions instinctives, en leur assignant un sens, une place dans un système de valeurs, personnelles ou sociales, mais non d'ordre biologique, apparemment, puisqu'à la limite elles peuvent mettre la vie même en jeu.

Le sport est à l'activité physique naturelle ce que la gastronomie est à la nutrition ou l'érotique à la satisfaction de l'instinct sexuel. Il donne à l'activité motrice (et l'on rejoint ici les considérations d'ordre hygiénique) la seule motivation immédiate qui subsiste dans notre monde de machines-outils, de gadgets ménagers et de transports mécaniques. Et il la charge de toutes sortes de significations, esthétique, morale, nationale ou internationale, idéologique ou simplement hédoniste.

En faisant de l'initiation sportive une discipline scolaire, l'école n'opère pas un retour à une vocation humaniste plus ou moins arrangée à l'anglo-saxonne : elle remplit sa fonction de préparer à la vie moderne telle qu'elle est. Elle enseignera le sport (par étapes graduées selon les âges), parce que c'est aujourd'hui un phénomène social d'une dimension telle qu'on ne peut s'en désintéresser ; parce que la diffusion de la pratique sportive répond à une aspiration des masses que de puissants intérêts financiers seraient tout prêts à exploiter ; parce qu'en préservant le goût de l'engagement et le pouvoir de décision, le sport peut contribuer à sauver la civilisation des loisirs de la passivité consommatrice ; parce qu'il implique à l'égard du corps une attitude diamétralement opposée aux abandons dionysiaques à la mode ; parce que c'est une activité socio-culturelle adaptée à une civilisation de masse, combinant le perfectionnement personnel, par la dialectique de la compétition et du fair play et la participation multiforme à des entreprises collectives, actions, spectacles, cérémonies, institutions...

Cela dit, offrir le sport à tous n'est pas l'imposer à tous, ce qui serait contradictoire, le sport étant par définition un jeu. On peut parfaitement lui préférer l'expression corporelle, ou la culture physique, ou le plein air inorganisé, ou le yoga... ou même refuser toute activité physique, pourvu que ce soit en connaissance de cause et non par défaut d'information ou de soutien face aux difficultés initiales.

L'essentiel est que chacun prenne conscience des problèmes vitaux que lui pose le monde actuel à la jonction du biologique, du technologique et du social, qu'il prenne la mesure des servitudes de sa condition, de ses possibilités d'action, du sens qu'il peut leur donner, des responsabilités qui en découlent pour lui et pour la communauté dont il est membre : tel est finalement le but d'une éducation que l'on peut appeler « corporelle » si l'on craint, en conservant l'appellation traditionnelle, de ne pouvoir changer l'esprit — ou les esprits !

Mais n'est-ce pas aussi le but principal de toute notre éducation scolaire ?

\* \*

Comme la morale et la religion, la rénovation pédagogique a deux sources. La première est le souci — très légitime — d'améliorer le rendement de notre institution scolaire, avec le secours des sciences humaines et de la technologie moderne : l'objectif est de produire plus vite et en plus grand nombre des élèves qui sachent mieux s'exprimer, raisonner, observer et qui, après avoir acquis assez de capacités pour être « compétitifs » sur le marché de l'emploi, puissent être orientés vers les places que l'O.N.I.S.E.P. aura détectées pour eux dans l'économie et dans la société.

La seconde est un constat d'impuissance : si nous pouvons assez bien imaginer les hommes que seront, dans trente ou cinquante ans, si Dieu leur prête vie, les enfants que l'école accueille aujourd'hui, notre prospective est incapable de prévoir avec une précision suffisante l'environnement physique, technologique et politique dans lequel ils devront vivre et qu'il leur faudra maîtriser.

Conclusion logique : à l'école élémentaire, « école préparatoire pour tous », il faut travailler par priorité sur le connu et le prévisible, c'est-à-dire sur l'enfant et son devenir biologique. Une éducation corporelle attentive à tous les aspects du développement neuro-musculaire, sensori-moteur, psychomoteur (et englobant les arts plastiques, le travail manuel et le chant) constitue alors la discipline de base, sur laquelle viennent se greffer tous les apprentissages d'expression, de communication, de comportement, toutes les expériences qui préfigurent les formes de vie sociale et culturelle que nous souhaitons voir s'instaurer : l'organisation de l'école et des classes en coopératives ou en républiques, la liaison avec le secteur périscolaire amorcée avec l'U.S.E.P., tout cela compte plus que le contenu des programmes ou les connaissances acquises en fin de cycle.

Le seul acte de foi demandé, c'est de croire l'enfant apte à tirer profit des situations éducatives créées ou exploitées à son intention. A cela près, à mi-chemin entre des lieux communs vidés de substance et des doctrines plus ou moins ésotériques, on peut trouver dans ces pensées, même si elles conservent un caractère empirique et une frange d'incertitudes, des raisons plausibles d'agir, avec humilité, mais aussi avec confiance.

G. BELBENOIT.

---

## L'initiation à l'étude des faits naturels

---

Dans le cadre des mesures de rénovation pédagogique de l'école élémentaire un certain nombre de disciplines (histoire, géographie, sciences, morale, dessin, travail manuel, musique) ont été regroupées sous le nom d'activités d'éveil. Ce regroupement permet une nouvelle organisation de la journée scolaire et dégage des plages horaires suffisantes pour permettre des études dans le milieu et des séances de travail libre en classe. Mais il traduit avant tout les nouvelles finalités des disciplines ainsi regroupées et le changement d'attitude demandé aux maîtres.

Il n'est plus demandé à ces derniers d'enseigner un programme précis de faits à mémoriser : l'école élémentaire devient avant tout une propédeutique qui prépare l'esprit de l'enfant à acquérir des connaissances précises et à les renouveler. Le maître ne doit pas imposer d'emblée le point de vue de l'historien ou du biologiste mais s'appuyer sur la démarche spontanée de l'enfant : à partir d'une appréhension globale du problème, le travail de la classe est appelé à déboucher sur une analyse précise qui exige l'introduction progressive des méthodes de chaque discipline.

Les activités d'éveil présentent d'abord une série de finalités communes. Elles doivent servir de point de départ et de champ d'application aux deux disciplines instrumentales : français et mathématiques ; cet objectif banal et en apparence facile à réaliser dans le cadre d'une classe à un seul maître suppose en réalité un effort de décloisonnement important. D'autre part ces activités doivent être une occasion privilégiée d'éveiller la curiosité de l'enfant, de diversifier ses intérêts, donner un point d'appui à son imagination et son besoin de créer, développer le goût du savoir et l'aptitude à rechercher une information ou à utiliser un document. Certes les exercices de français et de mathématiques contribuent aussi à développer ces aptitudes ; le terme « activités d'éveil » signifie simplement que dans leur cas les objectifs généraux passent avant les préoccupations disciplinaires.

Il est cependant nécessaire de fixer des objectifs spécifiques à l'initiation à l'étude des faits naturels et humains, en particulier si l'on veut obtenir que ces exercices débouchent sur une véritable activité mentale également éloignée d'une mémorisation stérile et d'une agitation purement motrice et verbale.

Dans le cadre de l'étude des faits du milieu naturel il est possible de définir deux objectifs spécifiques qui sont d'ailleurs étroitement liés : connaissance du milieu et initiation à la pensée scientifique.

La connaissance du milieu naturel permet l'explicitation des liens qui unissent l'enfant à l'environnement et le préparent à saisir les responsabilités de l'homme dans l'aménagement de la nature. Dans la mesure du possible les activités scolaires de l'école élémentaire doivent être amorcées par une question posée par le milieu ou l'événement et les notions scolaires doivent être appliquées à des situations concrètes rencontrées dans le milieu. Dans ce domaine deux pièges doivent être évités. D'une part les études dans le milieu naturel ne sont pas le privilège du jeune rural : le milieu urbain y compris celui des grands ensembles fournit des possibilités d'études effectives et d'un intérêt vital si l'on veut éviter la dégradation de l'environnement. D'autre part l'étude du milieu n'est pas un premier palier de la culture scientifique mais à tous les stades de la formation elle en constitue un aspect nécessaire mais partiel. Même au niveau de l'école élémentaire l'étude des faits naturels implique des apprentissages spécifiquement scientifiques (**techniques et méthodes**) et la compréhension du milieu exige l'application de concepts scientifiques préalablement construits.

L'initiation à la pensée scientifique est donc inséparable de l'étude du milieu. Elle ne constitue qu'un aspect du développement de la pensée enfantine, développement que le maître contribue à orienter et à accélérer en proposant à l'enfant des exercices qui l'obligent à expliciter ses représentations spontanées et à les remettre en question, en particulier grâce à la confrontation des points de vue à l'intérieur du groupe classe. Elle se propose de substituer à la perception globale et syncrétique des phénomènes, une description objective basée sur l'analyse précise des éléments en interaction dans le système ; elle remet en cause les explications anthropomorphiques et animistes de l'enfant grâce à une mise en évidence très progressive des relations causales. Dans ce domaine l'initiation à la mesure et à l'interprétation des données numériques permet de faire un progrès considérable.

Ces objectifs entraînent de grands changements dans l'attitude pédagogique du maître. La leçon magistrale est remplacée soit par une exploration du milieu au cours d'enquêtes ou de sorties, soit par une expérimentation en classe dans le cadre de la méthode de découverte et réalisée si possible en travail de groupe ; ces deux formes d'activités sont d'ailleurs liées car la salle de classe n'est pas seulement le support logistique des sorties mais un centre qui permet de résoudre les problèmes posés à l'occasion des sorties grâce à son équipement en livres, en matériel scientifique et audiovisuel.

Une participation active des enfants est recherchée à tous les stades de l'exercice. Ils participent au choix des sujets avec le maître ; il ne s'agit pas seulement d'éveiller un intérêt grâce à une motivation effective mais d'habituer l'élève à un aspect important de la démarche scientifique : savoir poser un problème, en particulier à la suite d'une réaction d'étonnement devant un fait

imprévu. Au cours du développement de l'exercice, une large place doit être réservée au tâtonnement expérimental ; il permet d'expliciter les représentations enfantines et de les mettre en question ; il révèle aussi les possibilités parfois insoupçonnées de l'imagination créatrice des enfants. Le travail expérimental n'exclut pas la recherche documentaire (informations techniques, détermination, confirmation des résultats admis, extension à d'autres milieux) ; trop souvent l'enfant ne perçoit pas clairement le rôle spécifique de chacune des deux démarches alors qu'elles constituent les deux pôles complémentaires de toute recherche si élémentaire soit-elle. La communication qui suit le travail de groupe ne doit pas être considérée comme un simple exercice d'expression : la confrontation des points de vue permet de dépasser l'opinion subjective ; la création scientifique diffère de la création artistique par le passage à l'objectivité qui exige l'insertion du savant dans la société scientifique constituée par l'ensemble de ses pairs. Enfin le travail de la classe débouche sur une réalisation (texte, monographie, maquette, plans) mise en valeur le cas échéant par une exposition ou par la correspondance interscolaire.

Le rôle du maître est fondamental malgré sa discrétion : l'enfant ne passe pas spontanément du réalisme naïf à la pensée scientifique et il appartient au maître d'orienter la formulation des problèmes dans une direction féconde, de canaliser le tâtonnement expérimental sur des activités qui débouchent sur une prise effective, de veiller à la valeur objective des documents établis et diffusés par la classe.

L'abandon de tout programme impératif oblige les maîtres d'une même école à se concerter : il n'est pas possible de revoir tous les ans la même mare, le même bouquet d'arbres sans diversifier les exercices en adaptant les sujets à l'âge mental des enfants. Au niveau du cours moyen la liaison avec les maîtres de 6<sup>e</sup> apparaît aussi indispensable.

La réalisation de ces objectifs se heurte à un certain nombre de difficultés.

La disposition, l'ameublement et l'équipement actuels des salles de classe rendent le travail de groupe souvent difficile, surtout lorsqu'il implique une expérimentation effective. Il importe de réaliser au niveau des classes élémentaires un effort de transformation et d'aménagement des salles comparable à celui qui a été effectué pour les classes de transition ou, depuis bien plus longtemps, pour les écoles maternelles : coin de nature, centre documentaire, panneaux mobiles ; une salle spécialisée équipée en eau et moyens de chauffage sera parfois nécessaire pour permettre des activités techniques ou expérimentales.

Les maîtres ne sont pas préparés au changement d'attitude qui leur est demandé, ni par la formation scientifique traditionnelle du 2<sup>e</sup> degré, ni par la formation pédagogique. La réussite de la réforme suppose la multiplication des équipes pédagogiques, le développement des émissions télévisées de formation des maîtres et la publication de fiches de travail techniques et pédagogiques susceptibles d'aider les maîtres (comparables avec 4 volumes de suggestions édités en Angleterre par la Fondation Nuffield pour les maîtres des classes élémentaires dans leur enseignement scientifique).

Enfin une certaine incertitude persiste au sujet du contenu : sur quelle forme d'initiation scientifique peut-on compter à l'issue de l'école élémentaire, quelles sont les techniques et les méthodes susceptibles d'être maîtrisées

au moment de l'entrée en 6<sup>e</sup> ; quels sont les concepts de base permettant d'intégrer l'apport de l'expérience et comment les présenter dans une perspective génétique ? Faute de réponse à ces questions, les activités à support scientifique risqueraient de se dégrader en bavardage ou exercices routiniers et les objectifs généraux des activités d'éveil seraient compromis. Or ce problème n'est pas résolu à l'échelle mondiale malgré les recherches importantes entreprises dans de nombreux pays. Pour progresser vers une solution en France il était donc indispensable d'insister au départ sur le renouvellement de l'attitude pédagogique des maîtres, de mettre l'accent sur l'importance de la liberté des enseignants et sur la nécessité de la concertation à tous les niveaux. Mais un effort d'évaluation objective des propositions ainsi établies doit être entrepris si l'on veut éviter une dispersion des efforts et des moyens, permettre des choix efficaces. Les recherches relatives aux activités d'éveil entreprises par le département de la Recherche Pédagogique s'efforcent de répondre à cet objectif.

Victor HOST.



## LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES

---

Les activités artistiques — musique, danse, arts plastiques, art dramatique — font intégralement partie, dans les perspectives de la réforme pédagogique, des activités d'éveil. Si l'on entend par ce dernier terme l'éveil de la personnalité enfantine au monde qui l'environne, l'éveil à son propre épanouissement, à ses progrès, il est certain que tous les modes artistiques de création font partie des activités d'éveil.

Mais il y a un danger dans la fusion, sous le même titre « activités d'éveil », de l'étude du milieu et des activités artistiques. Bien sûr, l'étude du milieu naturel ou humain appelle, exige le dessin d'observation, qui est une forme très intéressante d'expression plastique. Mais réduire la création picturale et graphique au dessin d'observation serait bien évidemment, une immense erreur, eu égard au développement des possibilités enfantines. Quant à la musique, elle est un art ayant sa spécificité, son autonomie et l'on voit mal comment elle pourrait être intégrée à une activité autre qu'elle, les thèmes ou centres d'intérêt créant souvent à cet égard de faux rapprochements.

Alors que dans un passé récent (disons à la fin du siècle dernier et au début du nôtre) la pratique des arts était chose courante, sous des formes diverses selon les classes sociales dans lesquelles cette pratique était vécue (nous pensons aux chants collectifs et aux danses collectives des assemblées de village ; à la musique instrumentale pratiquée par des milieux citadins aisés ; aux peintres amateurs, etc.), cette activité artistique intégrée à la vie quotidienne a presque disparu de nos jours. Elle a été remplacée, semble-t-il, par la contemplation des œuvres picturales dans les musées, par l'audition de disques (d'ailleurs d'une technique d'enregistrement qui s'améliore sans cesse). Loin de nous la pensée que cette contemplation et cette audition sont inutiles : ils font partie d'une civilisation, de l'environnement culturel de l'enfant. Mais cette « réception » de l'art, produit par une toute petite fraction, marginale, de la société — les artistes —, ne saurait remplacer l'activité créatrice, la production de l'œuvre d'art par **tout** individu.

Au reste, un enfant aura du goût pour l'audition de la musique enregistrée s'il a vécu une authentique et **active** éducation musicale dès sa petite enfance ; il appréciera d'autant mieux les œuvres picturales qu'il aura rencontré et vaincu quelques difficultés techniques de l'expression plastique. Activité créatrice et activité contemplative se complètent, s'appellent, sont indissociables l'une de l'autre si nous voulons que la formation artistique de l'enfant soit aussi complète que possible.

Il ne s'agit pas de faire de l'enfant un danseur, un musicien professionnel, un peintre vivant de son art, mais de lui donner le **goût** de toutes ces formes artistiques en lui permettant de développer ses propres pouvoirs créateurs.

Le développement de la personnalité totale de l'enfant dépend en grande partie de l'existence et du maintien de ces pouvoirs. Par ailleurs, est-il vraiment utopique d'espérer redonner, grâce à l'éducation, à notre civilisation urbaine et industrielle, les habitudes équilibrantes et les valeurs que procure l'activité créatrice dans les moments de loisirs ?

Pour toutes ces raisons, il est nécessaire de donner une place autonome aux activités esthétiques, à la musique, à la danse, au dessin, à la peinture, au jeu dramatique dans le tiers-temps pédagogique.

\*  
\*\*

La formation artistique, pour être menée à bien, suppose quelques choix pédagogiques ; ces choix ne sont pas gratuits : ils sont justifiés par des considérations d'ordre psychologique, par des résultats probants d'expériences pédagogiques déjà réalisées.

Il faut dire, tout d'abord, que ces choix pédagogiques font intervenir une critique de pratiques qui furent malheureusement courantes dans « l'enseignement » artistique vécu dans nos classes jusqu'à ce jour. Ainsi, l'utilisation illusoire de la méthode synthétique a fait dans l'apprentissage du dessin et de la musique des dégâts plus visibles encore que dans l'appréhension du langage de l'enfant. Apprendre à l'élève à connaître les couleurs fondamentales avant de les utiliser sur la feuille de papier, apprendre à solfier avant de chanter ont été les plus connues de ces erreurs. Bien sûr, l'enfant ne comprenait pas l'intérêt de tels enseignements, privés de la finalité visée — (la création picturale ou musicale) — et qui, de surcroît, ne correspondaient ni à ses possibilités, ni à ses intérêts.

Autre illusion dangereuse : celle qui consiste à penser que l'imitation d'une « œuvre modèle » est le « ressort » du progrès artistique. Or, l'imitation n'est bénéfique que si elle s'intègre au cheminement personnel de l'enfant ; que si elle est une aide à l'épanouissement de la création et non une fin en soi.

Enfin, dans l'enseignement élémentaire, on a eu trop tendance à croire que l'enfant arrivait au cours préparatoire sans expérience préalable ; en réalité, l'enfant a vécu, soit dans son milieu familial, soit, de manière encore plus complète, à l'école maternelle, ses premières expériences esthétiques, qui sont loin d'être négligeables. Par tout son corps l'enfant est en relation avec le monde des sons, des couleurs, de la lumière, des gestes, du rythme.

Les perceptions globales de l'enfant retentissent sur son pouvoir créateur et viennent enrichir les peintures ou les chants qu'il produit et produira tout au long de son existence. D'autre part, dès dix-huit mois, l'enfant gribouille, puis dessine ; s'il entend une mélodie, il la rythme des mouvements de son corps et de ses gestes ; il vocalise. Donc avant même d'arriver à l'école l'enfant a des expériences perceptives et créatrices dont l'école doit tenir compte. Ces créations spontanées seront le point de départ des créations élaborées en classe avec le concours de la collectivité enfantine et du maître.

Ces quelques critiques font entrevoir quels sont les principes pédagogiques qui vont pouvoir guider le maître.

Le premier et le plus important de ces principes est le respect du pouvoir créateur de l'enfant. Ce pouvoir a une valeur générale mais il est plus visible, plus nettement présent dans la création artistique. On partira donc des gestes, des vocalises, des dessins de l'enfant et au cours du déroulement de l'activité, s'intégrant à elle, interviendra l'apport du maître et des techniques ; cet apport visera à l'affirmation du pouvoir créateur. Loin de donner d'abord des techniques qu'il croit élémentaires, le maître les introduira, les proposera au cours de l'activité créatrice.

Ces techniques et les conseils s'efforceront d'aider l'enfant à poursuivre son effort créateur et à le structurer. Ce mode d'intervention peut être fait en dessin, en peinture, en musique, en danse et dans le jeu dramatique et nous nous efforcerons de le spécifier selon ces formes diverses de l'activité artistique.

Toutefois, il ne faudrait pas commettre de contresens sur le respect des pouvoirs créateurs de l'enfant : ce respect n'exclut nullement l'intervention du maître. Abandonné à sa seule spontanéité, l'enfant — être en évolution et dont l'évolution nécessite les apports de l'éducation — se trouve privé d'une aide à laquelle il a droit et son effort créateur s'arrête. C'est une conception erronée de la créativité qui a pu faire confondre cette dernière avec la spontanéité « pure » et « individuelle ». La collectivité enfantine et le maître apportent aide et encouragement. Le maître, notamment, propose les matériaux et les techniques nécessaires à la réalisation de l'activité artistique. La nécessité de l'intervention éducative est un principe aussi important que le respect du pouvoir créateur : sans cette intervention l'appel à l'adulte, qui fait partie du statut de l'enfance, reste sans réponse et cette absence risque de nuire au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, autant que le dirigisme magistral.

Enfin, choisir une approche globale et intuitive de l'activité artistique évite de tomber dans les pièges de l'intellectualisme pédagogique qui décompose tout acte en éléments et privilégie les seules composantes intellectuelles de l'activité esthétique. Or, si l'activité artistique requiert l'intelligence et la saisie de rapports et de relations entre les formes, elle fait surtout intervenir la sensibilité, l'affectivité, bref la totalité de notre personne. C'est notre « corps propre » qui est en jeu dans l'activité artistique ; il est lui-même le signe de notre personnalité entière, affectivité, sensibilité, intelligence comprise et intégrée.

Ainsi, croire que connaître « intellectuellement » les notes aide à chanter une mélodie, à jouer d'un instrument, croire qu'en « sachant » des pas de danse, l'on danse vraiment, croire que la connaissance de la perspective

permet de dessiner, croire enfin que peindre nécessite le savoir sur la lumière et les couleurs, sont autant d'illusions qui conduisent à des erreurs pédagogiques.

Il s'agit de faire vivre par l'enfant globalement et avec la totalité de sa personne, l'activité artistique dans toutes ses modalités créatrices.

\*\*

A partir de ces principes et en particulier du dernier — (nécessité de l'approche globale et corporellement vécue de l'art) —, on peut entrevoir l'importance essentielle de l'expression corporelle et de l'éducation qui s'y rapporte, véritable propédeutique à toute activité artistique.

Aussi toutes les activités faisant partie de l'éducation corporelle — danse, expression corporelle, jeu dramatique, éducation rythmique sous toutes ses formes — doivent prendre une place de choix dans les activités d'éveil. L'éducation physique est encore entendue dans un sens trop restreint et elle reste trop souvent exclusivement tournée vers les activités sportives. Il faut que « l'éducation par le mouvement » (\*), par la danse, par l'art du geste, ait dans les activités d'éveil la place indispensable qui lui revient.

Dans ces activités, comme en musique, comme en dessin, comme en peinture, la plus grande attention du maître doit être apportée à ce qui est inventé par l'enfant. Aussi, dans cette activité complète qu'est la danse, il est souhaitable de prendre pour point de départ des mouvements rythmés, des évolutions, des « pas » proposés par les enfants lorsqu'ils chantent ou entendent chanter, lorsqu'ils ont écouté une œuvre musicale, afin de parfaire ces éléments dansés, de les regrouper, de les communiquer ensuite aux autres membres du groupe.

\*\*

**La musique** s'enracine dans l'expérience corporelle. Les mains, les pieds, le corps tout entier du tout-petit esquissent des rythmes. Les cris, les « gazouillis » sont l'occasion de jeux sonores. Une bonne éducation musicale partira de ces expériences premières, notamment des expériences rythmiques.

L'enfant, dès le cours préparatoire (il l'a fait bien souvent à l'école maternelle), pourra pratiquer les instruments à percussion rythmique (carillons, tambourins, xylophones, instruments « orff ») ; cette pratique instrumentale qui ne nécessite aucunement la connaissance du solfège devra préliminer à l'enseignement de la **lecture** musicale. Mieux, en jouant de la flûte à bec ou du pipeau de bambou, l'enfant accèdera progressivement à la connaissance précise de la hauteur des sons et le besoin se fera sentir un jour de transcrire la hauteur et la durée de ces sons. C'est alors et alors seulement que l'on pourra en venir au solfège.

---

(1) Titre de l'ouvrage bien connu du Dr Le Boulch.

Si le rythme nous semble être un élément premier de l'activité musicale de l'enfant, la mélodie est indissociable du rythme. Les enfants vocalisent et chantent très tôt, en empruntant, selon leur maturité et leurs intérêts, des phrases mélodiques aux berceuses, aux comptines qu'ils entendent. Une « imprégnation » mélodique de qualité est indispensable pour favoriser la création de chansons par les enfants. Aussi est-il souhaitable que l'instituteur, l'institutrice chantent eux-mêmes. La voix agit par contagion corporelle : il est plus facile de chanter juste et d'une voix bien timbrée en voyant et en entendant une personne chanter qu'en répétant une phrase musicale enregistrée.

Le répertoire des chansons doit être choisi en tenant compte de l'âge et des possibilités vocales des enfants. Il peut être pris dans les chansons populaires, anciennes ou modernes, dans les mélodies « savantes » à condition qu'elles soient appropriées aux intérêts enfantins. Ces exercices rythmiques, cette activité importante qu'est le chant feront partie de la vie de l'enfant, enrichiront ses possibilités natives et favoriseront ses propres créations musicales. Bien entendu, cette pratique active de la musique instrumentale et vocale n'exclut nullement l'audition d'œuvres musicales, grâce aux disques et à la radio. Plutôt que de donner un commentaire verbal à des œuvres on entraînera les enfants à reconnaître des motifs rythmiques ou mélodiques, à les reproduire au moyen de la voix ou d'instruments, à identifier des timbres instrumentaux. De tels exercices, en renforçant l'attention de l'auditeur, affirment la perception auditive et la rendent plus apte à l'audition d'œuvres musicales de durée et de complexité importantes. Si l'on peut emmener les enfants au concert, ils verront l'activité musicale en pleine vie. Cette vision les aidera à mieux écouter les disques ultérieurement, le contact direct avec une œuvre mettant en jeu tous les sens que nous possédons.

\*  
\*\*

Les instruments techniques d'enregistrement sont des médiations : mais aussi des écrans à la compréhension des œuvres artistiques. Tout ce qui vient d'être dit de l'audition des œuvres musicales pourrait l'être de la contemplation de dessins et d'œuvres picturales. Aller au musée, procurer aux enfants l'occasion d'un contact direct avec une toile, évite les erreurs de vision et d'appréciation liées aux reproductions qui, si bonnes soient-elles, ne rendent ni la densité des couleurs, ni l'épaisseur de la pâte, ni le grain de la toile.

Mais ces visites au musée, et l'émotion esthétique que l'on peut espérer faire éprouver aux enfants, n'auront de sens pour lui que s'il a abondamment pratiqué, en classe, **peinture et dessin**.

Le dessin est une activité naturelle chez l'enfant qui joue avec les lignes et les points. La peinture, avec les taches de couleur qu'elle permet, le séduit très tôt.

Il faut que l'éducateur prenne conscience du caractère original et spécifique des langages plastiques de l'enfant. Des interventions inopportunes peuvent avoir pour conséquence des blocages définitifs et des refus qui se prolongeront jusque dans la vie adulte, privant petits et grands de ces moyens extraordinaires d'expression que sont la peinture et le dessin. Le maître doit donc veiller à ce que l'apport des techniques n'intervienne qu'au cours de l'activité et à l'intérieur de l'expression enfantine, respectée comme telle.

Cependant, en partant des formes trouvées par l'enfant, il est possible d'enrichir son vocabulaire plastique en lui proposant de réaliser une forme avec une technique différente de celle qui a été initialement choisie (on pourra passer du dessin au crayon noir à la gravure sur papier d'aluminium ou proposer la technique de la mosaïque, ou un instrument de graphisme différent du crayon, etc.). Parfois, on incitera l'enfant à chercher des rythmes décoratifs, des arrangements harmonieux de couleurs et de formes, mais toujours en partant de ses propositions.

Pour que cet enchaînement ait lieu (production spontanée des enfants — apports du maître — création renouvelée et progressive), il faut que l'endroit où l'on peint, où l'on dessine, soit attrayant et comporte tous les matériaux possibles et imaginables (terre, peinture, huile) ainsi que tous les matériels les plus divers (brosses, pinceaux mais aussi éponges, chiffons, couteaux avec lesquels on maniera la couleur).

\*  
\*  
\*

Ce ne sont là que des principes et des indications sommaires. Il existe des expériences complètes d'éducation musicale (pratique « orff », méthode Martenot, stages « formation musicale de base » des C.E.M.E.A., stages de pipeaux de bambou, etc.) auxquelles il serait souhaitable d'emprunter idées pédagogiques et manières de faire. Certains récits d'expériences, en matière d'« éveil à l'expression plastique » (cf. l'ouvrage portant ce titre ; les expériences de l'école alsacienne ; celles de « l'Art enfantin » des classes Freinet) peuvent éclairer très utilement les maîtres soucieux de se perfectionner dans la pratique de l'éducation artistique.

Le « tiers-temps » offre, croyons-nous, un cadre favorable à l'éducation esthétique. En n'enserrant plus maîtres et élèves dans des programmes rigides, en procédant par grandes masses horaires, il permet aux activités créatrices de l'enfant de se déployer dans un temps plus long, dans un milieu scolaire plus souple. Mais pour l'instant, reconnaissons-le, cette éducation reste « le parent pauvre », en dépit de l'esprit libérateur de la rénovation pédagogique. L'éducation esthétique ne prendra tout son sens et toute sa valeur que le jour où chaque maître de l'école élémentaire sera convaincu que les progrès et l'épanouissement de la personnalité enfantine passent par l'**activité** créatrice authentique et par l'expression des pouvoirs créateurs de l'enfant.

Francine BEST,

## VIE DE SÈVRES

### I STAGES ÉTRANGERS

Comme chaque année, le Centre international d'Etudes pédagogiques de Sèvres a accueilli ses amis étrangers : Italiens (du 5 septembre au 5 octobre), Coréens et Japonais (du 7 au 20 septembre), Libanais (du 22 au 28 septembre), Bulgares (17 septembre au 17 octobre), Belges (Technologie, du 5 au 10 octobre et physique du 19 au 24 octobre), Polonais (du 16 octobre au 16 novembre), Danois (du 19 au 24 octobre), Norvégiens, (du 10 au 25 novembre). Ajoutons que, par deux fois, l'Université de Francfort nous a envoyé un groupe d'étudiantes, ambassadrices des rives du Rhin sur les bords de la Seine. Outre ces groupes, diverses personnalités isolées sont venues d'Algérie, d'Allemagne, d'Argentine, d'Australie, de Belgique, du Brésil, du Canada, des Etats-Unis, de Grande-Bretagne, de Grèce, de Hongrie, de l'Inde, d'Iran, d'Italie, du Japon, du Liban, de Lybie, de Natal, de Panama, des Pays-Bas, du Pérou, de Pologne, du Portugal, de Roumanie, de Suisse, de Tunisie, d'Uruguay, du Venezuela, de Yougoslavie.

L'objet de ces stages est d'aider, dans la mesure de nos possibilités, nos collègues étrangers, qui, presque tous, enseignent la langue et la civilisation françaises dans leurs pays respectifs ; les activités les plus diverses leur sont proposées et nous ne pouvons en donner qu'un aperçu fort incomplet.

Nos collègues sont ainsi invités à assister à des classes, classes d'écoles maternelles, d'écoles élémentaires, classes secondaires aussi, au Lycée de Sèvres notamment. M. Ueberschlag les informe de l'organisation de l'enseignement français ; les professeurs stagiaires sont également instruits de l'orientation nouvelle que les travaux de la linguistique ont donné à l'enseignement des langues étrangères : le français, en l'occurrence.

C'est ainsi que Mme Stourdzé leur a fait pratiquer des exercices structuraux et des reconstitutions de textes, que Mme Collet leur a parlé des niveaux de langue, Mme Bréant des problèmes de l'expression écrite et de l'ensei-

gnement du lexique. Mme Guimbretière est même venue de la Sorbonne traiter de la phonétique française à l'intention de nos collègues polonais :

La civilisation française est l'objet d'une double approche : théorique d'abord. Mlle Lafue a présenté, par exemple, la presse française à nos collègues et M. Janicot a fait apparaître à travers nos quotidiens l'éventail de l'opinion publique française. Ensuite, et peut-être surtout, approche concrète : un exposé de M. Kimmel sur l'histoire de Paris a prélué à la visite de la capitale et à la découverte de ses merveilles : le Quartier du Marais, par exemple, et le Musée Carnavalet, le Musée du Jeu de Paume et d'Art Moderne, sous la conduite de Mme Kueny et de Mme Humbert, sans oublier, bien entendu, les théâtres parisiens. La présentation de « Georges Dandin » à la Comédie Française a été particulièrement appréciée. Mais en ce temps de décentralisation et de régionalisation, le Centre se garde bien de sacrifier la « province » à Paris et c'est la houlette de Mme Goll qui a conduit nos collègues danois, pour quelques jours touristes, jusqu'aux rives de la Loire, jusqu'aux côtes de Normandie et de Bretagne. Versailles, Rambouillet, Senlis, ont été également les buts d'agréables et fructueuses excursions.

Quelques aspects de la culture française contemporaine ont été présentés sous la forme d'exposés (MM. Kimmel et Duval) et surtout d'études de textes conduits par Mme Dumont. Mme Chambard a défini devant nos collègues polonais le retentissement, sur l'enseignement de la littérature française, des multiples travaux que l'on a coutume de réunir sous le nom de « nouvelle critique ».

Une part importante de chaque stage est évidemment consacrée aux méthodes pédagogiques actuelles. M. Auba n'hésitant pas à descendre dans l'arène a évoqué les problèmes de l'explication de textes ; M. Janicot a traité, dans la salle d'exposition et d'expérimentation qu'il a lui-même créée au Centre, de la « philosophie des techniques audio-visuelles ». M. Damoiseau présente aux stagiaires la riche documentation réunie par le B.E.L.C. (Bureau d'Etudes de Langue et de Civilisation) et, entrant dans le détail de la pratique pédagogique, « le détail qui est la vie même de l'enseignement », on put entendre M. Gonnet exposer l'utilisation du tableau de feutre et Mlle Bidaut, celle de la diapositive dans un cours de langue.

Croit-on, au demeurant, que nos collègues se bornent à s'instruire ? Ils donnent au Centre autant qu'ils reçoivent de lui. Touristiquement d'abord — s'il est permis de s'exprimer ainsi. Plus heureux mille fois que l'heureux fonctionnaire de Giraudoux dont les hasards de la carrière administrative font osciller les rêves entre Gap et Bressuire, le bienheureux fonctionnaire du Centre débarque chaque matin en pays étranger. En un pays étranger qui a la bonne grâce de venir à lui pour engager la conversation en un français limpide. Nous voyageons beaucoup à Sèvres, grâce à nos collègues, et, de la curiosité de l'Italie à la discipline bulgare, de la cordialité norvégienne au dynamisme libanais, c'est toute une carte géographique qui s'éclaire peu à peu d'un jour saisissant. Carte du monde, puisque à l'issue du stage des professeurs coréens et japonais, nous avons eu le privilège d'entendre des chants et de contempler des danses qui nous ont fait respirer l'air de l'Extrême-Orient.

Ajoutons, pour achever ce bilan trop sommaire d'activités multiples et en priant le lecteur d'excuser nos lacunes, qu'au début de chaque stage, M. Janicot préside une table ronde autour de laquelle nos collègues étrangers sont invités à s'entretenir avec nous de leurs problèmes : on imagine sans peine quels horizons ouvrent à notre réflexion ces colloques.

Plus de deux mois déjà sont passés depuis la rentrée scolaire. Ne comptons pas ceux qui nous restent avant le mois d'août : contentons-nous de nous dire qu'il nous en reste beaucoup, car nous avons tant de choses à voir et à entendre, tant de choses à découvrir, tant de choses à comprendre du vaste monde, sur lequel notre Centre nous ouvre une si généreuse fenêtre.

A. D.

## II STAGES FRANÇAIS

De juillet à décembre 1970, ont eu lieu au Centre international d'Etudes pédagogiques les stages suivants :

Stage sur la rénovation du français à l'école élémentaire	jusqu'au 10 juillet
Réunion des nouveaux professeurs de Sèvres et des professeurs consultants	le 17 septembre
Réunion des chefs d'équipe des lycées-pilotes	le 24 septembre
Réunion des appariements d'écoles	le 27 septembre
Etude de l'option « Arts » et « Musique »	les 5-7 octobre
Stage d'enseignement de la technologie	du 12 au 16 octobre
Réunion d'étude sur l'informatique	le 17 octobre
Réunion des inspecteurs généraux	22 et 23 octobre
Journées d'études sur le baccalauréat international	26 et 28 octobre
Journées de travail sur l'option « Arts plastiques »	9 et 10 novembre
Stage d'initiation des élèves des écoles élémentaires à la langue anglaise.	du 16
Journées d'études sur les problèmes posés par l'architecture scolaire	au 19 novembre
Stage des professeurs de sciences économiques	23 au 27 novembre

## STAGE SUR L'ARCHITECTURE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Du 16 au 19 novembre 1970 se sont déroulées à Sèvres quatre journées consacrées à l'architecture des établissements.

Le but essentiel de ce stage était de mettre en contact pendant plusieurs jours des responsables ministériels de la construction scolaire, des architectes, des inspecteurs, des chefs d'établissement, des enseignants et des élèves afin qu'ils analysent **ensemble** les nombreux problèmes de l'architecture scolaire.

En ouvrant le stage, M. BILLECOQ, Secrétaire d'Etat à l'Education Nationale a tenu à manifester l'intérêt que porte le ministère à cet immense problème.

Que ce soit au cours des conférences de M. BONNEVILLE, responsable du plan des constructions à Echirolles (dans la banlieue de Grenoble), de M. DELANNOY, professeur et rédacteur en chef des Cahiers Pédagogiques, ou au cours des nombreux travaux de commissions qui permirent aux participants d'échanger librement informations, critiques, suggestions et propositions concrètes, les quelque 120 stagiaires ont pu s'informer et informer, écouter et parler.

Nous ne dirons pas que des résolutions définitives ont été prises, ce n'était pas le but d'un stage aussi court, mais quelques résultats positifs ont été obtenus :

— les administrateurs ont pu mieux comprendre les désirs parfois un peu flous (mais comment en serait-il autrement lorsqu'il s'agit de constructions durables destinées à répondre aux besoins **changeants et imprévisibles** d'une pédagogie en mouvement) des enseignants et des élèves ;

— les architectes ont pu connaître de façon plus directe et plus vivante ceux pour qui ils travaillent et préparent les cadres matériels d'une action pédagogique bien différente de leurs expériences d'anciens élèves ;

— les enseignants ont pu en même temps préciser leurs besoins, définir les grandes lignes, d'un établissement idéal qui réponde à leurs nouveaux besoins (travail en équipes, dynamique de groupe, utilisation des auxiliaires audio-visuels) et mieux comprendre les contraintes matérielles, techniques, financières et administratives qui pèsent sur les concepteurs, les constructeurs et.. les payeurs ;

— les élèves ont pu dire à quoi ressemble une école, ouverte à tous et sur l'extérieur, dans laquelle ils connaîtraient la joie de vivre et le bonheur d'apprendre.

Quelques mois avant le stage un long questionnaire avait été envoyé à des enseignants et des élèves et la synthèse de leurs réponses a été instructive et enrichissante.

Enfin, comme certains enseignants et architectes étrangers étaient présents, les participants ont pu apprendre par la parole, l'image ou le film ce qui se passe dans ce domaine à l'étranger, notamment aux Etats-Unis, en Angleterre, en Italie et en Yougoslavie.

Une exposition de quelques réalisations françaises particulièrement d'avant-garde a permis de compléter toutes ces sources diverses d'information vivante et authentique.

Des contacts fructueux ont été établis, des échanges d'adresses ont pré-ludé à la construction d'équipes de recherche dont M. BILLECOQ a signalé que leur travail ultérieur nourrirait de façon efficace les commissions consultatives mises sur pied par les services du ministère.

A. J.

---

## CONDITIONS D'ADHÉSION

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 15 F, membres bienfaiteurs : 30 F) au compte chèques postaux : Paris 6959-99 «Amis de Sèvres» 1, avenue Léon-Journault - 92-SÈVRES.

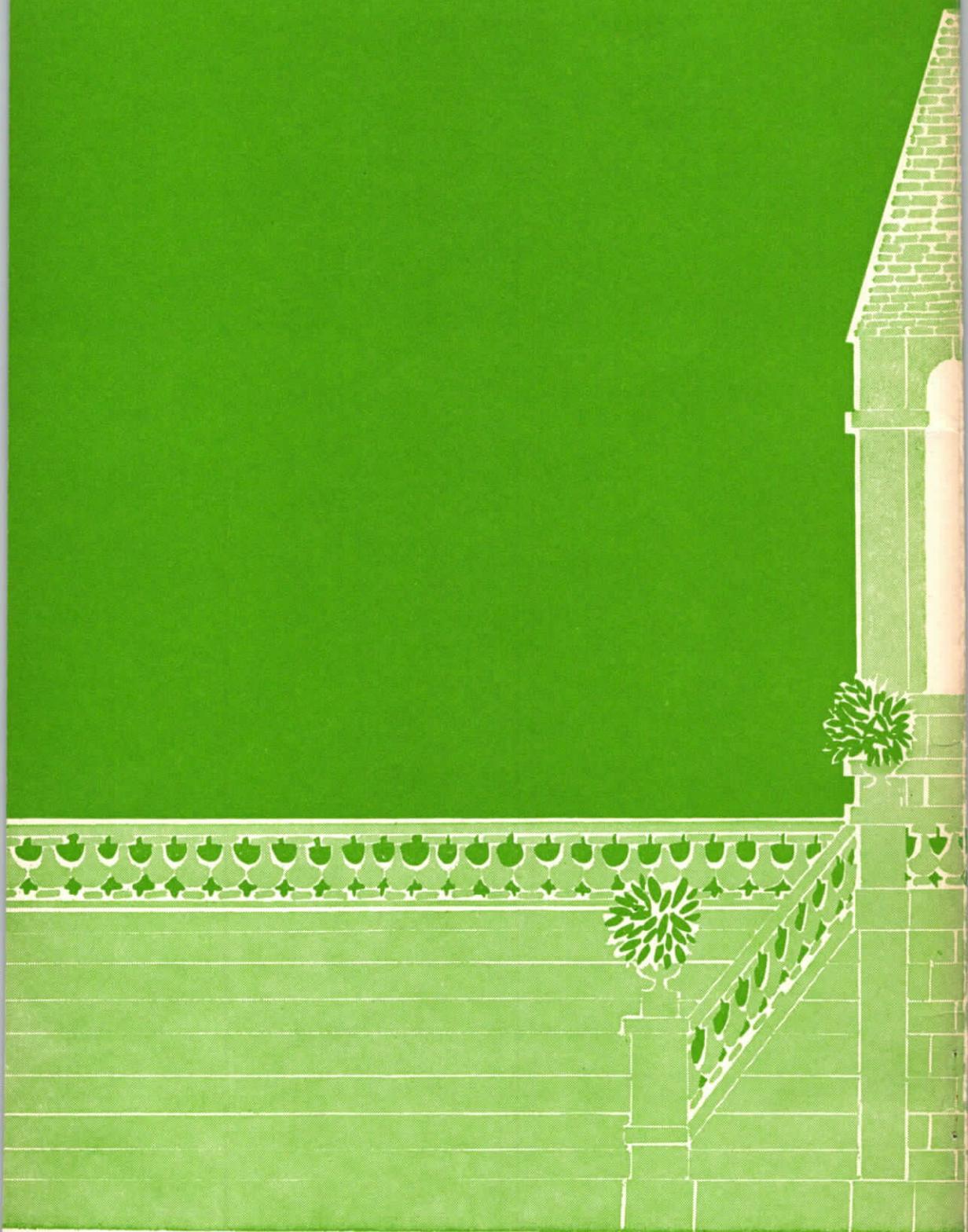
Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

**AFRIQUE DU SUD** : CONSTANTIA CONTINENTAL BOOKSELLERS. P.O.B. 7753 Johannesburg. — **ALLEMAGNE FEDERALE** : W.E. SAARBACH G.m.b.H. Follerstrasse 2, D. 5. Koeln. — **ARGENTINE** : LIBRERIA HACHETTE. Rivadavia 739-45, Buenos Aires. — **AUTRICHE** : MORAWA, Wollzeile 11, 1010 Wien. — **BELGIOUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE LA PRESSE. 14-22 rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : LIVRARIA HACHETTE S.A. DO BRASIL. 299 Avenida Erasmo Braga-4° andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : LIBRAIRIE HACHETTE. 554 est, rue Sainte Catherine, Montréal 24 P.Q. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **COLOMBIE** : LIBRERIA CENTRAL. Apartado aereo 3484, Bogota. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE. B.P. 2510, Brazzaville. — **CHINE** : WAIWEN SHUDIAN. P.O. Box 88, Pékin. — **CUBA** : CUBARTIMPEX. Simon Bolivar n° 1, Palacio Aldama Bldg aptdo 6540, La Havane. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GENERAL ESPAGNOLA DE LIBRERIA. Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS REPRESENTATIVES INC. 132 West 43rd Street, New York 36 N.Y. — **ETHIOPIE** : INTERNATIONAL PRESS AGENCY : G.P. Giannopoulos, Hailé Sélassié Star Sq. P.O.B. 120, Addis Abeba. — **FINLANDE** : RAUTATIEKIRJAKAUPPA Oy. Kampinkatu 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE** : THE CONTINENTAL PUBLISHERS ET DISTRIBUTORS LTD. 25 29 Worship Street, London E.C. 2. — **GRECE** : LIBRAIRIE KAUFFMANN. 28, rue du Stade, Athènes. — **HONGRIE** : KULTURA, P.O.B. 149, Budapest 62. — **IRAK** : IRAQ STORE Cie. P.O. Box 26, Baghdad. — **IRAN** : I.A.D.A. 151 Khiaban Soraya, Téhéran. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHEH. 62 Nahlat Benyamin B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES. Via Giulio Carcano 32, Milan. — **LIBAN** : LIBRAIRIE A. NAUFAL. Rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : MESSAGERIES PAUL KRAUS. 5, rue Hollerich, Luxembourg. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Paséo de la Réforma 12, Mexico. — **NORVEGE** : NARVESENS KIOSKKOMPANI. Stortingsgata 2, Oslo. — **PAYS-BAS** : VAN DITMAR'S. Schiestraat 32-36, Rotterdam. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE. Av. Nicolas de Pierola 958, Lima. — **PORTUGAL** : LIVRARIA BERTRAND. 72-75 rua Garrett, Lisbonne. — **R.A.U.** : LIBRAIRIE HACHETTE. 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **SUEDE** : WENNERGREN WILLIAMS AB. Drottninggatan 71 D, Stockholm. — **SUISSE** : NAVILLE et Cie S.A. 5-7 rue Lévrier, Genève. — **ROUMANIE** : CARTIMEX. 14-18, rue A.-Briand, P.O.B. 134-L35, Bucarest. — **TCHÉCOSLOVAQUIE** : ARTIA. V\* Smeckach 30, P.O.B. 790, Prague 2. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE. 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, Istanbul — **URUGUAY** : MONTEVERDE et Cie S.A. 25 de Mayo 577 Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBROS Y ARTE. A.L. Avila, La Florida, Caracas. — **YOUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA KNIGA. Terazije 27, Belgrade.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0

IMPRIMERIE NOUVELLE - 37 - TOURS



**CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES** 1, avenue Léon Journault, Sèvres