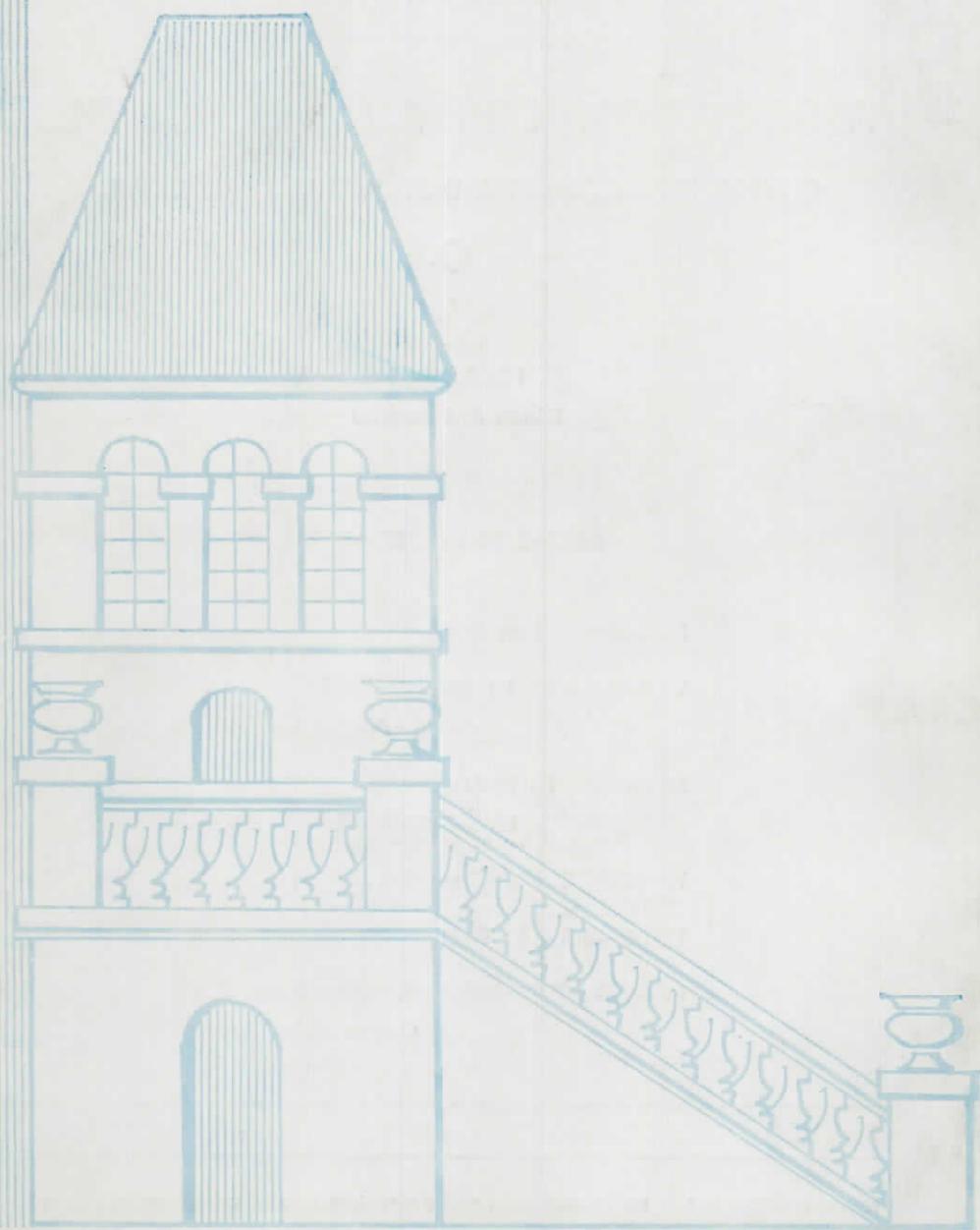


RÉNOVATION PÉDAGOGIQUE



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'ETUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Aimé JANICOT**

Jacques QUIGNARD

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**

Marcel HIGNETTE

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Micheline DUCRAY**

Colette STOURDZE

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 027.08.00

MEMBRES BIENFAITEURS 30 F

MEMBRES ADHÉRENTS 20 F

C.C.P. PARIS 6959-99 - LES AMIS DE SÈVRES

LA RENOVATION PEDAGOGIQUE

Sommaire

- 3 AVANT-PROPOS.
- 5 INTRODUCTION, par Bertrand SCHWARTZ, professeur à l'Université de Paris-Dauphine.
- 11 UN EXEMPLE D'INNOVATION CONTROLEE : L'EVOLUTION DES C.E.S. EXPERIMENTAUX, par Louis LEGRAND, Chef du Service de la recherche pédagogique à l'I.N.R.D.P.
- 29 EXPERIMENTATION DANS LES C.E.T. DU CONTROLE CONTINU, par Alain ELIE, chargé de mission au Ministère de l'Education.
- 41 UN PROJET DE LYCEE EXPERIMENTAL, par Jacques QUIGNARD, chargé de mission au Cabinet du Ministre de l'Education.
- 59 UN MODELE DANOIS ?, par Michel MIGAYROU, Inspecteur d'Académie.
- 69 L'ECOLE SECONDAIRE POLYVALENTE AU QUEBEC, par Guy ROCHER, professeur à l'Université de Montréal.
- 75 L'ENSEIGNEMENT RENOVE, par Yves ROGER, Inspecteur à l'organisation des études au Ministère de l'Education Nationale de Belgique.
- 91 LA VIE DE SEVRES.

N° 1 - MARS 1976
LES AMIS DE SEVRES
REVUE TRIMESTRIELLE
81^e numéro

AVANT-PROPOS

La rénovation pédagogique est plus qu'une idée dans l'air. C'est un mouvement en cours dans la plupart des pays développés. « Faire face aux techniques sans être dominé par elles », c'est à quoi l'école doit désormais préparer les enfants. De vastes plans sont partout élaborés sur ce thème. Les essais foisonnent, mais ce qui frappe dans les textes recueillis ici pour nous par M. Bertrand SCHWARTZ, et dans l'introduction même qu'il a bien voulu leur donner, c'est le mot « action ». Il s'agit non pas de réflexions pédagogiques vagues, mais de projets très structurés, d'expériences déjà vivantes, en France ou à l'étranger. Leur solidité ne peut manquer de frapper nos lecteurs et, sans doute, de les amener à se poser la question des généralisations possibles. A eux de méditer ces exemples, de les critiquer aussi, et peut-être de les prolonger, dans leur domaine, par d'autres actions de « rénovation pédagogique ».

Jean AUBA.

introduction

Au moment d'écrire ce texte, je suis un peu saisi de vertige tant, même quand je n'y ai été pour rien, et c'est pratiquement toujours le cas, je me sens impliqué dans la plupart des actions décrites dans ce numéro. Sauf l'action Québécoise que je n'ai que visitée mais que j'ai souvent « racontée », toutes m'ont, à un degré ou à un autre, amené à « rompre le fer » à leur propos, même l'expérience Danoise à propos de laquelle j'ai déjà eu de fréquentes et âpres discussions depuis qu'avec mon ami Michel MIGAYROU nous l'avons étudiée avec un groupe du Conseil de l'Europe, ou l'expérience Belge, que j'ai à la fois citée comme exemple et défendue à l'occasion.

C'est dire que je me sens peu objectif, mais je pense que cela me sera pardonné par le lecteur, à moins même qu'il ne me le demande. Ira-t-il alors jusqu'à accepter que je « dépasse les textes » des auteurs pour parfois ajouter une vue personnelle ? Je l'espère. Mais cela ne constituera qu'un cas limite car les textes qui nous sont proposés explicitent en fait très exactement ma pensée.

Le lecteur sera, je le pense, frappé par la similitude des propos et des projets. Bien qu'il s'agisse de « terrains » aussi différents que l'Université (Danoise), les premiers cycles du secondaire (C.E.S. Français, enseignement rénové Belge) ou le second cycle (projet du lycée QUIGNARD ou école polyvalente Québécoise) ou encore l'enseignement technique (les C.E.T. Français) ; bien que, dans certains cas, les expériences soient en voie de généralisation, alors que, dans d'autres, il ne s'agit que d'expériences, les unes « devant », « un jour », être réalisées, les autres « ne le devant pas » et que d'autres enfin ne sont jamais restées qu'à l'état de projet ; alors que les unes sont Françaises, tandis que les autres sont Belges ou Québécoises, on croit presque retrouver « le même auteur » qui s'amuserait à définir « les mêmes objectifs » avec les mêmes structures et les mêmes méthodes pour les atteindre. Tous, ou

presque, parlent d'égalité des chances avec cette même volonté que cet objectif ne reste pas un vœu pieux, comme tous, ou presque, parlent de pédagogie de choix et de contrat, d'autoformation, de pédagogie par objectifs, des liens savoir/savoir-faire, comme tous, enfin, posent avec force le problème de l'innovation dans toutes ses dimensions.

Etant donné l'importance de ces problèmes, je les reprendrai un à un, en en ressortant ce qui est dit de plus clair, et en l'assortissant donc éventuellement de mon avis personnel :

— La réduction de l'inégalité des chances est le plus souvent traitée comme le premier objectif de l'école. Aucun des auteurs ne prétend que les enfants arrivent égaux ou semblables à l'école. Ce qu'ils recherchent, c'est que l'école prenne en compte les différences, et, par différents moyens, les réduise, qu'elle développe les potentialités de chaque enfant, son épanouissement à partir de ce qu'il est, en refusant que de prétendues évaluations ne rejettent l'un ou l'autre dans des filières d'où il ne pourra plus sortir. M. ELIE dans les C.E.T. parle de pédagogie de la réussite. M. LEGRAND à propos des C.E.S., M. ROGER, à propos du lycée, nous montrent combien l'évaluation à l'âge de 11 ans est difficile et incapable de constituer une quelconque prévision sérieuse pour l'avenir. M. ROCHER nous explique qu'un des buts essentiels des écoles polyvalentes est précisément d'empêcher que les enfants ne soient enfermés dans les filières. M. QUIGNARD a bâti son projet pour permettre des passages et des passerelles à tout instant. Et plusieurs projets proposent des groupes de niveau, dont je voudrais, en ce qui me concerne, dire que j'y suis profondément favorable à la condition cependant qu'ils ne soient absolument pas bureaucratisés et qu'au lieu d'être « installés par matière », ils le soient sur des « problèmes », créés et défaits en tant que besoin, faute de quoi, ils risquent d'aller à l'encontre du but recherché.

— La pédagogie de soutien est partout présente dans tous ces projets, l'orientation est partout la plus tardive possible, une structure d'orientation et de guidance (ou de tutorat) est mise en place dans presque tous les projets et, en dehors de l'expérience Danoise, toutes les expériences insistent sur la nécessité de l'individualisation des formations.

Toutes enfin « supportent », même si elles ne l'explicitent pas, cette idée énoncée par M. ROGER, que j'ai moi-même exprimée à de fréquentes reprises, que « rien n'est plus inégal qu'une éducation égale pour des inégaux », et que, dans ces conditions, seule une « école inégale » peut réduire les inégalités en dépensant davantage de maîtres et d'argent pour les enfants qui ont du mal que pour les

autres. Mais que l'on ne s'y trompe pas ! aucun des projets ne veut se limiter à des solutions de rattrapage, de compensation : il ne s'agit ni d'enlever les enfants en difficulté pour les mettre dans des classes poubelles, ni de les « assommer » d'heures supplémentaires, il s'agit au contraire d'éducatons différenciées, fondées sur des pédagogies de soutien. Aucun des projets n'a l'intention d'éliminer « les élites, les enfants surdoués », mais tous refusent que l'éducation tout entière soit organisée pour eux, à leur seul bénéfice, et au détriment de tous les autres.

— Le problème de la responsabilité des « étudiants » est aussi au centre de tous les projets, considéré sous le double aspect d'une formation à l'autonomie et de la meilleure façon d'accroître la motivation. M. ROCHER nous montre que c'est l'étudiant qui doit prendre les décisions concernant ses études. M. LEGRAND nous explique combien l'autoformation est nécessaire, et il est, depuis très longtemps, un des défenseurs de cette idée de base. M. ROGER s'attriste de voir à quel point cette notion du choix et du contrat, évidente pour lui, est encore trop souvent combattue. M. MIGAYROU définit le projet de Roskilde comme fondé sur la prise de responsabilité par les étudiants de toutes leurs activités. M. QUIGNARD base son lycée sur un ensemble d'options et de choix, comme les polyvalentes du Québec. M. ELIE fait de l'auto-évaluation de l'élève un fondement de son système. Ainsi, là encore, il y a cohérence presque parfaite entre tous les projets, qui, sans l'expliciter, supportent le principe que M. MIGAYROU prête, à juste titre, à Roskilde, que « d'emblée et constamment, étudiants et enseignants sont en position de négociation, en vue de passer un contrat mutuel ».

Et tous encore soulignent ensemble cette idée que seuls craignent qu'une telle pédagogie du choix n'entraîne le laxisme, ceux qui confondent — comme je l'ai écrit souvent — ennui et effort, et donc pédagogie du contrat et démission, ce qu'écrit fort bien M. QUIGNARD.

— Un autre point commun à ces projets est la notion d'apprentissage de l'action, lié à celui des connaissances, du lien formation professionnelle/formation générale et de la notion de pluridisciplinarité. Tous les projets sont bien fondés sur l'idée que le savoir ne prend sa valeur qu'appuyé sur des savoir-faire, et qu'inversement le savoir-faire seul ne suffit pas, que l'individu ne prend son autonomie dans l'action que par les savoirs. Cette dialectique savoir/savoir-faire est partout associée à la dialectique formation de base/formation professionnelle. M. ELIE, dans les C.E.T., s'efforce d'intégrer formation générale et formation professionnelle et la base de son expérience est en tout cas de ne définir les objectifs généraux ou partiels qu'en termes d'association connaissances-capacités, amorçant ainsi la

pluridisciplinarité. M. QUIGNARD ne craint pas de parler d'épanouissement dans une perspective sociale, et de dire qu'il faut se préoccuper de former des élèves capables de remplir leur rôle professionnel. Il s'appuie, comme l'enseignement rénové Belge, sur des options d'approfondissement multidisciplinaires, M. ELIE et M. QUIGNARD refusant donc tous deux que multidisciplinarité soit synonyme d'« apports parallèles de connaissances disciplinaires ». M. LEGRAND nous explique combien la pédagogie par objectifs est un élément essentiel à sa réforme. Le secondaire polyvalent Québécois, comme le lycée de M. QUIGNARD, se veulent des écoles « intégrées », c'est-à-dire apportant aussi bien formation professionnelle que formation de base, tandis que Roskilde, comme l'indique M. MIGAYROU, est conçu de telle sorte que les connaissances acquises sont immédiatement réinvesties dans l'action et dans la recherche.

Ainsi, sur ce plan comme sur les précédents, même objectifs, même volonté de les atteindre et, presque, mêmes méthodes. (Peut-être faut-il ici signaler au lecteur l'existence d'une expérience étrangère non décrite dans ce numéro, mais qui l'est dans le numéro du dernier trimestre 1974 de la Revue Française de Pédagogie, des « Kollegstufe » Allemands, fondés sur la suppression des différences de catégorie des lycées : il n'y a plus d'un côté les lycées classiques et modernes, de l'autre les lycées techniques. Tous les lycées sont « techniques », tous les élèves qui en sortent, soit dans l'Université, soit dans la vie active, ont reçu une formation professionnelle ; l'idée est qu'il n'y a pas de véritable formation sans une formation professionnelle, et qu'il n'y a pas de formation professionnelle sans une culture de base, sans une culture critique de la société).

— L'environnement tient dans tous les rapports une place importante : à Roskilde, les projets des étudiants sont, aussi souvent que possible, posés par l'environnement.

Dans les C.E.T., la « production d'objets véritables » est une préoccupation essentielle.

M. ROGER nous dit, et c'est là un des éléments très originaux de la réforme Belge, que chaque école ne peut disposer de toutes les ressources et que seule une organisation régionale — les districts que j'ai évoqués dans mon livre — permet d'en augmenter les richesses. Là encore, tous supportent plus ou moins cette réflexion de M. ROCHER : « Il faut ouvrir l'école aux ressources éducatives que recèle l'environnement, le milieu extérieur à l'école est infiniment riche de ressources de toutes sortes. »

Enfin, inclus dans l'environnement, les parents, dont les uns et les autres (sauf à Roskilde, bien sûr) nous rappellent l'importance, M. ROCHER allant jusqu'à l'ouverture d'un « service aux parents ».

(En fait le courant dit de l'école ouverte va plus loin dans la mesure où, non seulement on informe les parents sur l'école, mais encore on les associe à la vie de l'école sous toutes sortes de formes.)

Peut-être est-ce le lieu de ré-introduire les maîtres. Jamais absents, bien sûr, au contraire considérés comme ayant, dans cet environnement éducatif, les rôles premiers à jouer, ils sont le plus souvent considérés — comme si c'était déjà réalisé — comme constituant une équipe.

C'est ainsi que M. LEGRAND nous montre que les équipes de maîtres « initialement réservées à l'élaboration d'instruments d'observation » sont aujourd'hui le moyen essentiel permettant de se répartir les élèves au mieux et constituent un facteur d'équilibre pour tous et d'aide aux plus faibles. M. ELIE ne pouvait pas organiser l'attribution des attestations de capacités et la délivrance des diplômes sans la création d'équipes soudées de maîtres ; on conçoit mal le projet de M. QUIGNARD ou les expériences Québécoises ou Belges sans des concertations fréquentes de tous les enseignants, et les professeurs de Roskilde ne peuvent pas ne pas se regrouper pour traiter des problèmes des étudiants dont ils ont la charge.

— Je pourrais ajouter à cette liste d'autres points communs. Un seul me paraît devoir faire l'objet de développement, c'est celui de l'innovation.

On sent combien le problème inquiète tous les rapporteurs. Il y a de quoi, car qui a tenté d'innover n'a pas pu ne pas ressentir tout ce que disent les auteurs et bien plus !

M. LEGRAND nous montre d'abord les différentes possibilités d'innovation. Didactique, presque « détaché », il les analyse. Mais il ne reste pas détaché longtemps ! Et par deux fois dans son texte, il « attaque » et déplore les insuffisances des réformes récentes, pour, in fine, dire ce que lui verrait comme véritable démarche. Selon lui, les chances de généralisation de toute innovation sont liées à bien des facteurs : « explicitation publique de la problématique, création de conditions institutionnellement favorables, information large du corps enseignant et des parents, grande liberté de la base » et j'en passe !

Pour M. ROCHER, comme d'ailleurs pour M. MIGAYROU à propos de Roskilde, d'autres conditions sont aussi importantes, qui se ramènent à accepter certaines exigences du reste du système éducatif, faute de quoi on risque le rejet pur et simple, la « guerre ». Comme dit M. MIGAYROU : « Ou bien la réforme tentée est partielle, elle

s'isolé, est exclue, reste marginale ; ou bien, soumise au jeu démocratique, elle devient la cible de polémiques qui en ignorent volontairement toute la portée et la dénaturent. »

M. ROGER nous montre les difficultés auxquelles s'est heurtée la réforme Belge : insuffisante préparation des enseignants, reste de l'institution scolaire non modifié, multiplicité des instructions reçues, d'où angoisse. Et d'ajouter que la période d'exaltation a fait place à une période de formalisme qui amène à l'idée d'une nécessaire réforme permanente.

Enfin, M. ELIE sait bien combien la généralisation de son expérience pose des problèmes qui se situent au niveau politique, plus que technique.

De toutes ces réflexions sur l'innovation et sa généralisation, il est difficile de faire une synthèse, d'autant que des colloques entiers ont porté sur le problème. Certains points sont cependant clairs :

- une expérience ne peut se maintenir longtemps, si elle n'est pas soit modifiée, soit généralisée (avec ou sans modifications ; on devrait plutôt dire « toujours avec » car une généralisation ne peut qu'amoindrir, rétrécir, voire détourner de ses buts, l'innovation première) ;

- une généralisation ne peut se faire que si le pouvoir politique
 - la souhaite vraiment,
 - organise de larges débats,
 - précise le cadre, mais laisse la plus large place à la base pour innover à son tour et exprimer la réforme en fonction des conditions locales et régionales, en s'assurant, bien sûr, que la réforme reste dans le cadre prévu,
 - débloque les moyens,
 - transforme les structures si celles-ci sont — et c'est le cas le plus fréquent — peu cohérentes avec l'innovation,
 - assure l'animation de l'ensemble, en commençant par une information-formation-réflexion des enseignants (aucune réforme ne se faisant sans eux) et une information-discussion à tous les niveaux des partenaires en présence : élus, parents, etc...,
 - insère cette réforme dans un projet éducatif global, ce qui ne signifie pas que « tout doit être fait en même temps », mais que doivent être transformés les points ou éléments qui, faute de l'être, la bloqueraient.

C'est ici en particulier qu'il faut dire qu'aucune réforme sérieuse ne peut se faire seulement à un niveau et ne peut porter que sur les seules structures ou, sur les seuls contenus, etc...

De même que l'éducation est un sous-ensemble de la société, et que le changement de l'une ne peut se faire qu'avec le changement de l'autre, de même un sous-ensemble du système éducatif ne peut se transformer qu'à la condition que soit prévu et planifié le changement global, faute de quoi, toute réforme est vaine, et en même temps, toutes les réformes, parce qu'incessantes, deviennent intolérables.

C'est, je pense, cela que ressentent les auteurs. C'est en tout cas, ce que je ressens. J'espère qu'ils ne penseront pas que je les ai trahis en terminant cette INTRODUCTION.

Bertrand SCHWARTZ.

UN EXEMPLE D'INNOVATION CONTROLÉE : **L'EVOLUTION DES C. E. S. EXPERIMENTAUX**

On distingue, de façon désormais classique, dans le domaine des recherches en éducation, d'une part les innovations qui introduisent des modifications volontaires dans le système éducatif (contenus, méthodes ou structures) et d'autre part les recherches descriptives à dominante sociologique ou économique qui étudient le phénomène éducatif sans y intervenir.

En ce qui concerne les innovations, il est habituel d'opposer les innovations spontanées aux innovations contrôlées. L'innovation spontanée se développe de façon volontaire, comme une action pédagogique décidée et mise en œuvre à la base, par les pédagogues eux-mêmes. Les résultats en sont évalués de façon qualitative, surtout par le degré de satisfaction que les protagonistes — maîtres et élèves — tirent de cette action. Dans ce cas, l'idée d'une généralisation possible est liée au prosélytisme que ne manquent pas de déployer les innovateurs, surtout lorsqu'ils sont organisés en mouvement ou en libres associations. On pourrait définir l'innovation contrôlée par opposition. Elle suppose toujours une action importante par le nombre des participants, leurs qualités diverses (enseignants, psychologues, sociologues constitués en équipe), les moyens financiers affectés, l'intérêt qu'y portent les autorités responsables en vue d'une éventuelle généralisation. Toute innovation contrôlée comporte d'autre part une action d'évaluation. Mais les processus de mise en œuvre sont souvent très divers. La conception classique en cette matière est celle d'une innovation qui va « du centre à la périphérie » passant successivement par une phase de création et d'essais conduits par une équipe restreinte sur un tout petit nombre de classes, puis par celle du développement, en grandeur réelle mais sur un nombre de terrains qui reste encore limité, enfin par celle de la généralisation décidée au vu des résultats.

Par opposition à cette méthodologie classique, s'est développé depuis plusieurs années dans plusieurs pays, un type d'innovation contrôlée laissant une très grande marge d'autonomie et de créativité aux terrains expérimentaux choisis dès le départ en nombre relati-

vement élevé. Dans ce cas, le contrôle est continu — formatif comme on dit — et le contrôle global n'intervient qu'en fin de course, comme une synthèse des contrôles parcellaires successifs: Alors que, dans le premier type, le modèle de l'innovation est défini au centre, en petit comité, et est modifié au vu de l'évaluation avant d'être généralisé, dans l'innovation contrôlée seconde manière, le développement est corrélatif de l'innovation, le modèle se construit progressivement par essais et erreurs confrontés et coordonnés par le centre qui devient lieu de concertation en lieu et place de centre de conception et de décision hiérarchique.

L'intérêt d'un semblable processus réside avant tout dans son efficacité pour la diffusion. Le processus dit « de tache d'huile » introduit spontanément l'innovation dans le tissu éducatif et supprime les blocages constatés dans l'autre processus au moment de passer à la généralisation. Dans ce processus, les enseignants se trouvent en effet de part en part en situation réelle de responsabilité et ne se sentent pas contraints par un guidage extérieur artificiel, masquant les problèmes inhérents à la prise en charge réelle de l'innovation sans laquelle aucune généralisation n'est possible.

Le Service des Etudes et Recherches de l'I.N.R.D.P. associé depuis dix ans aux innovations introduites dans le système éducatif français avait pris dès l'origine comme modèle le second processus d'innovation contrôlée. Chaque innovation qu'il était autorisé à conduire associait, dès le début, un nombre relativement important de terrains d'expérimentation auxquels était laissé le maximum d'initiatives dans le cadre d'un projet général commun accepté. En principe, chaque académie se trouvait engagée dans chaque innovation décidée par l'association d'un terrain expérimental.

L'expérience conduite depuis 1967 dans les C.E.S. en vue de définir une pédagogie différenciée est un bon exemple de ce processus. La description rétrospective de cette aventure est intéressante à plus d'un titre mais tout particulièrement parce qu'elle permet d'éclairer les difficultés et les chances de réussites de toute innovation dans le système éducatif français.

NAISSANCE DE L'INNOVATION

Ce sont les difficultés non résolues, nées de la réforme de 1959, qui sont à l'origine de cette recherche. La problématique générale a donc été vécue sur le terrain avant d'être formalisée par la concertation dans le cadre du Service des Etudes et Recherches de l'I.N.R.D.P. La réforme de 1959 se proposait en effet de rompre

le déterminisme sociologique et géographique qui freinait le grand nombre dans son accès au maximum de culture. La société française évoluait lentement vers l'ère industrielle et urbaine. Cette évolution, jugée politiquement nécessaire, se trouvait entravée par les structures archaïques d'un système éducatif cloisonné. De là les mesures fondamentales des décrets de 1959 préparées de longue date par les travaux de la commission Langevin-Wallon et par les réflexions antérieures à la guerre de 1939-1945 : prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, fusion en un cycle commun de 4 ans des anciennes structures parallèles fréquentées jusqu'alors par les élèves de 11 à 16 ans : classes de fin d'étude, cours complémentaires, lycées classiques et modernes, écoles nationales professionnelles, centres d'apprentissage.

La réforme de 1959 prévoyait avec cohérence, le report après 16 ans de toute formation professionnelle. Cependant le législateur, conscient de la diversité considérable des publics scolaires — élèves et éducateurs — et soucieux de ménager les transitions, avait maintenu, à l'intérieur de ce tronc commun, des filières diversifiées tout en souhaitant, par l'unité de l'établissement d'implantation, faciliter au maximum la fluidité inter-filières. Ainsi est né le C.E.S., établissement dit « multilatéral », juxtaposant dans le même établissement au cours de 4 années d'étude, les sections dites « lycées » — classique et moderne —, la section dite C.E.G. et la section pratique (transition — 6^e et 5^e — prolongées par le cycle terminal pratique — 4^e et 3^e —). Chacune de ces filières était théoriquement spécifiée par ses programmes, ses méthodes et les maîtres chargés de les appliquer. La section pratique était véritablement originale, sa pédagogie ayant fait l'objet d'une définition spécifique après essai dans un certain nombre de cours supérieurs. Passons sur les difficultés matérielles et institutionnelles auxquelles se heurta la mise en place de ce dispositif. C'est là le sort commun de toute réforme et il fallut un courage peu commun aux politiques et aux administrateurs pour imposer à un pays fondamentalement conservateur, une telle transformation de structure.

Les difficultés proprement pédagogiques par contre ne manquaient pas. Ce sont elles qui sont à l'origine de la recherche que nous décrivons ici. Soulignons que ces difficultés vécues à grande échelle, ont résulté d'une décision prise au sommet, avant toute expérimentation véritable. Nul ne les avait alors prévues faute d'une telle étude. Cette carence, car c'en est une, vaut la peine d'être soulignée au moment où la France entière est mobilisée pour une nouvelle réforme étudiée en chambre et destinée à être, une fois encore, généralisée par circulaire sans expérimentation préalable. Ajoutons que de telles décisions structurelles peuvent à la rigueur se concevoir compte tenu de l'urgence, à condition de prévoir un

dispositif important d'observation du système ainsi innové, de façon à pouvoir opérer les retouches successives indispensables. Compter pour ce faire sur une inspection générale cloisonnée et liée elle-même aux structures antérieures n'était pas réaliste. C'est pourtant ce qui fut fait et c'est la raison pour laquelle les circulaires successives d'application n'abordèrent jamais les vrais problèmes qui furent à l'origine de notre recherche.

Le placement rationnel des élèves dans les diverses sections, la spécificité pédagogique de ces sections, la rigidité et la fatalité socio-économiques de l'orientation, telles furent en effet et telles demeurent, les difficultés de fonctionnement pédagogique des C.E.S.

Le placement des élèves à l'entrée en sixième fut, dès l'origine, un problème redoutable non résolu. Le C.E.S. recrutant sur secteur devait accueillir tous les élèves issus des écoles élémentaires de ce secteur. Ainsi se trouvait rompu un déterminisme sociologique spontané, matérialisé par la volonté des familles et les conseils des instituteurs. Certes, le niveau d'entrée en sixième subsistait, triant de façon classique les élèves dignes d'entrer en 6^e I ou II et ceux qui n'en étaient point capables. L'examen d'appel restait la pierre de touche de ce niveau. Mais comment distinguer, parmi les élèves dignes d'entrer en I ou II, ceux qui relèvent de I et ceux qui relèvent de II ? Comment faire comprendre aux familles qui jusque-là envoyaient leurs enfants au cours complémentaire, qu'elles auraient désormais à choisir entre I et II et comment décider de la légitimité de cette demande ?

L'existence d'une option latin dès la sixième permettait au début un tri traditionnel à la demande des parents pour l'entrée dans les sections classiques. Mais comment trier les élèves qui demandent les sections modernes ? Cette difficulté fut spontanément résolue de façons diverses. Certains chefs d'établissement s'efforçaient de constituer des divisions fortes et des divisions faibles sur le vu des données scolaires. Mais comment se fier à leur grande disparité ? D'autres constituaient ces divisions en se fondant sur l'âge réel, créant ainsi des divisions jeunes et des divisions âgées. D'autres enfin, particulièrement dans la région parisienne, ne faisaient aucune différence, classant les élèves par ordre alphabétique et distribuant au hasard les professeurs dont ils disposaient. Une étude précise de ce problème était donc indispensable. Ce fut une des premières tâches de la recherche lancée en 1967.

Le second problème, lié fondamentalement au premier, concernait la spécificité pédagogique des sections modernes I et II. Le C.E.S. conservait en théorie dans la partie noble de l'édifice deux types de pédagogies. Celles des sections modernes I, tenues par des

professeurs certifiés et régies par les instructions du second degré moderne ; celles des sections modernes II, ou C.E.G., tenues par des professeurs brevetés, ex-instituteurs, régies par les instructions du premier degré. En réalité, la pénurie d'enseignants certifiés, le grand nombre de maîtres auxiliaires qui en résulta, l'appel à de nombreux maîtres de l'élémentaire, enfin la création de centres de formation de C.E.G. recrutant directement après le baccalauréat eurent tôt fait de rendre illusoire cette distinction de fondation. Bien mieux, les mesures successivement prises ultérieurement sur les programmes et les instructions acheminèrent progressivement vers une unification des contenus et des méthodes jusques et y compris le report du latin en 4^e qui généralisa d'un coup les problèmes de placement et le caractère illusoire de toute différenciation.

PREMIERE PHASE : définition d'une pédagogie de soutien

Il paraissait donc souhaitable de définir cette pédagogie M2 en considération des élèves et non point par référence à une tradition pédagogique évanescence. Cela paraissait d'autant plus nécessaire que les classes de transition avaient fait l'objet de textes réglementaires originaux définissant une pédagogie de rattrapage spécifique, fortement marquée par les méthodes actives et l'individualisation. Comment, dans ces conditions, rendre possible la fonction de récupération qui était dévolue à ces classes de Transition sans envisager pour la section M2 une pédagogie nouvelle, à mi-chemin entre cette pédagogie d'éveil et de rattrapage et la nécessité de programmes plus contraignants exigés pour le début d'études disciplinaires. La définition et l'expérimentation d'une telle pédagogie M2, que nous avons appelée dès 1967 **pédagogie de soutien**, fut le second objectif de l'expérience naissante. L'idée était simple : conserver programme et pédagogie secondaire pour les matières fondamentales : français, mathématiques, langues vivantes ; prévoir, pour ces matières, des dédoublements de classe plus nombreux et des heures d'étude dirigée ; accroître l'horaire d'éducation physique ; traiter enfin sur le mode des classes de transition les autres enseignements (histoire, géographie, arts) comme étude du milieu, sans programmes définis. Des maîtres bivalents devaient mettre en œuvre cette pédagogie. Autrement dit, décontracter, motiver, soutenir. On remarquera que cette pédagogie, définie théoriquement par la petite équipe du Service des Etudes et Recherches pédagogiques, alors Département de la Recherche de l'I.P.N., n'avait rien d'original. Elle reprenait l'essentiel des essais de tiers temps pédagogique et sportif définis 10 ans auparavant. Les promoteurs de cette expérience ancienne, Madame l'Inspectrice générale DEJEAN, Monsieur l'Inspecteur général ORJOLLET, ne s'y trompèrent pas : ils nous apportèrent leur soutien efficace.

Avec leur aide et celle des C.R.D.P., un appel à des terrains volontaires fut lancé dans toutes les académies. C'est ainsi que la recherche put débuter dans 28 C.E.S., la plupart volontaires et dont l'équipe dirigeante avait déjà fait la preuve de sa créativité. L'association étroite des conseillers d'orientation était exigée et M. BEGARRA, alors inspecteur de l'orientation à Paris, accepta de coordonner leurs efforts.

Ceux-ci devaient jouer un rôle déterminant dès la première évolution qui ne tarda pas à se manifester. Le besoin de rationaliser les placements en normalisant les appréciations des instituteurs s'était déjà manifesté spontanément en maints endroits. L'usage de tests d'aptitude et de connaissance, passés en fin de CM2 par les conseillers d'orientation, était déjà largement répandu quoique très inégalement utilisé. Le rôle du service consista à coordonner ces efforts divers. M^{me} TEDESCO, psychologue du service, put ainsi étudier de façon objective les résultats locaux obtenus aux tests, communiqués par les 28 conseillers opérant dans la France entière. Cette première étude fit apparaître la disparité considérable des jugements quant au niveau d'entrée en sixième, l'anarchie géographique des placements dans les diverses sections et surtout l'impossibilité de constituer rationnellement des divisions de force décroissante. Trois groupes apparaissaient en effet avec netteté d'après leur performance en mathématiques et en français : un petit nombre d'élèves homogènes forts à la fois dans les deux matières (8 à 10 %), un nombre plus important d'élèves homogènes faibles (20 à 25 %) et le reste soit 60 à 70 % en distorsion. Les mêmes distorsions apparaissaient entre les performances aux tests de connaissance et aux tests d'aptitude. Ainsi étaient retrouvés en France, les faits constatés en Suède 5 ans auparavant. (1)

DEUXIEME PHASE : les groupes de niveaux à pédagogie différenciée

Cette constatation objective fut déterminante dans l'évolution de notre recherche. Dès 1968 et de façon spontanée, plusieurs C.E.S. expérimentaux avaient déjà cherché à dépasser le cadre étroit de la pédagogie de soutien et avaient mis en cause la structure classique du C.E.S. L'idée était d'ailleurs dans l'air. Les syndicats contestaient déjà la structure des C.E.S., soit radicalement au nom du tronc commun et par référence au plan Langevin-Wallon, soit de façon moins accusée en réclamant la fusion des sections modernes et la

(1) Tedesco : Contribution à l'étude psycho-pédagogique des classes de 6^e des C.E.S. Recherches Pédagogiques n° 41, 1970.

constitution de trois voies au lieu de quatre. Ces propositions paraissaient d'ailleurs inacceptables aux responsables ministériels qui ne manquaient jamais de rappeler la doctrine officielle. Mais les équipes de 4 C.E.S., Montmorillon, Sucy-en-Brie, Saint-Quentin et Marly-le-Roi allaient déjà plus loin. Sans mettre en cause la dichotomie fondamentale sixième normale/sixième de transition, dichotomie fondée par des décisions extérieures au C.E.S., les principaux et proviseurs de ces établissements avaient déjà cherché à organiser les sixièmes normales sur une base différente des sections officielles. Les uns, Sucy, Marly, sur la lancée des lycées pilotes et avec l'appui original de la R.T.S., avaient créé des divisions hétérogènes pour les besoins des circuits intégrés de télévision. Les autres, Montmorillon et Saint-Quentin, s'étaient déjà aventurés sur le chemin des groupes de niveaux-matière inspirés des écoles compréhensives anglaises et des polyvalentes québécoises. Les confrontations inter-établissements attirèrent l'attention sur ces innovations de francs-tireurs. Deux stages furent marqués par des discussions passionnées à ce sujet. C'est alors qu'éclatèrent les événements de 1968. Les discussions antérieures furent reprises au cours des journées de mai et constituent un des aspects de cette remise en cause extraordinaire. Ainsi naquit l'idée d'un stage national, réunissant les délégués des établissements les plus engagés dans l'innovation, avec comme objectif la définition précise d'une nouvelle structure de C.E.S. en vue de son essai systématique au cours de 4 années. Ce stage eut lieu à Saint-Quentin en Avril 70. Au cours d'une semaine, les Principaux et les délégués enseignants de 8 C.E.S. rédigèrent ce qui devint le « protocole de Saint-Quentin ».

Il convient de souligner que ce protocole fut œuvre collective, produit des enseignants eux-mêmes. Les coordonnateurs de l'I.P.N. se bornèrent à définir une problématique, à enregistrer les solutions trouvées et à rappeler les exigences matérielles que l'enthousiasme des participants conduisait souvent à minorer (en particulier par une inflation des horaires incompatibles avec le travail des élèves et les moyens financiers de l'entreprise). Ce protocole définissait une structure et une stratégie valable pour tout l'établissement, les filières étant supprimées et tous les élèves étant justiciables de la même organisation.

Quant à la structure, l'horaire des élèves était découpé en deux masses à peu près équivalentes. L'une, consacrée aux matières de base : français, mathématiques, langues vivantes, devait être traitée en groupes de niveau homogènes de force décroissante, l'autre, réunissant le reste des activités (activités d'éveil, activités artistiques, éducation physique) était traitée en groupes hétérogènes dits groupes d'ancrage (les historiens géographes avaient demandé une semi-hétérogénéité). Des horaires de soutien étaient prévus pour

les groupes faibles dans les matières de base. Deux heures d'option hebdomadaires étaient introduites au cycle d'observation. Au cycle d'orientation, l'application systématique du même principe conduisait à dissocier nettement les options des matières de base, le latin en particulier ne devant plus constituer l'épine dorsale d'une « section » latine. (1)

La constitution des groupes de niveau homogène devait être faite sur la base de constats objectifs (dossiers scolaires, tests et épreuves normalisées périodiques), un programme-noyau commun devant être défini pour les trois matières : français, mathématiques, langue vivante I. Une pédagogie individualisée et différenciée selon les groupes devait être inventée. Les professeurs des diverses catégories pouvaient indifféremment être affectés à l'un ou l'autre des groupes bien que les maîtres de transition aient été reconnus plus aptes que les autres à enseigner dans les groupes faibles. Mais ils devenaient seulement bivalents. La détermination de cette pédagogie différenciée et de ces programmes-noyaux allait être l'objectif de recherche des 5 années à venir. Parallèlement, avec l'appui des conseillers d'orientation, devait être mis en place un dispositif d'observation avec recueil d'informations objectives à l'entrée en 6^e, fin de sixième, fin de cinquième et fin de troisième. Un fichier central, traité par ordinateur, était créé. Les épreuves objectives nécessaires seraient fabriquées par les professeurs eux-mêmes au fur et à mesure de l'enseignement et donneraient lieu à des tests synthétiques de connaissance en fin d'année, tests passés sur l'ensemble du dispositif expérimental.

C'est l'ensemble de ces mesures qui fut proposé à l'engagement des C.E.S. expérimentaux de la première vague. Seuls 11 d'entre eux souhaitèrent et purent s'y engager, auxquels s'ajoutèrent 6 nouveaux établissements, soit 17 C.E.S. qui participèrent durant 5 ans (une cohorte d'essai et une cohorte principale) à l'expérience qui vient de s'achever avec le testage final de fin de troisième.

Il convient de souligner que cette aventure fut engagée sans moyens matériels assurés et que jamais ces moyens ne furent conformes aux exigences d'une organisation rationnelle. Des heures de décharges furent progressivement affectées qui, la plupart du temps, se traduisirent par des heures supplémentaires. Faute de statut initial, les équipes de professeurs furent tout venant. Elles ont toujours comporté un nombre appréciable de maîtres auxiliaires.

(1) On se reportera pour plus de détail au « Protocole de Saint-Quentin » publié in R.P. N° 58. Vers l'individualisation de l'enseignement dans le premier cycle secondaire. (SEVPEN).

Les moyens matériels supplémentaires nécessaires à la concertation et à la production des fiches, tests, etc... ne furent dégagés, quand ils le furent, que grâce à la bonne volonté des Recteurs et des Inspecteurs d'académie et, faut-il le dire, grâce à l'ingéniosité de chefs d'établissement sans cesse sur la brèche. Une véritable équipe nationale se structura ainsi peu à peu. Les stages déconcentrés qui suivirent contribuèrent grandement à créer un esprit commun se répercutant sur l'ensemble du dispositif et tel que tous les observateurs extérieurs durent s'accorder à reconnaître l'originalité du style d'établissement ainsi créé. (1)

LES TECHNIQUES D'EVALUATION COMME MOTEUR DU CHANGEMENT

L'application du protocole de Saint-Quentin ne posa pas de grands problèmes quant aux structures, mis à part, évidemment, celui des moyens toujours insuffisants et que seule la sollicitude de certains recteurs permit de rendre compatibles avec les exigences de la grille horaire et du temps de concertation des professeurs. Il n'en fut pas de même de la pédagogie.

Répartir les élèves en groupes de niveau-matière en utilisant les tests objectifs des conseillers d'O.S.P. et les épreuves fabriquées par les professeurs eux-mêmes semblait une tâche relativement facile. La confection d'un emploi du temps aux plages horaires alignées demanda certes une ingéniosité certaine de la part des administrateurs. Mais la difficulté majeure apparut dans la définition claire des critères de groupement et surtout dans la définition expérimentale d'une pédagogie adaptée aux groupes ainsi constitués.

Il apparut rapidement aux responsables de l'expérience que le nœud de cette recherche résidait désormais dans la fabrication et l'usage au sein des établissements eux-mêmes des indispensables instruments d'évaluation formative sans lesquels aucun groupement rationnel ne pouvait être opéré et aucune fluidité inter-groupes ne pouvait être obtenue. C'est pourquoi à partir de l'année 1970-1971, l'effort de concertation nationale porta sur l'entraînement des professeurs à la fabrication et à l'usage pédagogique d'épreuves de connaissance normalisées. Un stage d'une semaine eut lieu à

(1) L'Inspection générale de la vie scolaire a pu faire en la constatation dans divers rapports qu'elle a bien voulu nous communiquer.

Mulhouse, en Janvier 1971, au cours duquel les coordonnateurs des différentes matières des 17 C.E.S. expérimentaux reçurent des informations sur la docimologie et la fabrication d'épreuves objectives et furent entraînés, en simulation, passation et exploitation réelle, à cette fabrication et à l'interprétation des résultats. Par la même occasion étaient ainsi préparés les différents testages sommatifs, en fin de sixième, puis en fin de cinquième des deux cohortes qui devaient être suivies pendant quatre ans. Il convient en effet de rappeler qu'il n'existait pas alors, en France, de tests de connaissance valables à ces différents niveaux de scolarité et qu'il paraissait indispensable que ces tests sommatifs soient la synthèse d'un travail patient réalisé semaine après semaine dans les divers établissements.

Le stage de Mulhouse fut le point de départ d'une transformation profonde des conditions de vie dans les C.E.S. et, partant, des objectifs et des pratiques pédagogiques. Ce fait doit être souligné car il paraît bien être un des résultats principaux de l'expérience dans une perspective éventuelle de généralisation. La formation permanente des maîtres que l'I.N.R.D.P. mettait ainsi en œuvre était ridiculement réduite : un stage annuel pour un animateur dans chaque discipline en 1971, 1972 et 1973. Et pourtant cette action ponctuelle et épisodique devait avoir des effets considérables dans les établissements. C'est en effet, autour d'un projet commun d'observation et d'évaluation que vont désormais se constituer les équipes de professeurs prenant en charge, par discipline, les élèves de chaque ensemble constitué (72 ou 96 élèves). Cette prise en charge collective en vue de l'évaluation allait, dans la plupart des cas, donner aux maîtres l'habitude de la concertation permanente que venait concrétiser de façon institutionnelle l'inscription du temps nécessaire dégagé par équipe dans l'emploi du temps des professeurs, temps consacré à la fabrication en commun, non seulement des instruments d'évaluation mais encore des plans de leçon ou, mieux, de séquences pédagogiques.

L'ANALYSE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Il apparut cependant très vite que cette concertation et ces instruments d'évaluation présentaient des défauts importants.

Les instruments d'évaluation, tout d'abord, demeuraient très rustiques, manifestant une insuffisance d'analyse au niveau des objectifs et des techniques pédagogiques mises en œuvre. D'autre part, ce qui était plus grave, la concertation permanente, bien loin d'aboutir à une différenciation rationnelle de la pédagogie, conduisait au contraire à renforcer et à étendre l'influence de la pédagogie traditionnelle des professeurs de lycée. Dans des disciplines comme

les mathématiques, en particulier, où le changement récent des programmes demandait aux maîtres de C.E.G. et de transition un effort considérable de recyclage intellectuel, les méthodes actives propres aux ex-classes de transition tendaient à disparaître au lieu d'inspirer les maîtres plus gradés. Il convenait donc de rectifier le tir d'urgence.

Les biologistes, sous la conduite de MM. HOST et ASTOLFI, bien au fait des recherches anglo-saxonnes, allaient montrer l'exemple : les C.E.S. expérimentaux découvraient progressivement, grâce à cette équipe dynamique, l'intérêt et la nécessité d'une analyse préalable des objectifs pédagogiques, dépassant les seuls objectifs disciplinaires et incluant les objectifs généraux de la formation. Le stage de Dijon, tenu en 1973, fut ainsi le point de départ d'une nouvelle transformation qui allait permettre non seulement de parvenir à la fabrication d'instruments d'évaluation mieux adaptés mais également et surtout de faire parvenir les professeurs à une conscience véritable des exigences d'une pédagogie différenciée, mettant en œuvre des objectifs hiérarchisés en fonction des possibilités réelles des élèves. Les mathématiciens prirent le relais des biologistes, accompagnés par les historiens-géographes. Enfin, les professeurs de français prirent un bon départ, cette fois décisif, pour l'accès à une nouvelle définition des structures en vue d'un nouveau modèle prospectif.

Nous préciserons dans un instant les grandes lignes de ce nouveau projet. Disons pour l'instant, que, chemin faisant, le dispositif d'évaluation était réalisé, 15 C.E.S. dits de référence étant ajoutés aux 17 C.E.S. expérimentaux. Le recueil des informations par épreuves, fin de sixième, puis fin de cinquième, enfin en 1975 fin de troisième a permis de stocker en ordinateur les informations sur plus de 500 variables par élève et cela pour plus de 10.000 élèves. Après bien des difficultés de gestion, ce fichier considérable est désormais disponible pour les traitements souhaitables. Ainsi pourront être dégagés dans l'année qui vient les constats objectifs concernant l'efficacité comparée des structures expérimentées mais aussi et peut-être surtout, une description objective du système éducatif français au niveau des premiers cycles (image des établissements, performances des élèves, etc...).

LA PRISE EN COMPTE OFFICIELLE (Septembre 1973)

Entre-temps, Bertrand SCHWARTZ, alors conseiller du ministère de l'Education Nationale, faisait prendre en compte cette expérience dans les projets du Ministre. De ce jour, ce qui était considéré soit

comme intéressant mais non généralisable, soit comme sans intérêt et inutilement coûteux, fut au centre de l'actualité pédagogique et, bien sûr, chargé de tous les maux. Pour les uns, ce système était inacceptable parce que camouflant sous des dehors progressistes des préoccupations sélectives inavouables. Pour les autres, la fin des filières sonnait le glas de la qualité française. Bref, ce projet, issu des professeurs eux-mêmes et de la contestation du système officiel, se voyait d'un coup défiguré, présenté comme le produit d'on ne sait quel machiavélisme politique. Notre expérience en fut profondément perturbée. Le Ministre attendait des expérimentateurs un soutien chaleureux : il ne l'eut pas, bon nombre de professeurs expérimentateurs criant à la récupération. Mais, par ailleurs, la chute du ministre entraîna notre projet avec lui. Le successeur considérait cette expérience comme non généralisable. Il avait ses idées propres. Le silence fut fait sur nos travaux et avec lui s'installa chez les responsables à tous les niveaux le soupçon de l'inopportunité. Les moyens s'en sont trouvés de fait minorés ou au moins remis en question. Dans le même temps, telle revue pédagogique d'opposition qui tirait à boulet rouge sur « les groupes de niveaux Fontanet », commence à leur trouver quelque intérêt ! Quelle comédie et quels enseignements !

Nous avons rappelé ces avatars non point par souci de pittoresque ou par délectation morose mais parce qu'ils sont au plus haut point éclairants pour une rationalisation des processus de décision dans le cadre des réformes générales envisagées sur le plan national. Nous y reviendrons.

VERS UN NOUVEAU MODELE

Quant à la dynamique interne de l'innovation, elle continua son chemin. Les réflexions sur les objectifs introduites systématiquement en 1973 au stage de Dijon eurent en effet des répercussions très importantes sur les structures. C'est, cette fois, les équipes de français qui constituèrent le moteur et qui le constituent encore actuellement, si tant est que l'expérience puisse continuer. En effet, l'étude coordonnée des populations conduisit progressivement les équipes de français à s'interroger sur le bien fondé des groupes de niveaux dans cette discipline. Cette étude montrait qu'il n'y avait pas plus de moyenne générale en français que pour l'ensemble des disciplines. La variété des profils individuels apparaissait comme très grande : tel élève qui s'exprime bien à l'oral et à l'écrit accumule les fautes d'orthographe. Tel qui orthographe bien, s'exprime mal oralement. Tel qui lit avec peine s'exprime bien oralement, etc...

Le groupement d'après la force générale en français s'avérait ainsi irrationnel pour plus de la moitié de la population scolaire. Par ailleurs, des travaux comme ceux de Rosenthal (Pygmalion à l'école) commençaient à être connus et l'idée d'une nécessaire hétérogénéité des groupes pour les activités de communication cheminait. Déjà Marly et Grenoble s'étaient fait les champions de cette hétérogénéité. Par ailleurs, l'importance du centre d'auto-documentation et du travail indépendant parvenait peu à peu à la conscience claire des équipes. (1) Le team-teaching, initialement réservé à l'élaboration d'instruments d'observation et à la mise en commun des préparations de classe était désormais pris en compte de façon globale, comme un moyen de distribution souple des élèves en fonction des objectifs pédagogiques précis et des besoins du moment. Les 72 élèves d'un ensemble étaient désormais pris en charge dans plusieurs établissements par l'équipe des professeurs de français affectés à cet ensemble et ce, pendant la totalité des heures hebdomadaires avec constitution souple de groupes adaptés : grand groupe pour des réceptions collectives, groupes moyens hétérogènes ou homogènes pour des activités de débats ou d'enseignement, petits groupes homogènes pour des activités de soutien limitées dans le temps, travaux individuels au centre de documentation, etc... Ainsi se faisait jour également l'importance des activités optionnelles comme source de motivation, ou l'étude du milieu comme point de départ désormais possible qui devrait faire la synthèse structurale des innovations nouvelles introduites : team-teaching, travail indépendant, options, et de tous les acquis antérieurs : analyse des objectifs, techniques d'évaluation comme régulation et critères de groupement dans les activités construites (mathématiques, grammaire, langue vivante). Si « l'on nous prête vie » comme disaient les manuels de la troisième République, il paraît désormais possible de définir un nouveau protocole qui permette d'aller plus loin dans l'innovation en vue d'une meilleure individualisation et d'une meilleure réalisation des objectifs démocratiques de notre système éducatif. On notera que les orientations nouvelles ainsi amorcées rejoignent, de façon cohérente, les réflexions du groupe « Quignard » dont il est fait état ici même et celles, déjà officielles, du « tiers-temps pédagogique » à l'élémentaire (2).

(1) Le Ministère avait lancé une grande opération sur ce point, mais il convient de rappeler que le protocole de Saint-Quentin comportait déjà cette perspective et que Marly-le-Roi et Grenoble avaient été dotés d'un centre d'auto-documentation important où se développait une expérience approfondie originale (cf. Recherches Pédagogiques n° 66 - Le travail indépendant).

(2) cf. Programme de recherche I.N.R.D.P. 75-76 - recherche codée 75-4-3.13.

QUELQUES CONCLUSIONS GENERALES

Au terme de cet historique rapide, qu'on nous permette de tirer quelques conclusions. On pourra légitimement se demander, en premier lieu, si cette innovation évolutive a permis d'atteindre les objectifs qu'elle s'était fixés. Les premiers éléments d'évaluation dont nous disposons nous permettent d'affirmer que le système innové est moins sélectif que le système classique. Un plus grand nombre d'élèves entre en quatrième normale dans les C.E.S. expérimentaux que dans les C.E.S. de référence. Si l'on étudie le sort des élèves affectés en transition à l'entrée en C.E.S., on constate que 32,75 % de ces élèves entrent en quatrième normale dans le secteur expérimental contre 7,39 % dans le système de référence. Par ailleurs, nous sommes assurés qu'en mathématiques cette moindre sélectivité ne se traduit pas par une baisse générale du niveau. Bien mieux, d'après les études que l'I.N.O.P. a menées conjointement avec nous, le système innové permet aux meilleurs des performances plus élevées sans pour autant nuire aux moins bons (1). Ces résultats fragmentaires encourageants sont évidemment à confirmer par une étude systématique en cours, permettant des comparaisons plus fines sur des cohortes d'élèves soigneusement catégorisées.

Mais le résultat le plus net de cette innovation est à chercher dans la modification profonde du style de vie scolaire que l'on peut constater dans ces établissements. Le travail d'équipe des professeurs y est devenu, à de rares exceptions près, un facteur d'équilibre et de satisfaction pour le corps professoral. Les élèves faibles ne sont plus soumis à ségrégation et se perçoivent comme élèves du C.E.S. à part entière (étude objective à paraître). Les objectifs non cognitifs (relations sociales, autonomie, créativité) sont réellement pris en compte. Il est clair, mais il convient d'y insister, que l'évaluation d'une telle innovation ne peut pas se faire sur les seuls critères classiques de performances cognitives imposés par le système ambiant et les examens qu'il impose mais également sur la réalisation des objectifs généraux que le système éducatif innové s'est donné.

Cette innovation contrôlée apporte d'autre part un certain nombre de renseignements qui devraient être du plus haut intérêt pour les responsables du système éducatif.

(1) PELNARD - LEVASSEUR : Etude comparative des résultats en mathématiques en sixième - l'orientation scolaire et professionnelle 1974-4.

C'est, tout d'abord, l'extraordinaire diversité des situations locales qui rend impossible une législation nationale commune et impérative. L'organisation d'un C.E.S. ne peut pas être le fait d'une imposition canonique d'un modèle a priori. Les trois filières officielles n'ont localement aucune réalité. Tel élève qui se trouve ici en voie I se trouverait là en voie III. Par ailleurs, il n'y a pas de « niveau d'entrée en sixième » clairement définissable. Les performances des élèves affectés en voie III recouvrent très largement celles des élèves affectés en voie II et même I (1). Il est donc indispensable de laisser aux professeurs de chaque établissement le maximum d'autonomie pour grouper les élèves et surtout pour adapter les contenus nationaux aux populations d'élèves qu'ils ont à enseigner. Cela signifie, par voie de conséquence, que le poids des examens devrait être réduit au maximum et que des programmes sur objectifs devraient être élaborés en lieu et place des programmes nationaux de classe.

Or c'est là un apport également non négligeable de cette entreprise : elle a permis et permet encore l'élaboration de tels programmes. L'analyse des programmes officiels a été très largement engagée et menée à bien, en particulier au cycle d'observation, de telle sorte qu'il est désormais possible de mieux ajuster les contenus enseignés aux possibilités réelles des élèves et d'offrir aux professeurs qui le souhaitent des instruments de régulation pour leur enseignement (2).

Enfin, et c'est là peut-être le plus important, cette expérience nous renseigne sur les voies et les chances de toute opération de rénovation pédagogique et sur les techniques les plus efficaces du changement.

En premier lieu, l'expérience nous renseigne sur les conditions institutionnelles d'une véritable démocratisation de l'enseignement. Le caractère sélectif du système éducatif français et les détériorations que cette sélection fait subir aux élèves par le jeu des redoublements précoces et des évictions découle de la centration exclusive des enseignants sur les contenus intellectuels des programmes tels qu'ils sont sanctionnés par des examens de niveau. Cette centration découle par ailleurs naturellement du mode de formation initiale exclusivement académique à l'exclusion de toute considération philo-

(1) Ce fait constaté a été confirmé par une étude postérieure de HORNEMAN : l'orientation scolaire et professionnelle 1975/1 - « aperçu sur les élèves de la filière III ».

(2) Un numéro de « Recherches Pédagogiques » est sous presse à ce sujet.

sophique, psychologique ou sociologique. Toute démocratisation passe donc par une réelle décentration capable de faire apparaître l'élève et les objectifs éducatifs généraux dans le champ d'intérêt du professeur. L'expérience a prouvé qu'une telle décentration ne peut être obtenue qu'à trois conditions complémentaires :

1 - Le professeur doit sortir de sa relation duelle avec ses élèves dans le champ clos de sa classe et confronter les résultats de son enseignement à ceux de ses collègues enseignant au même niveau. C'est la relativisation de l'action éducative personnelle et la possibilité de la situer dans un ensemble plus vaste qui introduit les prémices de cette décentration. Le parti pris de fabriquer en commun pour trois ou quatre groupes d'élèves des instruments objectifs d'évaluation conduit les professeurs à sortir de leur isolement et à prendre l'habitude de la concertation. C'est là le premier pas possible, obtenu à peu de frais comme le montre la légèreté du système de formation qui a accompagné l'expérience.

2 - Ce premier pas sera suivi d'une décentration plus efficace encore si ce parti d'évaluation commune s'insère dans un processus de décision concernant le groupement des élèves. Le fait pour l'administration de confier à l'équipe des professeurs le soin de constituer eux-mêmes les groupes auxquels ils auront à enseigner, c'est-à-dire le fait de déléguer à une équipe une partie du pouvoir d'organisation, crée les conditions d'une prise de conscience collective d'une responsabilité nouvelle. Les enseignants sont ainsi sur la voie du team-teaching authentique où la prise en charge collective de l'élève entraîne une modulation naturelle des objectifs et des méthodes employées.

3 - Ce dispositif devient enfin particulièrement efficace lorsqu'il s'accompagne d'une information sur les méthodes d'analyse des objectifs pédagogiques et quand les professeurs sont entraînés à leur utilisation pour la fabrication de leurs instruments d'évaluation et, partant, pour la construction de leurs séquences d'enseignement.

En second lieu, cette expérience nous renseigne sur les chances d'une modification réelle du système éducatif français. L'épisode du Ministère Fontanet est apte à nous faire comprendre qu'une modification, aussi fondée soit-elle, ne peut être valablement introduite par voie hiérarchique et réglementaire. La première condition pour qu'une réforme réussisse est qu'elle soit effectivement prise en compte par ceux, parents, élèves, professeurs, chargés de l'appliquer. Or cela ne peut se faire que si les intéressés sont mis dans une situation personnelle telle que le changement leur apparaisse néces-

saire. Définir des règlements et en exiger l'application hiérarchique est un processus administratif efficace dans les douanes ou les finances. Il est complètement inadapté dans l'éducation. Les chances de succès pour une transformation sont liées au contraire à l'explication d'une problématique et à la création des conditions institutionnelles d'une prise de décision locale. C'est dire que, dans le cadre d'objectifs généraux définis par le pouvoir politique, il convient, tout d'abord, pour être efficace, d'informer largement le corps professoral et les parents des différentes solutions possibles et surtout des données objectives se rapportant à la question telles qu'elles résultent des travaux des psychologues, des sociologues et des spécialistes des sciences de l'éducation. Il est souhaitable, ensuite, de créer les conditions institutionnelles du maximum de liberté de décision au niveau local (nous entendons par là la communauté éducative comprenant parents, professeurs, administrateurs et représentants politiques élus) de telle sorte que cette communauté puisse s'engager librement dans un processus préalablement débattu et démocratiquement décidé. Enfin l'administration doit prévoir les moyens de répondre, à la demande, aux besoins d'information et d'évaluation formative manifestés au niveau de la communauté éducative. Cela suppose, évidemment, le développement des centres de formation permanente conçus non comme les instruments hiérarchiques d'une politique imposée mais comme des lieux de libre information et de concertation.

Tout cela pourra paraître utopique et dangereux dans un pays aussi centralisé que le nôtre et marqué par des siècles de directivisme hiérarchique. Mais nous pensons que l'irréalisme consiste actuellement à ne pas se rendre compte des évolutions profondes qui se font dans notre pays, notamment chez les jeunes générations, élèves, parents et enseignants. La réussite indéniable de l'opération que nous venons de décrire est là pour nous en convaincre.

Louis LEGRAND.

Expérimentation dans les C.E.T. du contrôle continu

La notion de contrôle continu est souvent associée à celle d'Unités Capitalisables.

Au niveau des formations de l'enseignement technologique C.A.P. et B.E.P., des expérimentations se poursuivent depuis plusieurs années pour donner à l'obtention de ces diplômes des modalités nouvelles :

Au niveau adultes, les expériences ont commencé il y a sept ans. C'est en effet en 1968 que, pour répondre d'une manière plus adaptée aux adultes en formation participant à l'action collective dans le Bassin Ferrifère Lorrain, il leur a été donné la possibilité d'obtenir un C.A.P. par unités capitalisables (un diplôme est constitué d'un certain nombre d'unités, les unes d'ailleurs communes à plusieurs C.A.P., chaque unité étant définie en terme non de programme et de durée mais en terme de « être capable de... » L'adulte obtient l'unité s'il est reconnu capable de... dans des temps de formation pouvant donc être très variables. Il obtient le diplôme s'il possède toutes les unités constitutives). L'expérimentation, développée ensuite dans d'autres académies, a permis jusqu'à présent à 450 adultes d'obtenir un C.A.P.

Au niveau de la formation initiale, l'expérimentation dure depuis trois ans puisque, après une phase préparatoire de janvier à juin 1972, c'est en septembre 1972 que l'expérience a débuté dans 13 C.E.T. Ces établissements recouvrent des métiers appartenant à la métallurgie, au bâtiment et travaux publics, à l'industrie de l'habillement, au secteur administratif et commercial et au secteur des services (50 C.A.P. différents, 15 B.E.P. différents). L'ensemble de chaque établissement a participé à l'expérience dès le départ, c'est-à-dire toutes les années de formation et pour toutes les disciplines, ce qui correspond à une expérimentation menée avec environ 8.000 élèves et 650 enseignants. D'autres C.E.T. se sont joints depuis au dispositif d'expérimentation, dont certains dans le cadre d'une

expérimentation franco-allemande de reconnaissance mutuelle de diplômes. Notons que tous ces établissements ont reçu le statut d'établissement expérimental.

Un document de novembre 1971 précisait :

« le système actuel d'examen, qui est annuel et porte sur l'ensemble d'un programme, qui est peu incitatif à la poursuite d'études, qui est une entrave à une rénovation pédagogique réelle, qui immobilise les établissements d'enseignement technique pendant plus d'un mois chaque année et réduit donc d'autant le temps de formation effectif, serait remplacé par un système de contrôle continu, intégrant la notion de capitalisation d'unités de formation.

.....

Ce projet ne remet pas en cause les principes du contrôle de l'Etat sur les diplômes délivrés, et de la participation des milieux professionnels à la délivrance des diplômes.

.....

L'idée fondamentale d'un tel projet n'est pas de simplifier un examen mais de modifier fondamentalement la façon de contrôler, de délivrer des diplômes. Il constitue, par voie de conséquence une conception nouvelle de la formation. C'est ainsi que la mise en œuvre, en imposant que soient définis d'une façon claire les objectifs de formation, entraînera une remise en cause des contenus de formation, des modes d'enseignement, de l'organisation et du déroulement de la scolarité (durée d'une unité variable d'un élève à l'autre, rythme différencié, constitution de groupes de niveau par discipline). »

Le texte précisait par ailleurs qu'en raison de sa complexité le projet de contrôle continu « ne peut être généralisé sans qu'il y ait une phase d'expérimentation » un bilan permettant de définir les conditions d'une généralisation devant être fait en 1975.

C'est en nous appuyant sur ces considérations générales que nous avons mené le travail d'expérimentation. Il n'est pas possible

d'en examiner ici tous les aspects. Nous nous contenterons d'aborder certains points en prenant quelques exemples :

- le contrôle continu
 - aspect pédagogique (évaluation formative)
 - aspect institutionnel (délivrance de diplôme),
- l'équipe éducative,
- la pédagogie de soutien,
- la formation continue.

— 1 —

LE CONTRÔLE CONTINU - ASPECT PÉDAGOGIQUE

Le contrôle continu sous son aspect pédagogique est le fait du professeur et de l'équipe des professeurs, c'est-à-dire de ceux qui sont en contact permanent avec les élèves.

Si le contrôle continu était conçu comme une série de « partiels », il ne serait que de peu d'intérêt. Il faut le considérer en tant **qu'évaluation formative**, c'est-à-dire comme un acte pédagogique intégré au processus de formation, mesure du chemin parcouru et du chemin à parcourir.

En ce sens, il est à la fois un **moyen** et un **objectif** : un **moyen**, car c'est un outil de gestion pédagogique permettant de suivre de manière permanente les acquisitions des élèves et, sans attendre, de mettre en place le dispositif d'aide et de soutien nécessaire si les résultats ne sont pas de la qualité que l'on en attendait ; un **objectif**, car il permet de développer des attitudes d'auto-évaluation chez l'élève, de l'amener à être capable de se situer lui-même dans son processus éducatif, avec, au fur et à mesure, de plus en plus d'autonomie, ce qui est d'une grande importance pour une attitude d'« éducation permanente ».

Pour pouvoir réaliser un contrôle continu répondant aux principes ci-dessus définis, l'**hypothèse de travail centrale** a été de décider de définir la formation en termes d'objectifs pédagogiques (des objectifs généraux d'abord, puis des objectifs opératoires ou opérationnels) ; c'est-à-dire en termes de résultats : « il doit être capable

de... ». Ce qui est alors mesuré ou évalué, c'est le comportement de l'élève en activité.

C'est en ce sens que nous insistons toujours sur la terminologie « **contrôle continu des capacités** » et non « **contrôle continu des connaissances** ».

Ce ne sont pas seulement les connaissances qui sont contrôlées, mais l'utilisation que l'élève en fait, la façon dont il est capable de mobiliser connaissances, savoir-faire, méthodes, aptitudes, pour réaliser une ou des activités, que celles-ci concernent le domaine professionnel ou le domaine des activités générales.

L'ensemble des points précédents implique toute une série de conséquences sur le plan de la relation pédagogique maître-élève, sur le plan de l'importance de l'équipe éducative (institutionnalisation de celle-ci, définition de ses missions), sur le plan de l'organisation même de l'établissement de formation, sur le plan de la mise en œuvre des pédagogies adaptées intégrant en particulier l'aide et le soutien pédagogique.

Par exemple, il est nécessaire de développer une pédagogie de la réussite ; celle-ci doit se manifester lors de toutes les activités de l'élève : il doit réussir ce qui lui est demandé.

Si, pour atteindre un résultat positif, il n'a pas besoin de l'aide du professeur, il aura répondu aux exigences demandées avec l'autonomie souhaitée.

Si, pour atteindre un résultat positif, il a besoin de l'aide du professeur, il n'aura pas, bien qu'ayant « réalisé » correctement, atteint le résultat. L'évaluation sera en terme de : « a réalisé, mais avec l'aide permanente du professeur ». Il s'agira alors pour le professeur, puis au sein de l'équipe de professeurs, de porter un diagnostic (« il a fallu plusieurs fois l'aider : est-ce un problème d'attention, de mémorisation, de choix de méthode... ») et de définir le soutien dont l'élève a besoin.

Une conséquence de cette « pédagogie de la réussite » est qu'il est indispensable de rendre l'élève conscient de l'aide qui lui a été apportée, qu'il n'a donc pas pu réussir, au niveau auquel il se situe, en pleine autonomie. On rejoint là l'idée d'auto-évaluation dont il a été question précédemment.

LE CONTROLE CONTINU - ASPECT INSTITUTIONNEL

Le contrôle continu, sous son aspect institutionnel, concerne la délivrance du diplôme. Rappelons bien que ce n'est pas le professeur ou l'équipe de professeurs qui délivre le diplôme, mais le jury permanent constitué conformément aux textes.

Pour qu'il puisse statuer et prendre une décision, il est nécessaire que le jury ait une référence : le profil de capacités caractéristique du diplôme (ce profil, défini sur le plan national, sert de « référentiel » et doit préserver le caractère national du diplôme) et ait à sa disposition toutes les informations sur les niveaux d'acquisitions des élèves (informations fournies par l'équipe des professeurs).

Actuellement, après trois années d'expérience, de nombreuses réunions de jurys permanents, de mises en commun avec les équipes éducatives, il est possible de décrire un schéma assez général concernant le fonctionnement du jury (Indiquons bien qu'il ne s'agit pas là d'ériger pour le moment une règle) :

— le jury se réunit trois fois dans l'année. Il se réunit avec l'équipe éducative, seule instance capable de lui fournir les informations nécessaires. Au cours des deux premières réunions, il étudie le « parcours » général suivi par les élèves de la spécialité et cela pour toutes les années. Il peut étudier plus particulièrement certains profils d'acquisition d'élèves qui présentent des difficultés (il apparaît de plus en plus souhaitable que ces cas soient rendus anonymes).

Le jury travaille donc à partir des dossiers fournis par l'équipe des professeurs, ce qui ne veut pas dire que le jury ne se rend pas « sur le terrain », atelier ou salle de classe, non pour faire passer une épreuve mais pour « voir » et concrétiser certaines informations.

La dernière réunion, en fin d'année, est consacrée à l'attribution du diplôme. En général, on procède ainsi :

L'équipe éducative présente ses dossiers, où elle a situé les élèves par rapport au « être capable de... » du diplôme. Le jury étudie plus particulièrement les quelques cas (cas rendus anonymes si possible pour éviter par la suite des difficultés de personnalisation des résultats) qui lui sont présentés comme « tangents » (c'est l'élève à propos duquel l'équipe éducative dit : « il est juste... mais il est sur la trajectoire... si la formation pour lui durait deux mois de plus

il n'y aurait en principe pas de problème »). Le jury prend une décision sur ces cas.

A la fin de la réunion, le jury :

- dresse la liste des élèves à qui va être attribué le diplôme,
- dresse la liste des élèves à qui le diplôme n'est pas attribué et, pour ces élèves, établit soit une liste des capacités acquises, soit un inventaire du « déficit » par rapport au « être capable de... » exigé du diplôme. Ce « déficit » pourra être comblé en formation continue.

Sans chercher là aussi à tirer des conclusions définitives, nous pouvons dire que les jurys ont depuis le début de l'expérience bien fonctionné, qu'ils ont progressivement réussi à se situer dans leur nouveau rôle et qu'ils ont marqué un intérêt très grand pour ce qui leur était demandé. Notons cependant qu'en certains endroits la participation indispensable des représentants salariés s'avère difficile à obtenir.

— 3 —

L'EQUIPE EDUCATIVE

L'équipe éducative, c'est-à-dire le groupe formé par les professeurs des différentes disciplines P.T.E.P., P.E.T.T., P.E.G., P.E.P.S. qui interviennent auprès d'une même classe d'élèves, a pris progressivement une place très importante dans l'expérience à partir du moment où se sont trouvés posés les problèmes de pluridisciplinarité, de coordination, de thèmes d'études communs, de suivi des élèves, de pédagogie de soutien.

Actuellement, les missions de l'équipe éducative nous semblent tellement nombreuses et importantes, **indispensables** même dans les C.E.T. appliquant le contrôle continu, qu'il apparaîtrait comme très souhaitable que l'équipe éducative soit institutionnalisée, c'est-à-dire reconnue en tant que structure, ayant des possibilités de se réunir, de confronter des points de vue, de prendre, dans des limites à préciser, certaines dispositions pour aider des élèves en difficulté (pédagogie de soutien...).

L'équipe éducative a en effet à intervenir

- auprès des élèves,
- auprès des parents,
- auprès des jurys permanents.

Elle a à recevoir, analyser, traiter et diffuser des informations.

Par exemple, elle reçoit et traite des informations qui proviennent d'un professeur et qui concernent un élève : « Il rencontre des difficultés à l'atelier, difficultés à mémoriser et à se représenter l'espace ». Qui peut prendre en charge cet élève et lui permettre de surmonter ces difficultés ? Le professeur d'enseignement artistique ? le professeur d'éducation physique et sportive ? le P.E.G. lettres ?

De telles études sont fréquentes car, dans la mesure où le contrôle continu est un outil de gestion pédagogique, il permet un suivi beaucoup plus intense des élèves, un contrôle de leurs acquisitions et de leurs difficultés éventuelles, une prise en compte la plus rapide possible de celles-ci, sans attendre l'accumulation d'un retard qu'il devient ensuite difficile de combler.

Autre exemple, pour préparer une réunion de jury permanent, l'équipe éducative reçoit les informations des différents professeurs, discute des cas, se met d'accord sur des propositions et décide du type d'information qu'elle va diffuser (il y a certaines informations, de caractère moral ou touchant la personnalité, par exemple, dont l'équipe éducative peut avoir à connaître, mais qui ne sont pas à communiquer à des tiers).

Les exemples pourraient être multipliés. Ils mettraient tous en évidence le rôle central et indispensable de l'équipe éducative et les difficultés des tâches qu'elle doit accomplir, si l'on a la volonté de donner aux élèves le développement le plus grand, en leur permettant d'accéder à une formation initiale équilibrée qui leur offre les chances les plus grandes pour l'avenir.

Il faut reconnaître que les enseignants ont rencontré et rencontrent encore beaucoup de difficultés dans ce travail en équipe. Le travail de groupe suppose, me semble-t-il, certes la maîtrise de techniques d'animation, mais surtout la prise de conscience de la dimension relationnelle. La formation reçue par les enseignants, leur pratique journalière, les avaient peu préparés à ce travail en équipe.

Je voudrais à ce sujet souligner ici, en plus du travail considérable que les enseignants ont accompli, la disponibilité, la capacité de remise en cause dont ils ont su faire preuve. Le problème étant maintenant mieux cerné, nous allons nous efforcer de répondre l'année prochaine à des demandes de perfectionnement se situant dans cette dimension et émanant des équipes éducatives.

Lors d'une généralisation éventuelle, ce sera un point important, difficile à résoudre, mais qui doit être pris en compte.

— 4 —

LA PEDAGOGIE DE SOUTIEN

L'importance même de ce problème rend difficile son approche dans un tel article. Nous n'allons pouvoir ici qu'en aborder certains aspects mis en évidence par l'expérience.

Dans un système de formation tel que celui qui se met progressivement en place dans les C.E.T. expérimentaux, la pédagogie de soutien ne peut être disjointe des problèmes pédagogiques et des problèmes de structures. La pédagogie de soutien doit être partie intégrante des structures pédagogiques, au même titre que l'évaluation.

Nous aurions, de ce point de vue, tendance à poser le problème en ces termes : ce que nous cherchons à développer, c'est une évaluation formative (en opposition à l'évaluation sommative, qui est finale et externe). Dans ce cadre, une de nos hypothèses de base est que tous les élèves de C.E.T. sont capables d'acquérir la maîtrise des objectifs pédagogiques (aux niveaux auxquels nous avons situé ces objectifs) mais ce qui les va différencier, c'est le temps nécessaire à cette acquisition et les procédés pour y arriver.

Cela suppose que le professeur soit en mesure de contrôler l'élève en activité — et ceci avec une certaine fréquence — et que lui-même et l'équipe éducative disposent des possibilités d'apporter une aide à l'élève qui en a besoin, sans attendre que le retard se soit accumulé (car alors il est difficile de retrouver les causes de ce retard, ce qui nous apparaît comme essentiel) ; cela suppose qu'à certains moments (importance de ces « périodes » à voir) le professeur puisse se trouver avec des groupes plus réduits pour assurer le contrôle et aider ceux qui doivent l'être. C'est un problème

qui ne semble que peu se poser en enseignement professionnel, vu les effectifs (12-15 élèves), mais qui se pose en enseignement général où, par exemple, il apparaît difficile, si la seule structure est la classe de plus de 30 élèves, de développer et de contrôler l'expression et la communication orales.

Les réponses que nous recherchons se situent donc au niveau de la souplesse et de la possibilité accordée aux professeurs de certaines périodes de travaux en « petits groupes » (15-18 élèves), et en même temps au niveau des méthodes (auto-formation, travail indépendant...).

Les autres tentatives qui ont pu être faites dans les C.E.T. expérimentaux (heures programmées de « soutien » par exemple) ne se sont pas révélées d'une efficacité en rapport avec les efforts consentis.

Je pense, en conclusion de ce point, qu'il est utile d'insister sur le fait que les réponses que nous sommes capables d'apporter dans les C.E.T. expérimentaux sont encore très ponctuelles et imparfaites.

— 5 —

LA FORMATION CONTINUE

Un système comme celui que nous cherchons à développer ne se conçoit :

1) que dans une perspective d'Education permanente, c'est-à-dire, en particulier, en préparant les élèves, au cours de leur scolarité initiale, à poursuivre et à vouloir poursuivre des études ;

2) que si tout le monde, aux quelques cas particuliers près, doit réussir à obtenir le diplôme, mais dans les temps et suivant des modalités différentes.

Puisque la durée des études est actuellement fixée (3 ans pour le C.A.P., 2 ans pour le B.E.P.), il y a des élèves qui, à la fin du cycle de formation, n'auront pas atteint le profil de capacité requis pour obtenir le diplôme. Il est nécessaire :

— de reconnaître leurs profils d'acquisition et de les situer

par rapport au profil requis par le diplôme (analyse du déficit) (voir point 2 : contrôle continu - aspect institutionnel) ;

— de leur permettre d'acquérir, en formation continue, ce qui leur manque et d'obtenir, le profil atteint, le diplôme.

Les structures d'accueil nous semblent devoir être diverses :

— Le cas peut être celui du jeune adulte qui poursuit son perfectionnement, dès l'année qui suit sa sortie de l'école. Il a la possibilité de le faire en revenant au C.E.T.

Alors, s'appuyant sur les capacités qui lui ont été reconnues comme acquises, il va poursuivre sa formation jusqu'à ce qu'il ait atteint le profil du diplôme qu'il va donc pouvoir acquérir par Contrôle continu.

Contrairement à ce que nous avons pu penser au départ, il est inutile de passer là par les « unités capitalisables ». Cela n'aurait pas de sens. En effet, le dispositif mis en place (équipe éducative, pédagogie de soutien, connaissance par l'élève du contrat à atteindre, auto-évaluation de celui-ci, travail régulier tout au long de la scolarité...) doit conduire à une formation **équilibrée**.

Comme nous avons déjà pu le constater, sauf cas très particulier, on ne doit pas rencontrer de cas d'élève présentant un « déficit important » dans un ou deux domaines et ayant le niveau requis dans d'autres domaines. Par contre, un élève peut être « un peu juste » dans de nombreux domaines. Si on traduisait son déficit en structure « Unités Capitalisables », il lui manquerait presque toutes les Unités... ce qui ne serait pas très motivant. Il nous semble beaucoup plus honnête et simple de lui faire reprendre son processus là où il l'a laissé.

— Par contre, si le jeune adulte ne revient qu'au bout de 3 à 4 ans acquérir ce qui lui a manqué quelques années auparavant, il nous semble que le problème se pose tout à fait différemment. En effet : quel a été son « vécu » ? Il a peut-être valorisé son acquis et a peut-être dépassé le profil. Mais il a peut-être aussi « perdu » certaines acquisitions.

Il nous semble alors que c'est à l'institution éducative qui va le recevoir qu'il incombe de faire son « bilan » et de l'intégrer alors à un processus de formation qui peut très bien être là un système d'unités capitalisables.

Cette formation continue, nous nous sommes efforcés de la faire vivre l'an dernier déjà dans les C.E.T. expérimentaux. Elle a permis à quelques jeunes d'obtenir, entrés dans la vie active, leur diplôme avec un décalage d'un an.

De nombreux problèmes liés à la structure d'accueil, aux possibilités offertes par la loi de juillet 1971 sur la formation continue, se posent encore.

Cette dimension de l'expérience doit être prise en compte. C'est un de nos objectifs principaux pour 1975-1976. Mais il fallait, pour poser correctement le problème, avoir « assuré » la formation initiale et « stabiliser » notre système expérimental.

Pour être complet, il aurait aussi fallu aborder le rôle fondamental de l'Inspection dans une telle structure (du point de vue de l'animation, du point de vue du rôle vis-à-vis des jurys...), souligner aussi ce que cela suppose au niveau de l'animation et de la direction d'un établissement et saluer là le travail considérable et la disponibilité des directions des C.E.T. expérimentaux.

Il aurait été possible aussi d'aborder le problème de l'information des parents, de développer la façon dont ont été conçus les objectifs dans différents domaines, etc...

L'expérimentation que nous vivons met en jeu — j'espère avoir pu le faire sentir dans ces quelques pages — un nombre important des dimensions de l'acte éducatif.

Alain ELIE

UN PROJET DE LYCEE EXPERIMENTAL

Dans une publication consacrée à l'enseignement de demain, la description d'un lycée expérimental ne semble pas devoir être mal venue. Et pourtant, combien de fois, depuis trente ans, lorsque je prononçais les deux mots « établissement expérimental », ai-je perçu ou deviné sur le visage de mon interlocuteur une moue sceptique qui signifiait : « Tout ce qui est expérimental ne sert à rien, car cela ne prouve rien. Bien sûr, dans votre lycée, cela sera parfait : Vous avez choisi un chef d'établissement et des professeurs décidés à assurer le succès de l'expérience, peut-être même avez-vous l'encouragement des familles et des élèves. Ces conditions exceptionnelles vous donneront des résultats exceptionnels. La prospective en éducation est certainement nécessaire ; mais elle doit être une prospective de masse et non pas de privilégiés. »

Avant d'oser proposer aux lecteurs des « Amis de Sèvres » un lycée de type nouveau, je dois tenter sinon d'effacer, du moins d'atténuer de telles affirmations. Je le ferai en deux brèves remarques :

— Première remarque : La stratégie du changement, en 1975, dans un pays qui se veut libéral, ne peut plus passer par une circulaire applicable à tous. Si les administrateurs, les professeurs et les parents français s'entêtent à vouloir la même chose pour tous, il est parfaitement vain — je m'exprime ici en mon nom personnel — de parler de réforme de l'enseignement. Le président DEBBASCH l'a justement dit dans un « Monde » récent : « Il n'y a pas une école, mais des écoles ». Une de ces écoles sera un jour d'un type nouveau, grâce à une heureuse conjonction de facteurs de progrès ; puis une autre école l'imitera, à sa manière, et, quelques temps plus tard, encore une autre. Un courant se développera et la mutation commencera à retenir l'intérêt des sociologues : Il n'y aura pas eu d'ordres donnés, de sanctions brandies, mais un idéal commun se sera constitué capable de réunir des volontés communes. Hors de ce processus, rien de nouveau ne peut se faire en éducation. Le lycée expérimental prend alors un sens. Il n'est pas un alibi pour un Etat qui craint l'audace, mais qui juge utile de prouver qu'il en a. Il n'est

pas un prototype impossible à multiplier. Il est l'amorce d'un mouvement que rejoindront ceux-là seuls qui le voudront.

— Deuxième remarque : Si la connaissance du corps et du cerveau humain entre dans la compréhension de l'enfant ; si la psychologie et la sociologie ont fait des progrès depuis Montaigne et Fénelon ; si les hommes ont inventé des moyens pour conserver et reproduire l'image et le son ; si l'on peut parler sans fanfaronnade des techniques de transmission de la connaissance, alors il faut oser dire que la pédagogie est, dans une certaine mesure, une science et, si la pédagogie est une science, comme toutes les sciences, il lui faut sa recherche et, comme pour toute recherche, il lui faut son expérimentation. Voilà la deuxième vocation d'un lycée expérimental qui n'est pas autre chose qu'un laboratoire de pédagogie appliquée.

Témoignage d'un changement possible, instrument d'expérimentation : Telle est la double face du lycée que je voudrais, maintenant, soumettre au lecteur.

*
**

Quiconque réfléchissait sérieusement au problème de l'éducation après la secousse de mai 68 se voyait harcelé de mille questions, toutes aussi urgentes les unes que les autres : Comment passer d'un enseignement du petit nombre à un enseignement de masse ? Comment encourager les élèves à l'effort ? Comment développer l'enseignement technique ? Comment utiliser les techniques modernes d'éducation ? Comment faire participer les élèves ? Quoi leur enseigner pour qu'ils soient intéressés ? Fallait-il les préparer à l'éducation permanente ? etc..., etc... Le bon sens individuel ne suffisait pas pour résoudre tous ces problèmes : Il fallait s'y mettre à plusieurs, fournir en commun des constatations, mais aussi le produit de diverses imaginations, puis inventer des solutions et tenter de les évaluer. Voilà pourquoi une soixantaine de professeurs expérimentateurs, de chefs d'établissement, d'administrateurs du Ministère de l'Éducation, de parents et de psychologues ont travaillé spontanément et bénévolement pendant trois ans, sous l'égide du Service des Etudes et Recherches Pédagogiques de l'I.N.R.D.P. Ils ont donné à leurs conclusions l'aspect précis d'un Projet de Lycée, avec ses objectifs, sa structure, ses horaires, ses programmes, ses méthodes, la formation de ses maîtres, son architecture, son coût de construction et d'exploitation (1). Les efforts de chacun des participants se sont

(1) Voir dans « Recherches Pédagogiques » n° 72 (Editions du SEVPEN) une étude détaillée de ce projet.

rejoins dans une ligne commune : Imaginer un système adapté aux exigences de l'avenir par la discussion et l'étude de vues prospectives. Cela suffit pour dire que les solutions envisagées — nécessairement hardies et relevant d'une expérimentation strictement localisée — ne doivent pas être placées sur le même plan que les propositions — nécessairement prudentes et généralisables — de modernisation du système éducatif présentées par M. le Ministre René HABY. Il s'agit là de « deux ordres différents de choses », comme dirait Pascal : Rien ne serait plus funeste intellectuellement que d'établir entre ces deux ordres différents des éléments de comparaison.

*
**

L'objectif retenu pour ce lycée expérimental tient en une formule longuement étudiée et débattue : « Epanouissement de la personnalité dans la double perspective individuelle et sociale ». Les mots qui viennent sous ma plume pour commenter cet objectif sont peut-être dévalorisés ; ils sont pourtant riches de sens, j'en suis sûr, chez la plupart d'entre nous. Ce sont les mots d'humanisme et de culture. On pourrait y ajouter celui de bonheur, qui reste, en dernière analyse, l'ultime finalité de l'éducation. Cet objectif exclut donc toute entreprise d'enseignement qui ne viserait qu'à la rentabilité de l'individu dans un contexte économique déterminé. Notre mission est autrement large et autrement élevée.

Il reste, cependant, que l'expression « épanouissement dans une perspective sociale », signifie, non seulement que nous nous préoccupons de former un élève qui pensera à autrui, mais aussi que nous voulons lui permettre de trouver sa joie dans le sentiment de son utilité sociale, autrement dit dans la conscience de remplir un rôle professionnel efficace.

Certains membres de notre équipe eurent, au début, quelque peine à accepter une telle dimension éducative : « L'enseignement secondaire long n'est pas un enseignement professionnel ! » déclaraient-ils. « A ce niveau, les élèves n'ont pas à se préoccuper d'une profession. » Ils devaient bientôt constater, par eux-mêmes et sur le vu d'enquêtes précises, qu'en 1973 il n'est plus possible de dire à un adolescent de 17 ou 18 ans : « Travaillez ! Apprenez ce latin ou cette géologie, sans vous demander ce que vous en ferez plus tard. » Au XX^e siècle, tout enseignement, à quelque niveau qu'il soit, mène finalement à autre chose que l'oisiveté : il est professionnel... à plus ou moins long terme.

Ceci explique que le lycée envisagé ne fait aucune distinction fondamentale entre les enseignements dits techniques ou technologiques et ceux improprement appelés « généraux ». Il est navrant de voir la résistance et la vitalité du préjugé qui, dans l'esprit de l'opinion, hiérarchise les différents types d'enseignement. Ce n'est pas en s'isolant que l'enseignement technique prendra sa force et sa place, mais au contraire en s'intégrant dans un système unique de formation.

L'objectif de l'établissement étant défini, je voudrais présenter le résultat de notre réflexion. Disons d'emblée que nous n'avons trouvé de solution aux problèmes qui nous assaillaient que dans un système hardiment optionnel, sur lequel je dois longuement m'expliquer. Après en avoir examiné les principes, aussi bien en ce qui concerne le mode de présentation des connaissances que celui de leur acquisition, j'essaierai d'illustrer le point de vue théorique par l'exemple concret d'un schéma de fonctionnement.

*
**

Le principe essentiel du projet, celui qui éclaire tout quand il est compris ou admis et sans lequel rien n'est cohérent, est le principe d'**approfondissement**. Nous noterons d'abord que le mot « discipline », si couramment employé, est généralement vidé de son sens. Lorsqu'un professeur dit : « Le latin est ma discipline » il ne veut pas dire : « J'utilise le latin comme instrument pour développer chez mes élèves telles ou telles qualités d'esprit ou de jugement ». Il veut dire : « La finalité de mon enseignement est la connaissance du latin ». Il n'ajoute pas, mais il le pense : « ... parce que le latin est une connaissance nécessaire ».

Le résultat de cette déviation du sens du mot « discipline », qui de « moyen » est devenu « fin », est une désastreuse conception impérialiste de la matière enseignée. « Si j'enseigne cette matière et cette matière-là seulement, c'est que cette matière est ce qu'il y a de plus important. » La notion de discipline s'est chargée d'un poids que je n'hésite pas à qualifier d'excessif et de préjudiciable. L'élève est seul contre tous ; seul devant dix ou douze spécialistes qui ne le jugent que par ses succès dans leur unique spécialité. Mon expérience d'ancien proviseur m'autorise à écrire que si, par hasard, un jeune élève de seconde, consciencieux et scrupuleux, avait une équipe de dix professeurs, tous également brillants, tous également intéressants, aimés ou craints, ce pauvre élève ne résisterait pas physiquement. L'inégalité dans l'exigence de ses maîtres lui est une sauvegarde ! Seul contre tous, aussi, le professeur, qui est seul contre ses collègues, qui doit triompher de leur succès auprès des

élèves de façon à se faire, lui aussi, écouter et qui, par l'intermédiaire de sa « société de spécialistes », se bat, tout au long de sa carrière, pour arracher une heure hebdomadaire de plus pour la discipline qu'il enseigne.

Tableau bien sombre et caricatural, diront certains. Qu'il soit permis à quelqu'un qui, par ses fonctions, se trouve au carrefour des diverses disciplines de témoigner, avec beaucoup de regret, qu'il n'en est rien. Je crois sincèrement que la méthode généralement suivie pour organiser l'enseignement français est vouée à l'échec. Cette méthode consiste à découper 25 ou 30 heures hebdomadaires de classe en portions, plus ou moins égales, attribuées à chaque discipline. L'on soumet ensuite le « projet de répartition d'horaires » aux représentants de chaque discipline. Commence alors ce qu'on appelle la « négociation » et qui est une véritable lutte de groupes de pression. En quelques jours, toutes les idées nouvelles ou généreuses de l'exposé des motifs de la réforme, sur les finalités de l'enseignement, la pédagogie du choix, le travail individualisé, l'épanouissement de la personnalité sont envolées. Le texte finalement accepté est un compromis, un fragile dosage d'horaires généralement en augmentation sur le texte primitif. Malgré l'existence de sections ou d'options, l'élève devra acquérir, comme au temps de Molière, « des clartés de tout ». Il sera condamné à rester à la surface des choses et, s'il est intelligent, il pressentira, derrière les trois heures hebdomadaires de physique ou d'histoire, la possibilité d'un intérêt qui lui échappe, faute de temps. Tous les élèves sérieux des classes de second cycle regrettent de ne pas pouvoir aller plus loin dans telle ou telle partie d'un programme qui les a intéressés. Ils sentent très bien que devant l'état actuel des connaissances, « acquérir des clartés de tout » est aussi impossible qu'inutile. Impossible, car le champ est trop vaste ; inutile, car les « clartés » ou seront vite oubliées ou deviendront des erreurs quelques années plus tard. L'enseignement approfondi s'oppose à l'enseignement superficiel. La soif de savoir — qui était belle et qui a existé — est remplacée par la soif de comprendre et même de découvrir. Pascal en faisait déjà la remarque : « On se persuade mieux par les choses qu'on a soi-même trouvées que par celles qui sont venues dans l'esprit des autres ».

Mais une telle démarche est beaucoup plus lente et nous force à privilégier une discipline ou du moins un domaine de la connaissance au détriment des autres. L'approfondissement ne risque-t-il pas alors d'être synonyme de spécialisation ? Il le pourrait, en effet, si l'on n'y prenait pas garde. Or, au niveau qui nous intéresse, celui de l'enseignement secondaire, la préoccupation dominante doit être culturelle, c'est-à-dire de formation et non pas d'érudition. Cela est parfaitement possible par un travail approfondi. Bien plus, cela est

parfaitement possible par un travail approfondi. Bien plus, cela n'est possible que par lui.

L'approfondissement auquel nous pensons est le contraire de la spécialisation atteinte par l'accumulation de connaissances reçues : il n'est pas caractérisé par une somme de savoirs, mais par une attitude intellectuelle. Sa valeur culturelle réside plus dans une méthode que dans un contenu : Il s'agit, d'abord d'**apprendre à s'informer**, que l'information soit présentée collectivement en permettant débats et discussions dont la dialectique peut être un enrichissement, qu'elle soit recherchée en équipe avec tous les avantages de l'enseignement mutuel et de ce qu'une recherche peut devoir à l'amitié, qu'elle soit enfin personnelle en mettant l'élève sur la voie de l'éducation permanente. Il s'agit ensuite d'**apprendre à comprendre**. C'est là que l'approfondissement a tout son mérite. Le champ de l'investigation étant relativement restreint et le temps consacré relativement ample, l'apprentissage se fera avec tâtonnements, échecs, reprises et progressivement chaque élève s'apercevra qu'en comprenant il apprend. Pour certains, la progression sera lente, mais elle s'accompagnera toujours de mûrissement et de réflexion. Les approches seront multiples en étant tributaires de tempéraments, de milieux socio-culturels, de préoccupations. Finalement, chacun aura appris à lier une attitude abstraite au vécu et sa compréhension sera inséparable du sentiment d'authenticité. Personne ne l'a dit mieux que Montaigne : « Les abeilles pillotent deçà, delà, les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur : ce n'est plus thym ni marjolaine » (Essais I, 26).

Cette démarche s'appliquera à une option fondamentale dont l'horaire, pour être compatible avec le processus pédagogique recommandé, sera de l'ordre de 20 heures hebdomadaires, travail personnel compris. Ainsi l'élève aura acquis progressivement, et avec l'aide de ses maîtres, des comportements qui nous paraissent essentiels : Il saura où trouver les éléments d'information concernant sa recherche ; il saura en faire le tri, pour ne retenir que ce qui correspond directement au problème soulevé ; il abandonnera la compilation ou la paraphrase et découvrira qu'après une discussion avec ses camarades sa pensée est devenue plus claire ou enrichie ; il apprendra qu'il trouvera une solution à la question qu'il se pose après avoir lu tel livre et non pas un résumé de ce livre ; il constatera que tout se tient et ressentira le besoin d'étudier les mathématiques statistiques pour mieux comprendre un phénomène économique. Enfin la prise de conscience de ce qu'il sait et de ce qu'il sait faire ainsi que des services qu'il peut rendre autour de lui dans la poursuite d'une étude lui donnera confiance et assurance.

On ne répètera jamais assez que la finalité de l'option d'approfondissement doit être culturelle, c'est-à-dire formatrice. Il s'agit essen-

tiellement de favoriser le développement de qualités intellectuelles, affectives et morales en utilisant un instrument que l'on appelle avec raison une « discipline ». Or — la science tend à le prouver plus sûrement chaque jour — le bénéfice intellectuel, affectif et moral qu'un élève a tiré de la fréquentation d'un domaine de la connaissance est applicable à d'autres domaines. C'est ce qu'on nomme « transfert ». Les progrès de la taxonomie et de l'enseignement par « objectifs » vont nous permettre d'aller hardiment dans ce sens. Si le « transfert » n'existe pas, notre projet s'effondre, mais avec lui toute forme d'enseignement culturel ; car il faut bien se mettre devant cette évidence : ou nous demandons à une discipline d'être formatrice, et cela nécessite approfondissement et durée, d'où élimination d'autres disciplines, ou nous voulons offrir à chaque élève un large éventail de connaissances et nous restons à la surface, donc sans formation possible.

Telles sont les exigences de la notion d'approfondissement, encore une fois pivot de l'ensemble du projet. Le second principe est celui de l'**élargissement**. Il découle du premier et vérifie la formule de Voltaire : « Notre âme s'élargit, à mesure qu'elle se remplit ». L'approfondissement qui n'impliquerait pas l'élargissement mènerait peut-être à l'érudition, jamais à la culture. C'est toute la différence entre un esprit étriqué et un esprit large. Or, si l'on s'en tient à l'aspect pédagogique, cet élargissement a un nom, c'est l'interdisciplinarité, autrement dit l'apport réciproque, dans un même domaine, de disciplines diverses. Plus on avance dans la fréquentation d'une science, plus on est amené à faire appel à d'autres sciences jusqu'au moment où la combinaison de ces différentes sciences est si complexe qu'elle donne naissance à une science nouvelle. D'autre part, indépendamment de la notion de science, l'approche de la réalité (le port du Havre, la ville nouvelle d'Evry, la question démographique au Pakistan, la production de l'automobile) implique l'interdisciplinarité. Il n'y a que la connaissance scolaire et universitaire à être fractionnée ; la connaissance réelle est globale : L'approfondissement ne peut nous faire échapper à cette vérité, que nous cachait le survol superficiel d'une discipline. Ainsi le Groupe de Réflexion a-t-il prévu que, pour l'option d'approfondissement, le noyau de la discipline fondamentale serait nécessairement complété d'une couronne de disciplines d'élargissement ou disciplines satellites indispensables à l'étude de ce noyau. La composition de la couronne varierait, évidemment, selon le noyau ; de plus, la même discipline prendrait un aspect particulier selon la nature du noyau central. Les mathématiques prévues pour une option d'approfondissement « Economie » ne seraient pas les mêmes que les mathématiques d'une option d'approfondissement « Biologie ». On notera que l'élargissement, loin d'être un procédé pédagogique, est dans la nature de l'acte intellectuel et qu'il est le corollaire normal de

l'approfondissement. Or, il en est, du même coup, le correctif, sorte de protection contre la spécialisation.

Pourtant notre groupe d'étude était si anxieux d'écartier tout ce qui pourrait ressembler à un enseignement spécifique ou à systèmes, qu'il préconisa un troisième principe, nouvel atténuatif à l'approfondissement : le principe d'**équilibre**. Il vise à compenser, dans l'esprit et la sensibilité de l'élève, ce que le choix d'une seule option aurait de trop exclusif. Il répond à une exigence à laquelle, après de longues discussions, se sont rendus tous les membres du groupe de réflexion : « Tout élève doit avoir un contact avec deux aspects de la pensée : l'imagination créatrice et le raisonnement expérimental ». Il fut donc prévu que l'élève qui aurait choisi une option fondamentale du premier type devrait obligatoirement — limite au principe de la liberté du choix — prendre une seconde option, de moindre durée, répondant au second type. Cet « équilibre » ou, si l'on préfère, cette « évasion » pourrait aussi se trouver dans une activité totalement libre, indépendante du programme et se concrétisant dans une réalisation : roman, enquête, montage technique, œuvre artistique, film, reportage photographique, etc... Nous verrons plus loin que, pour cette raison, l'organisation des études suggérée comporte, pour chaque élève, un **secteur libre** important.

Reste, enfin, le principe d'**information**. Si le sens profond d'un enseignement de second cycle est d'être culturel, c'est-à-dire formateur, s'il est vrai aussi que l'homme ne peut vivre sans apprendre et que le moment d'apprendre n'est pas seulement le temps de l'école, mais la vie entière, il faut bien reconnaître que la compréhension du monde exige, au-delà de la formation du jugement, un certain nombre d'informations, indispensables à tous. Comment alors échapper à l'encyclopédisme que nous dénonçons plus haut ? Par une suggestion, sans doute audacieuse, mais que nous prions le lecteur de ne pas taxer de sacrilège ou de provocation. Celle de la « vulgarisation de qualité ». Tous les élèves du Lycée Expérimental, qui auront librement choisi le domaine d'approfondissement garant de leur formation, devront recevoir les mêmes enseignements généraux communs, aliments de leur information. Des projections cinématographiques ou télévisuelles suivies de discussions par groupes restreints seront la forme la plus fréquente de cette information, qui occupera une part très faible de l'emploi du temps, mais qui répondra aux questions essentielles que se posent les jeunes gens.

Approfondissement, élargissement, équilibre, information : telles sont les quatre voies inhabituelles explorées par notre groupe d'étude. Ce serait une grave erreur d'en déduire que des préoccupations traditionnelles comme l'acquisition d'une langue vivante, le perfectionnement de la langue maternelle ou le développement physique

ne figuraient pas parmi les problèmes que nous nous efforcions de résoudre. Le schéma d'organisation qui terminera cet article le montrera assez. Il me paraissait nécessaire d'insister sur un mode original de présentation des connaissances.

*
**

Qu'en est-il, alors, du mode de leur acquisition ? Il tient tout entier dans le mot d'individualisation.

Contrairement à ce que pensent certains, il n'y a aucun paradoxe à parler d'individualisation quand on entre dans l'ère de l'enseignement de masse. C'est parce que l'enseignement secondaire est devenu l'enseignement du grand nombre que nous devons, beaucoup plus qu'autrefois, nous préoccuper de l'individu. Non seulement parce que celui-ci ne doit être ni noyé ni écrasé, mais aussi parce que la composition nécessairement hétérogène des classes nous conduit, dans le cas d'un enseignement collectif, à la pire des injustices : « Quiconque réfléchit — écrivait le Recteur CAPELLE — sait très bien qu'en appliquant un traitement identique à des situations différentes, on accentue les inégalités au lieu de les résoudre. »

Deux traits essentiels nous semblent, au niveau du Second cycle, caractériser un enseignement individualisé : la motivation et le travail personnel.

Lorsqu'on s'adresse à des jeunes gens qui ont le droit de vote ou qui devront attendre un an pour l'avoir, qui pour leurs loisirs ou leurs relations sentimentales se comportent en adultes, est-ce être démagogue que leur demander sur le plan culturel ce qui les intéresse ? Sans doute, pour certains, faudra-t-il les aider à le découvrir. Mais enfin, il n'y a pas de démagogie à rappeler cette vérité essentielle en matière d'enseignement : Ce que l'on étudie sans adhésion intérieure ne laisse aucune trace, si bien qu'il est parfaitement vain pour un maître de s'épuiser à imposer un enseignement qui ne répond pas à une attente. André MALRAUX le rappelait récemment : « L'humanité n'a jamais vraiment appris que ce qu'elle avait envie d'apprendre. »

A ceux qui répliquent que suivre son envie c'est céder à la facilité, je voudrais dire que les élèves, comme tous les hommes, trouvent leur joie non pas dans la paresse mais dans la réussite, autrement dit dans le franchissement d'un obstacle, à condition que cet obstacle soit sur une route qu'ils aient eux-mêmes choisie. La pédagogie de l'intérêt implique celle de l'effort, sans quoi l'intérêt

disparaît très vite. Certes « il n'y a pas de formation dans la facilité », mais entre « se soumettre » et « prendre l'initiative » où est la facilité ? L'idée très ancienne et très répandue, que l'on éduque en forçant à obéir est, dans une grande mesure, responsable de l'effroyable passivité de bien des élèves et de beaucoup d'adultes. La pédagogie du choix a une tout autre ambition que le dressage. Reste, cependant, un point capital : la possibilité du choix n'est-elle pas un leurre ? A côté de quelques élèves sincèrement et profondément motivés, combien de jeunes gens parfaitement indécis, qui ne sont pas pour cela de « mauvais élèves » mais qui semblent recevoir l'enseignement comme une fatalité, sans s'interroger sur leurs goûts ni leur avenir ? N'est-il pas dangereux de parler d'aptitudes quand la personnalité n'est pas encore formée et dans un monde aussi changeant que le nôtre ? Enfin et surtout : comment choisir, quand on ne connaît pas l'inventaire des choix possibles ?

Toutes ces difficultés n'ont pas été sous-estimées par le Groupe de Réflexion. Trois réponses essentielles ont été proposées : Tous les élèves de l'établissement, y compris ceux qui se déclarent capables d'un choix, devront traverser un premier semestre dit « d'investigation ». L'enseignement y prendra la forme de deux thèmes interdisciplinaires, qui se complèteront l'un l'autre, de manière à permettre la mise en œuvre, aussi peu artificielle que possible, d'une grande variété de disciplines, y compris les disciplines manuelles et technologiques. D'autre part, les conseillers d'orientation et les tuteurs apporteront aux élèves et à leur famille aide et formation aussi bien dans le domaine psychologique — capacité de volonté et de persévérance, par exemple — que dans celui de l'avenir professionnel ou scolaire. Notons, enfin, que dans l'optique que nous avons retenue, la motivation est beaucoup plus un déclenchement psychologique qu'une parfaite adaptation des capacités au but poursuivi. Ce qui entraîne l'élève c'est plus le fait d'avoir choisi que ce qu'il a choisi. Bien plus, est-on certain de la spécificité des aptitudes ? Nous résumerons ainsi notre pensée, en la grossissant dans une formule : ce n'est pas parce que l'élève est intéressé qu'il approfondit une question. C'est parce qu'il approfondit une question, qu'il y découvre de l'intérêt. Cette question, c'est lui qui l'a choisie. A la rigueur, il pouvait en choisir une autre.

Si l'individualisation a pour point de départ la motivation, elle a comme conséquence le travail personnel. Il est triste d'être obligé d'écrire que pour les jeunes Français ce travail personnel nécessite un véritable apprentissage. Et pourtant ! Voilà des garçons et des filles de seize à dix-neuf ans, qui n'ont besoin de personne pour choisir leurs vêtements, pour faire un voyage en Afghanistan, pour aménager leur chambre, pour organiser leurs loisirs, pour conduire leur vie sentimentale, pour militer dans un parti politique, pour

gagner — du moins pendant leurs vacances — et dépenser de l'argent, pour découvrir des disques rares et monter une chaîne HI-FI et qui sont désesparés quand on leur demande de prendre eux-mêmes en main une partie de leur instruction ! On répète partout que la formation continue sera la seule formule éducative possible dans un avenir tout proche mais comment y sont-ils préparés ceux qui ont la chance de pouvoir fréquenter l'école jusqu'à 19 ans ? Nous savons que malgré les pancartes brandies dans les défilés de mai 1968, le désir secret des élèves est que le bon cours d'autrefois ne disparaisse pas, mais nous pensons qu'il est grand temps de mettre l'adolescent de 1975 devant ses responsabilités. Le projet présenté repose essentiellement sur du travail individuel et en petites équipes. La notion de classe disparaît au profit de celle de groupes variables selon les activités. L'architecture proposée se résume en un vaste centre de documentation, à deux étages, les autres éléments fonctionnels (salles de travail, laboratoires, services) se répartissant autour. Les progrès de l'auto-information et de l'auto-évaluation devront être exploités à plein.

« Voilà bien les rêveries modernes ! » disent certains. « Vous nous proposez une école sans maîtres ! » Bien au contraire, nous voulons donner à l'adulte un rôle digne de lui, qu'il est seul à pouvoir remplir. Si l'information lui échappe en partie, puisqu'elle est dans les livres, les bandes magnétiques, les films, les diapositives, il consacrerait l'essentiel de son temps à la formation, c'est-à-dire à une parfaite adaptation du savoir à celui qui le reçoit. Nous souhaitons, alors, pour le maître une triple action : En premier lieu — et c'est sans doute le plus difficile — il devra assurer auprès de l'élève un véritable apprentissage du travail personnel. Le guider, lui dire comment s'y prendre, le mettre sur la voie, lui indiquer l'exploitation d'un réseau complexe d'informations, lui apprendre à faire une analyse, une synthèse, lui faire sentir la différence entre une imprégnation et une compilation, l'habituer à classer et à retrouver ce qu'il a noté et surtout, surtout, le lui faire faire et non pas le faire pour lui. FONTENELLE dit cela excellemment quand, pour clore l'éloge funèbre d'un grand éducateur, il s'écrie : « Il travaillait à se rendre inutile ! » C'est dans cet apprentissage du travail personnel que se situe — à mes yeux — la mission la plus libératrice et, lâchons le mot, la plus démocratique du professeur.

Ce serait, d'ailleurs, une très grave erreur de penser que pour remplir ce rôle, il suffit d'une compétence moyenne dans la discipline qu'étudie l'élève. Il faut être beaucoup plus savant pour conseiller que pour professer. Cette fonction « méthodologique » ne pourra pas être confiée à je ne sais quel « sous-professorat » ? C'est, de surcroît, le même maître qui remplira la seconde action, celle d'un recours disponible dans le domaine de la compétence. L'élève qui travaillera

seul aura souvent besoin d'une « explication » pour comprendre. Il aura, à ce moment-là, recours au spécialiste : Celui-ci manifestera sa connaissance beaucoup plus à la demande que magistralement. Elle aura d'autant plus de chance d'être entendue. Autour du « centre de ressources », cœur de l'établissement, seront édifiés des bureaux pour les maîtres : Ceux-ci seront ainsi à la disposition des élèves, dans une attitude bien différente de celle du professeur qui monte à sa chaire.

A ce double rôle pédagogique et scientifique, le maître en ajoutera un troisième : psychologique. Dans un système tout entier conçu pour permettre le développement d'une autonomie progressive, l'importance d'une attitude « sécurisante » pour l'élève est évidente. Chaque professeur aura la charge de 15 élèves qu'il suivra et conseillera individuellement. Il se comportera en tuteur, sachant s'effacer quand il le faudra, mais protéger et rassurer à d'autres moments. Les responsabilités à prendre, les options à choisir, les épreuves à évaluer, les tâches à s'imposer, les voies professionnelles à aborder : chaque élève devra être sûr que pour cet ensemble de décisions il ne sera pas seul, mais qu'il sera libre. C'est dans une atmosphère de confiance qu'il se décidera.

*
**

Tels sont les principes essentiels qui ont été proposés, longuement débattus et finalement retenus pour tenter de résoudre le problème soulevé par l'équation : Un individu face à des connaissances multiples. Principes peut-être séduisants. Mais sont-ils réalistes ? Sont-ils même applicables ? Peut-on concevoir une organisation fonctionnelle, répondant à cet ensemble d'exigences ?

Nous le croyons et sans doute répondrais-je à la curiosité de certains en proposant, avant de conclure, une structure possible pour une telle entreprise :

1. Emploi du temps

Chaque semaine, en moyenne, sur 45 heures de travail, un élève consacrerait **trois heures** à des activités d'éducation physique obligatoire (auxquelles s'ajouteraient naturellement des activités sportives libres) et **42 heures** aux autres activités de formation. Sur ces 42 heures, six seraient préservées pour un travail créateur « libre », c'est-à-dire choisi par l'élève sans liaison nécessaire avec les programmes offerts par l'établissement.

Les 36 heures restantes se répartiraient ainsi qu'il suit :

- a) — Pendant un « **semestre d'investigation** », destiné à éclairer le choix des élèves et à assurer la transition indispensable entre les méthodes pédagogiques du premier cycle et celles de leur nouvel établissement :
- 4 heures consacrées au tutorat et à l'information générale des élèves ;
 - 32 heures consacrées à l'étude de thèmes globaux, choisis de manière à faire apparaître les diverses disciplines d'enseignement pour ce qu'elles sont : des instruments d'approche, d'analyse et de compréhension de la réalité matérielle et sociale d'ensemble (1).
- b) — **Du 2^e au 5^e semestre**, sur 36 heures :
- 21 heures seraient consacrées au domaine d'approfondissement (Noyau et disciplines satellites) ;
 - 10 heures seraient consacrées à deux matières optionnelles supplémentaires ;
 - 5 heures seraient consacrées aux enseignements généraux communs.

Pour chacune de ces formes d'activité, ces heures seraient utilisées :

- en partie sous forme d'un **enseignement collectif** en classe (groupe d'information) ou en demi-classe (groupe de discussion),
- en partie sous forme d'un **enseignement individualisé** (sous forme de travaux en petites équipes animées par le professeur),
- et en partie sous forme de **travail personnel** soit au centre de documentation ou à domicile, soit dans un laboratoire, atelier ou club.

La distribution du temps entre ces trois formes d'activité varierait selon les options, les disciplines et les niveaux d'âge. Il est souhaitable, cependant, que l'horaire d'enseignement collectif ne dépasse pas le tiers de l'horaire total (soit

(1) Toutefois, sur ces 32 heures, 8 heures pourraient être réservées à un bilan des connaissances instrumentales et, le cas échéant, aux rattrapages indispensables. Ces travaux de renforcement seraient faits à partir du thème.

12 heures par semaine) et que l'horaire hebdomadaire de travail personnel atteigne au moins ce chiffre.

c) **Pendant le 6^e semestre**, cette distribution des tâches serait modifiée afin de s'harmoniser :

- soit aux conditions de préparation à l'entrée dans les classes préparatoires aux grandes écoles ou dans l'enseignement supérieur ;
- soit aux exigences d'une formation professionnelle accélérée, pour ceux qui s'apprêteraient à entrer directement dans la vie active.

II. Nature et inventaire des options

Un programme optionnel, dans la conception que s'en font les auteurs du projet, ne consiste pas dans le choix exclusif d'une ou plusieurs disciplines. Ce choix porte sur un **domaine concret d'activité et de réflexion**, par nature global et interdisciplinaire. A ce domaine correspond une ou des matières principales. Les autres doivent s'ordonner autour d'elles, de manière à éviter les cloisonnements, source d'encyclopédisme, et à orienter l'étude d'ensemble conformément aux inclinations ou à la vocation de l'élève.

a) — Les « domaines optionnels » ont été, à cette fin, classés en cinq groupes, conduisant à quinze options de base, dont certaines se subdivisent en plusieurs branches optionnelles :

- **Pour les élèves inclinant aux concepts abstraits, aux représentations symboliques et aux synthèses générales :**

- une option centrée sur la Philosophie, avec un substrat de sciences de la nature et de l'homme (1) ;
- une option centrée sur les **Mathématiques**, avec un complément de sciences exactes.

- **Pour les élèves attirés par la nature physique ou biologique et la connaissance expérimentale :**

- une option centrée sur les **Sciences expérimentales**, avec deux branches, l'une à dominante « sciences

(1) Il est rappelé que tout « domaine optionnel » fait place, d'autre part aux disciplines-outils indispensables à son étude (mathématiques, notamment) ainsi qu'à l'expression en langue maternelle et dans une langue étrangère.

physiques », l'autre à dominante « sciences biologiques »,

- des options professionnelles se greffant sur la précédente et centrées sur les **Techniques de laboratoire, les Techniques agricoles et les professions paramédicales,**
 - une option professionnelle : **secrétariat médical et social,** jumelée avec la suivante.
- **Pour les élèves attirés par la vie sociale, les relations humaines, les échanges et les affaires :**
 - une option **socio-culturelle et linguistique,** se subdivisant en plusieurs branches :
 - Langue et civilisation française, expression littéraire, dramatique et cinématographique,
 - Langues et littératures gréco-latines,
 - Langues et littératures étrangères ;
 - une option centrée sur les **sciences humaines et sociales,** avec différenciation interne ;
 - une option centrée sur les **sciences et techniques économiques et la gestion des entreprises,** au sein de laquelle pourra s'opérer une double différenciation : selon le niveau des études et selon la spécialisation recherchée (administration, commerce, techniques de communication et de gestion).
 - **Pour les élèves attirés par les productions de l'industrie et l'activité technique :**
 - une option à **base technologique,** s'ouvrant au sixième semestre sur diverses spécialisations ;
 - une option à **motivation professionnelle,** subdivisée dès le second semestre en diverses spécialités.
 - **Pour les élèves attirés par l'expression artistique, concrète et corporelle :**
 - une option centrée sur la **musique ;**
 - une option centrée sur les **arts plastiques, graphiques et manuels ;**
 - une option centrée sur l'**éducation corporelle, gestuelle et sportive.**

- Enfin, **en marge du système optionnel**, le lycée serait habilité à expérimenter des enseignements à temps partiel associés à un travail d'ordre économique ou social externe à l'établissement, ainsi que des périodes d'enseignement discontinu, faisant alterner la formation scolaire et des activités sociales ou professionnelles.

- b) — Les disciplines qui constituent la matière centrale de chacun des « domaines optionnels » pourront être étudiées, par les élèves d'un autre domaine, en tant que « matières optionnelles ».

Pourront également être étudiées comme matières optionnelles supplémentaires, au cours du sixième semestre (et éventuellement d'un septième semestre), les diverses spécialités des options techniques à motivation professionnelle.

Des élèves auront éventuellement la faculté de faire choix d'une matière optionnelle (une langue vivante ou un art, par exemple) dont l'enseignement ne serait pas organisé dans l'établissement. En ce cas, cette matière pourrait s'ajouter, pour eux, à l'horaire du « travail libre ».

Inversement, dans certaines disciplines (techniques, artistiques, scientifiques, en particulier) le travail libre, conçu comme un travail créateur original, pourra être lié, sans perdre ce caractère, au travail pratique prévu au programme.

- c) — Les enseignements généraux communs sont conçus en vue d'une **compréhension générale du monde contemporain**, de ses origines et de son évolution. Ils permettraient aux élèves de différentes options de se rencontrer autour de problèmes globaux (dans le prolongement des activités thématiques du semestre d'investigation), et par là :

- de prendre conscience de la relativité et de la complémentarité des différents points de vue spécialisés sur ces problèmes,
- d'acquérir, en s'associant dans ces travaux communs, des habitudes d'entraide et de civisme et une éducation sociale.

III. Répartition des élèves

Le nombre et la variété des options est le prix d'une pédagogie du choix : il a pour conséquence l'ampleur inévitable de l'établissement, même en tenant compte du caractère « externe » de certaines options. Un établissement optionnel ne peut guère comporter moins de 1.500 élèves.

Pour tenir compte des recommandations de la Commission Joxe, nous avons prévu la division de cet ensemble en **deux unités administratives** d'environ 800 élèves, chacune dirigée par un directeur d'unité ayant rang de proviseur.

Chaque unité administrative regrouperait plusieurs **Unités éducatives** confiées à des Conseillers d'Education.

L'unité éducative serait elle-même composée d'**unités pédagogiques** de 140 élèves chacune. Une équipe professorale interdisciplinaire de 10 professeurs animerait l'unité pédagogique.

Dans notre projet, le nombre total du personnel d'enseignement, d'éducation et d'administration de l'établissement est le même que celui d'un établissement normal, mais

- 1) les élèves ont un nombre d'heures de travail personnel plus élevé ;
- 2) dans une discipline donnée, le professeur qui est à leur disposition pour guider leur travail n'est pas nécessairement le même tout au long de la semaine.

IV. Nature de l'examen

Le travail optionnel étant évalué grâce à une méthode de **progression par objectifs successifs**, la notion d'examen unique et final disparaît. Celui-ci est remplacé par l'accumulation de degrés de capacité. Leur somme donne le « Baccalauréat » complet, mais ils peuvent être acquis partiellement.

Le baccalauréat sera accordé à la fin du 5^e semestre. Des enseignements complémentaires seront prévus au cours du 6^e semestre. Les procédés utilisés en contrôle continu par leur nombre et leur nature comportent en eux-mêmes une valeur prédictive. L'ensemble sera consigné dans le dossier de l'élève. Celui-ci, en possession de

ce document, ayant acquis son autonomie avec les moyens de continuer à se former, devrait être en mesure de choisir lui-même sa voie, et d'acquérir, au cours du 6^e semestre, sans « bourrage de crâne », ce qui lui manquerait éventuellement soit pour entrer dans l'enseignement supérieur, soit pour s'engager dans une préparation accélérée à une activité professionnelle.

*
**

Quand j'aurai ajouté que les exigences de la **formation continue** ont sans cesse été présentes à la pensée des membres de notre groupe et que le lycée expérimental est conçu comme un lycée ouvert aux adultes et fait pour accueillir d'anciens élèves désireux de reprendre leurs études, j'aurai présenté les traits essentiels du projet : Certains lecteurs, peut-être, seront séduits. D'autres seront inquiets ou sceptiques.

Aux premiers, je voudrais demander de ne pas être trop impatients : De telles idées doivent être soigneusement expérimentées d'abord sur une petite échelle, avec beaucoup de prudence et sans généralisation hâtive.

Quant aux seconds, serait-ce excessif d'espérer qu'ils voudront bien reconnaître qu'au milieu des difficultés dans lesquelles se débat, en France comme partout ailleurs, l'enseignement d'aujourd'hui, cette tentative, aussi bien qu'une autre, mériterait d'être osée ?

Jacques QUIGNARD.

UN MODÈLE DANOIS ?

La création du Centre Universitaire de Roskilde (R.U.C.) qui accueille sa première génération d'étudiants (650) en 1972, s'insère dans un plan général de développement de l'enseignement supérieur (1967-1980). Ce développement prévoit d'abord un accroissement du nombre des établissements qui correspond lui-même à une très forte augmentation du nombre des élèves des lycées (triplement entre 1960 et 1972). Il vise d'autre part l'intégration, dans des structures harmonisées, des institutions qui existent déjà et se sont développées parallèlement, et qui peuvent être, en quelque sorte, regroupées de façon qu'elles soient plus accessibles, perméables entre elles et qu'elles puissent bénéficier de services communs.

En créant de tels centres, le gouvernement Danois se proposait de répondre à la demande croissante de qualifications plus poussées et de qualifications nouvelles. Les changements survenus dans l'organisation de la production et en particulier dans le secteur tertiaire sont tels que l'enseignement supérieur, non seulement doit dispenser des connaissances théoriques et pratiques actuelles, mais encore faire preuve de souplesse et offrir un large éventail de qualifications professionnelles spécifiques.

L'expérience du RUC n'est donc en aucune façon marginale ; elle est un moment d'une réforme générale de l'enseignement supérieur au Danemark, et tente de répondre au moins partiellement aux objectifs que s'est assignés cette réforme, jusque et y compris aux exigences économiques qui les sous-tendent. Il n'est pas niable qu'on y essaie de remédier aux grands maux des universités européennes : coûts de plus en plus élevés pour la collectivité, inefficacité croissante (qui se mesure par l'écart entre le nombre d'étudiants commençant leurs études et le nombre de diplômes décernés), incapacité de satisfaire les demandes spécifiques de la société, rigidité et longueur des cursus. Même si les enseignants et les étudiants de Roskilde se déclarent éloignés de ces préoccupations, ils n'en sont pas moins les instruments plus ou moins conscients d'une tentative concertée de remodelage du système universitaire danois ;

la décision du parlement danois de créer le RUC reflétait, nous l'avons dit, la conscience « que le développement industriel et professionnel requiert, pour une proportion croissante de la population, une éducation plus globale (« more comprehensive ») et l'opinion que la formation de base (« basic training ») doit être flexible, en mesure de répondre à des demandes changeantes ». Il s'agit bien « d'accorder l'éducation aux besoins de la société » et, de cet objectif fondamental, on tirera, par une analyse des besoins socio-économiques, les objectifs plus concrètement éducatifs qui sont à la base de l'expérience.

Il est évident que le projet des créateurs de Roskilde se situe dans le cadre d'une démocratie libérale qui n'est pas remise en question. Cependant, nous verrons que les protagonistes actuels de l'entreprise, et notamment les étudiants, ont pris quelques distances par rapport à ces intentions fondamentales.

La « flexibilité », l'adaptabilité de la formation, s'oppose à une spécialisation trop précoce et oblige l'université à proposer aux étudiants une « formation de base » largement pluridisciplinaire.

Durant les deux premières années, l'université offrira aux étudiants le choix entre trois domaines de formation très vastes où l'interdisciplinarité est effectivement réalisée, notamment par le moyen du « travail de groupe sur projet » (project oriented group-work). Autour de projets, d'études de cas, définis et choisis collectivement, s'organisent des groupes de travail. Ces projets doivent conduire les équipes à une production, le plus souvent sous la forme d'un rapport écrit, qui servira de base à l'évaluation. Les conséquences pédagogiques d'un tel système sont considérables :

1°) Etudiants et enseignants sont placés d'emblée en position de négociation, dès la phase de définition et de choix du projet, qui est aussi, du fait de cette négociation initiale, **un contrat mutuel**, librement conclu.

2°) L'apport de connaissances, fonction traditionnelle du professeur, se fait en relation directe avec le projet de l'équipe d'étudiants et à sa demande, au moment où elle ressent ce besoin. Ces connaissances sont donc immédiatement réinvesties dans **une action** de recherche et de production.

3°) Les étudiants sont contraints d'analyser et d'exprimer leurs besoins, individuellement et collectivement. Ils prennent donc la **responsabilité** de leur formation, au moins partiellement.

4°) L'évaluation ne peut plus être séparée de la formation mais s'y intègre totalement. Elle portera tout autant sur le processus de production que sur le produit lui-même et ne pourra donc être que continue...

Pédagogie du choix et du contrat, aller retour constant du concret à l'abstrait, responsabilité, auto-évaluation continue, sont à Roskilde des réalités et les étudiants que nous avons rencontrés étaient tous parfaitement conscients « d'apprendre à travailler d'une façon nouvelle ». Il est clair également pour les enseignants et les administrateurs de l'université que l'expérience n'a de sens que dans une perspective plus générale d'éducation permanente.

On sait bien à Roskilde que la réussite de l'expérience implique une transformation de tout l'enseignement supérieur danois, qu'il faut en quelque sorte « contaminer » et convaincre. L'innovation en éducation, n'a de sens que si elle vise à transformer l'ensemble de l'appareil éducatif ; elle ne peut donc, sous peine de devenir **insignifiante**, se situer trop en dehors de cet appareil et, en même temps que ses objectifs propres, elle devra assumer aussi, au moins en partie, ceux du système traditionnel. Cette ambiguïté de la tentative novatrice est ressentie fortement à Roskilde où l'on a tenté de diverses manières de la dépasser.

Ainsi on a été amené à prolonger l'évaluation interne par une évaluation externe, pour laquelle on fait appel à des représentants du monde professionnel et à des enseignants d'autres universités. A la fin du quatrième semestre du premier cycle, les étudiants présentent à une commission mixte l'un de leurs projets ; et cette commission délivre le diplôme final. En cas d'échec, il est possible que les étudiants soient autorisés à prolonger leurs études d'un semestre. Mais il s'agit seulement de l'ultime étape de l'évaluation dont l'essentiel est le fait de l'équipe elle-même, sur la base d'une réelle participation à l'ensemble des activités demandées par les projets.

En l'état actuel de l'expérience, il n'est pas possible de dire comment sera ressenti ce jugement venu de l'extérieur, ni quelles seront ses conséquences sur l'organisation interne du RUC. Ce qui est certain, c'est que le système universitaire traditionnel a ainsi le moyen de contrôler l'expérience et (peut-être) de la dénaturer ; mais cette expérience ne peut survivre et réussir qu'en se prêtant à ce contrôle, qu'en s'ouvrant à cette influence qui peut soit la sauver soit la tuer, car les résistances sont grandes et viennent de milieux les plus divers. Sauf certains syndicats qui y sont favorables, les attaques, très fortes, viennent de certains partis politiques, des

milieux patronaux et des universités traditionnelles. En ce qui concerne ces dernières, leur objection essentielle est qu'une telle pédagogie conduit fatalement à la superficialité. La réponse immédiate, et difficilement attaquable, des enseignants de Roskilde est que, d'une part, les enseignants ont la responsabilité de faire en sorte que les étudiants approfondissent vraiment les problèmes qu'ils abordent (et c'est là la justification de leur présence), et que, d'autre part, une université de ce type n'est viable que dans un réseau d'éducation permanente qui permettra à chacun, à tout moment, d'ajuster sa formation personnelle aux besoins individuels, sociaux et professionnels. Si bien qu'on s'efforce dès à présent au RUC de trouver les moyens de prendre en compte, dans la formation et ses contenus, le vécu antérieur des étudiants, dont plus de 1/3 ont eu ou continuent d'avoir une activité professionnelle extérieure. Il s'agit bien ici de pourvoir les étudiants de méthodes de travail (en même temps que d'un savoir de base) qui leur permettront d'analyser des problèmes et de trouver les moyens d'y répondre.

Un autre reproche fait à l'expérience de Roskilde est qu'une telle pédagogie ne laisse guère de place à la recherche.

D'une part il est certain qu'il y a, chez les enseignants, de fortes motivations d'ordre pédagogique et didactique, mais qui sont en quelque sorte extérieures à leur discipline ; tel enseignant de biologie s'est affirmé comme d'abord préoccupé de motiver ses étudiants, de les doter d'une solide méthodologie, rejetant pour l'instant la préoccupation de la recherche biologique pure. La recherche ne semble en effet pas une préoccupation dominante chez les professeurs du RUC. S'ils ont accepté de participer à l'expérience, c'est qu'ils étaient intéressés par autre chose que la langue française, la physique ou l'économie. Au-delà de leur discipline, les enseignants de Roskilde sont manifestement orientés vers les questions pédagogiques. L'entreprise a attiré vers elle une catégorie particulière de professeurs, dont les motivations avouées sont franchement hétérodoxes par rapport aux canons universitaires européens.

D'autre part, la participation très efficiente des étudiants à la gestion de l'institution risque de faire porter l'essentiel des moyens du RUC sur la satisfaction de besoins immédiats, au détriment des opérations de recherche. Enfin, les enseignants sont ici très directement accaparés, envahis, par leurs obligations de « guidance » des étudiants, et de satisfaction rapide des demandes des équipes. Peu maîtres de leur temps, sans cesse interpellés, il leur sera difficile de conduire des recherches et, de ce fait, ils risquent de se scléroser, de perdre pied dans leur discipline.

Ce ne sont pas là des problèmes nouveaux et il n'est pas sûr qu'on les ait résolus ailleurs ! peut-être d'ailleurs faut-il ici se poser quelques questions, choquantes :

— Dans quelle mesure est-il légitime et possible de lier étroitement enseignement et recherche ? ce lien, posé comme postulat, existe-t-il réellement ? à quel niveau ? L'enseignant peut-il être aussi un chercheur, et quel bénéfice en tire son enseignement ?

*
**

Une expérience de ce type ne pouvait pas être conduite dans le cadre habituel de l'enseignement universitaire. La cohabitation de petits groupes autonomes poursuivant des tâches distinctes (mais appelés cependant à communiquer entre eux), l'indispensable accessibilité et disponibilité des professeurs, la libre disposition, pour tous les membres de la communauté, des moyens d'information, la nécessité de multiplier les moyens et les occasions de communication entre les groupes et les individus en réduisant au minimum les contraintes de temps et d'espace, tout cela devait conduire à imaginer, outre un cadre administratif particulier, sur lequel nous reviendrons, une architecture originale.

Les étudiants de Roskilde sont répartis par groupes de 60 à 65 dans des « maisons » qui doivent servir de cadre aux travaux des groupes dont l'effectif varie de quatre à douze.

Une maison c'est d'abord huit salles de dimension moyenne pouvant accueillir jusqu'à 20 personnes dans de bonnes conditions de confort et servant aux travaux d'équipes ; c'est aussi une salle de réunion suffisante pour qu'y puissent travailler ensemble et discuter tous les « habitants », étudiants et professeurs. Cette salle de réunion, en position centrale, est flanquée d'un living-room (équipé d'une cuisine) destiné aussi bien au repos qu'aux rencontres informelles. Les quatre ou cinq enseignants affectés à la maison y ont leur bureau, de même que le personnel de secrétariat.

Les services communs, la documentation et l'administration sont situés sur le campus de façon qu'ils soient aisément accessibles ; ils comprennent bibliothèques, centre audio-visuel, laboratoires de langue, restaurant, infirmerie, etc...

Mais il ne faudrait pas accorder à cette distribution des lieux plus d'importance qu'elle ne le mérite ; elle facilite bien sûr le

fonctionnement de l'institution, mais les utilisateurs de ces locaux nous en ont signalé quelques inconvénients, comme par exemple le manque de plasticité. N'est-il pas en définitive dangereux de fixer dans le béton une structure qui se définit comme évolutive, modelable par ceux qui l'habitent ?

Et, en effet, il n'est pas avéré que les problèmes architecturaux soient essentiels dans le domaine qui nous préoccupe ; peut-être au contraire est-il permis de penser qu'une prise en charge par la société tout entière du service d'éducation, ne demande pas d'installations particulières. En effet, les moyens d'éducation, les ressources, doivent être disséminés dans le tissu social, en contact permanent avec lui, distamment accessibles à tous et totalement perméables. Et ce n'est pas là un problème d'architecture, mais plutôt d'institutions.

*

**

Plus remarquable et plus intéressant est l'appareil administratif du RUC, qui, par son organisation complexe, reflète les options pédagogiques de l'expérience et se veut un élément de l'appareil éducatif. Puisqu'il s'agit de donner aux étudiants les moyens de gérer leurs études, on a pris soin de les associer à toutes les instances de décision, et pas seulement à titre consultatif. Leurs représentants élus ont, au sein des nombreuses assemblées et conseils du RUC, les mêmes droits de contrôle et de vote que les enseignants ; et si la parité entre enseignants et étudiants n'est de règle que dans une seule sorte de conseils (les Academic Studies Comitees), au total 26 étudiants élus participent activement à la gestion de l'établissement, aux côtés de 31 enseignants (et d'un certain nombre de représentants des personnels non enseignants).

Le « Konsistorium » et son comité exécutif, présidés par le Recteur (lui-même élu par l'ensemble de l'université : enseignants, personnel administratif, étudiants) se divise en diverses commissions permanentes pour la recherche, l'équipement, les locaux, etc...

Dans les trois domaines de formation assurée par le RUC (humanités, sciences expérimentales et sciences sociales), études et fonctionnement sont gérés par des conseils de faculté (faculty general bodies - FGB) et des conseils académiques (ASC). Ces derniers, dont nous avons dit qu'ils étaient paritaires, décident en fait du programme général des études et tracent le cadre général dans lequel devront s'inscrire les projets, au moins pour les deux années de premier cycle, et ils sont à la base des négociations avec le

ministère et les organisations professionnelles qui doivent conduire à définir les programmes de formation du second cycle.

Les problèmes plus concrets et matériels, le fonctionnement quotidien pour chacun des trois « disciplines » sont assumés par les FGB qui recrutent également les enseignants à temps plein. Le Konsistorium, enfin, assure la gestion financière, décide des investissements et répartit les ressources, qui sont pour l'essentiel des subventions de l'Etat.

Le Directeur Administratif, fonctionnaire nommé par l'Etat, contrôle l'exécution des décisions prises aux différents niveaux. Bien que n'ayant pas le droit de vote au Konsistorium, il est cependant évident qu'il peut jouer un rôle d'arbitrage, de modération dans la mesure où il est le représentant direct du Ministère de l'Education qui détient en définitive, par l'intermédiaire des subventions, un moyen de pression limitant relativement l'indépendance de l'université.

Ce système doit être examiné dans le contexte danois, d'une tradition démocratique ancienne, d'une culture où la discussion, le débat public sont des pratiques constantes des diverses communautés. Il est évident que le réflexe démocratique joue chez les étudiants dont il ne semble pas qu'ils aient, à l'égard de la participation, la réserve méfiante des étudiants français par exemple. Ils semblent au contraire parfaitement conscients de l'imbrication de la gestion et de l'éducation. Participer, c'est se former, et il est donc inconcevable que soient distincts l'enseignement proprement dit et la gestion de l'appareil qui soutient cet enseignement. C'est à notre avis un des aspects les plus positifs du système : enseignement, évaluation, gestion forment un tout cohérent au service d'objectifs de formation acceptés par tous (et qu'il est toujours permis d'ailleurs de remettre en discussion).

Il n'est pas inutile cependant de poser sur ce sujet un certain nombre de questions qui, sans remettre en cause la conception générale du système, portent sur son fonctionnement et ses distorsions possibles. La fréquence des réunions, l'engagement personnel quantitativement considérable demandé aux élus, étudiants et professeurs, ne risquent-ils pas d'éloigner de la participation un certain nombre de personnes qui craindraient d'y perdre du temps pour leurs études ou leurs recherches ? Ne risque-t-on pas de voir le pouvoir monopolisé par des « spécialistes de la participation » aux motivations discutables, étrangères aux objectifs normaux de l'institution ? C'est un risque inhérent à tout système démocratique, qu'on cherche souvent à éviter en rendant, paradoxalement, la participation obligatoire, mais il est à notre sens moins grand au RUC qu'ailleurs dans la mesure où l'enseignement lui-même et toute la vie de l'institution,

sont organisés sur une base collective. Il n'y a pas de secteur réservé (comme il en existe par exemple dans nos universités françaises) ; tout est fait, décidé, sous le contrôle, et avec la participation de tous, jusque et y compris le recrutement des professeurs, l'admission des étudiants et la délivrance des diplômes.

*
**

Il est temps d'esquisser une conclusion ; or il est impossible de conclure vraiment à propos d'une expérience qui commence à peine, et dont il est improbable qu'on puisse connaître des résultats avant une décade. Ce qui ressort à l'évidence de la brève description critique que nous avons tentée, est que le RUC ne prendra ses vraies dimensions, sa signification véritable que s'il parvient à promouvoir une réforme globale du système éducatif danois, et en particulier de l'Université. Il est vrai de dire qu'à Roskilde on a « tout changé » mais il est également vrai qu'il n'est pas certain que ce bouleversement atteigne un jour les autres institutions d'enseignement supérieur. Il est visible au contraire, aujourd'hui, que les universités anciennes et les instituts professionnels ont tendance à se durcir dans leur situation ancienne, dans la mesure où ils sentent confusément que l'expérience de Roskilde les menace directement. Il est hélas possible que l'expérience soit peu à peu circonscrite, annihilée, étouffée par le jeu même des institutions démocratiques dont elle se veut l'illustration achevée. Le déchaînement des forces politiques autour et à propos du RUC est à la fois rassurant et inquiétant — rassurant parce qu'il prouve que les forces vives du pays ont conscience de l'enjeu de l'entreprise, et inquiétant parce qu'on risque au Danemark de condamner Roskilde à partir de critères de jugement finalement étrangers aux objectifs qu'on y poursuit.

A Roskilde comme ailleurs, se pose un des problèmes essentiels de l'innovation qui ne semble possible que globale et autoritaire ; partielle elle s'isole, est exclue, reste marginale ; soumise au jeu démocratique, elle devient la cible de polémiques qui en ignorent volontairement toute la portée et la dénaturent.

Ce problème est politique et, bien qu'il soit transposable partout, il ne nous appartient pas de préjuger du devenir du RUC dans le contexte danois. Par contre, nous pouvons évoquer pour conclure une contradiction dès maintenant perceptible entre les objectifs initiaux et la situation actuelle de l'expérience.

Cette situation contradictoire est la distance visible à Roskilde entre l'intention avouée clairement de permettre aux étudiants de modeler eux-mêmes leurs études, leur approche personnelle du savoir, et le réseau de décisions collectives qui, finalement, les contraint et les enferme.

Les groupes d'étudiants que nous avons rencontrés nous ont paru avoir adopté une attitude dangereusement totalitaire à l'égard de ceux qui auraient pu tenter d'exprimer des opinions divergentes de celles de la majorité. Etudiants de Roskilde, ils ont conscience d'y mener un combat, d'être en quelque sorte des militants et, comme tels, ils ne répugnent pas peut-être à exclure, à excommunier et maudire ceux qui auraient des velléités d'opposition. L'absence d'un pouvoir réellement régulateur risque d'instaurer dans les groupes un dangereux terrorisme, d'installer la conformité dans l'anti-conformisme, et finalement de compromettre les chances de dissémination et de succès des conceptions initiales fondamentales du projet.

Michel MIGAYROU.

L'ÉCOLE SECONDAIRE POLYVALENTE AU QUÉBEC

Dans la réforme profonde qu'a connu le système d'enseignement québécois depuis dix ans, c'est sûrement l'école secondaire qui a été le plus radicalement transformée. Sans doute peut-on dire que le Cegep (Collège d'enseignement général et professionnel) qui constitue un niveau d'études post-secondaire, intermédiaire entre l'école secondaire et l'université ou le marché du travail, représente l'innovation la plus originale : seul le Québec possède un niveau post-secondaire qui ne soit pas universitaire, dans lequel s'intègrent l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Dans le cas du Cegep, il s'agit d'une innovation qui s'est opérée par le regroupement de certains collèges classiques traditionnels, d'instituts de technologie, de certaines écoles professionnelles comme les écoles d'infirmières ou d'assistants-sociaux.

Cependant, aussi considérable que fût l'innovation du Cegep, c'est malgré tout l'enseignement secondaire qui a été le plus radicalement touché, tant dans ses structures que dans ses principes pédagogiques, par la réforme des dernières années. Et c'est la notion de polyvalence qui a principalement présidé à cette réforme, lui servant de guide et d'inspiration.

Cette notion de polyvalence s'adresse à l'établissement scolaire lui-même et à son programme. Elle implique l'unité de l'établissement pour tous les élèves du secondaire, chacun de ces derniers trouvant dans l'éventail des cours offerts un choix assez étendu pour constituer son programme personnel, selon ses intérêts propres et son orientation particulière. La liberté de l'élève est évidemment limitée par certaines exigences qu'on peut considérer comme fondamentales : ce sont principalement la connaissance de sa langue maternelle, la connaissance d'une langue seconde, des éléments de mathématiques, d'histoire, de sciences naturelles et un enseignement de morale. Au-delà de ces exigences communes, l'établissement polyvalent comprend une plus ou moins grande variété d'options, selon le nombre d'étudiants, dans lesquelles chaque élève peut puiser pour composer un programme d'études qui soit marqué soit au coin de la culture

générale, soit d'une formation professionnelle plus ou moins intensive. Ainsi, l'école secondaire polyvalente doit pouvoir offrir un choix d'ateliers de diverses natures, à l'intention de ceux qui s'orientent déjà vers une formation professionnelle tout aussi bien qu'à l'intention de ceux qui veulent s'adonner à un travail d'atelier à l'intérieur d'un programme d'études générales.

A la base du principe de l'école secondaire polyvalente, il y a cette conviction qu'il n'y a pas qu'une voie à la culture. La pratique du travail manuel est aussi un mode de connaissance du monde, tout aussi bien que des études plus abstraites. La culture n'est pas non plus que littéraire ou philosophique ; on y atteint aussi bien par la voie des études scientifiques ou techniques.

Mais il y a également une certaine philosophie sociale attachée à la notion de l'école polyvalente. C'est l'idée que les établissements scolaires ne doivent pas séparer les élèves les uns des autres, mettre à part dans des établissements distincts ceux qui se destinent à des études scientifiques, ceux qui se sont engagés dans des études littéraires, ceux enfin qui s'orientent déjà vers une formation professionnelle. On sait, d'une part, que ces distinctions n'ont comme effet que de reproduire à peu près exactement les origines socio-économiques des élèves. D'autre part, le régime pédagogique des sections ou des filières, même si l'on prévoit des passages ou des ponts, n'est guère favorable au transfert des élèves d'une section considérée comme inférieure à une section considérée comme supérieure. Car finalement, une hiérarchie de prestige s'établit toujours entre les sections et une des conséquences que l'on connaît bien, c'est qu'une section supérieure ne peut garder son prestige qu'en rendant presque impossible la venue d'élèves en provenance de sections inférieures.

En pratique, cependant, la notion de polyvalence est évidemment bien difficile à réaliser. L'expérience menée depuis quelques années au Québec le montre abondamment, de sorte qu'elle peut servir d'enseignement touchant les difficultés rencontrées, les résistances qu'une telle réforme soulève et certaines voies de solutions qu'on peut envisager.

La première difficulté, et la plus visible, porte sur le nombre d'élèves qu'une école secondaire doit compter pour offrir un éventail assez étendu d'options diverses. Les grandes écoles polyvalentes, c'est-à-dire comptant plus de 2.500 ou 3.000 élèves, ont fait l'objet de nombreuses critiques de la part des administrateurs, des enseignants et particulièrement des parents. Il n'est pas facile de départager le vrai du faux dans ces critiques. Au Québec, les adultes d'aujourd'hui, ceux du moins qui ont fait des études secondaires, ont fréquenté des établissements plus petits, de sorte qu'il y a eu

1

dans leurs réactions une part de projection personnelle et d'exagération : tous les élèves ne partagent pas, loin de là, la critique que font les adultes de l'école secondaire polyvalente. Pour un certain nombre de jeunes, et pas nécessairement les plus paresseux ni les plus indisciplinés, le milieu plus souple et plus libre d'une grande école polyvalente est de beaucoup préférable à la multiplicité des contrôles qui peuvent s'exercer sur eux dans une petite institution. Quant aux parents et à certains enseignants, il arrive qu'ils oublient les désavantages que la petite école secondaire traditionnelle comportait et qu'ils en idéalisent les bons côtés.

Il faut cependant souligner que le passage d'un système scolaire où dominaient les petites institutions d'enseignement secondaire à un système où le grand établissement devient presque la règle, du moins dans le secteur public, pose effectivement de sérieux problèmes. En particulier, on ne peut plus diriger une telle institution comme on dirigeait les petites. Les mêmes critères ne s'appliquent plus. Ainsi, une grande école secondaire polyvalente n'est pas nécessairement anonyme et impersonnelle du seul fait que les administrateurs et les enseignants ne connaissent pas les noms et prénoms de tous les élèves qui la fréquentent. L'essentiel, c'est que différents milieux de vie se reconstituent au sein d'un ensemble plus vaste, de sorte que chaque élève puisse se constituer un environnement humain qui lui soit familier et naturel.

Un autre élément qui confère à l'école polyvalente un caractère d'impersonnalité, c'est le fait que les décisions semblent venir « d'en haut », qu'elles sont prises on ne sait par qui ni comment et qu'elles ont, de ce fait, un caractère arbitraire et presque odieux. Certains directeurs de l'école secondaire polyvalente au Québec ont eu le courage d'entreprendre une réforme destinée à faire participer les jeunes aux processus de prises de décisions d'une manière à la fois réelle et efficace. On a vu des directeurs d'écoles secondaires « remettre l'école aux mains des élèves », selon leur expression. La chose ne fut pas facile ; les enseignants, et surtout les parents, résistèrent assez vigoureusement à de telles initiatives. Malgré cela, elles sont en train de faire leur chemin avec succès. Cette nouvelle philosophie de l'école secondaire est peut-être ce que l'on trouve de plus révolutionnaire en ce moment dans ce secteur de l'enseignement du Québec : c'est la mise en pratique d'une pédagogie qui fait appel à la liberté et à l'autonomie de chaque élève, qui apprend ainsi à prendre en charge sa propre vie en même temps que celle de la collectivité à laquelle il appartient.

L'école polyvalente, dans la forme radicale qu'on vient de décrire ou dans ses formes plus modérées, pose effectivement le problème de la liberté de l'élève. Celui-ci doit prendre des décisions concernant

ses études, son rythme de travail, ses secteurs d'intérêts. Le maître ne peut donc plus être seulement un enseignant : il se doit d'être ce qu'il aurait toujours dû être, un éducateur, c'est-à-dire un animateur et un guide. Il doit pouvoir être celui vers qui le jeune se tourne avec confiance, sachant qu'il ne se fera pas imposer une décision arbitraire ou un modèle tout fait, mais qu'il s'adresse plutôt à une personne qui est prête à regarder avec lui sa vie telle qu'il voudrait la vivre ou comme il pense qu'il pourrait la vivre.

C'est dans cet esprit que le Rapport Parent avait suggéré en 1965 que l'école secondaire polyvalente nécessitait deux éléments essentiels : un nombre suffisant de conseillers pédagogiques, qui soient partiellement ou totalement déchargés d'enseignement et qui demeurent sans cesse à la disposition des élèves qui ont besoin de les consulter, soit pour prendre un nouveau cours, soit pour en abandonner un, soit pour changer d'orientation, soit pour changer de professeur ; en second lieu, un régime de tutorat, selon lequel chaque enseignant aurait été responsable de 15 à 20 élèves qui pouvaient toujours s'adresser à eux pour toute difficulté qu'ils rencontraient dans leurs études. Ni l'une ni l'autre de ces recommandations n'a été parfaitement appliquée, loin de là, ce qui n'a sûrement pas facilité le passage des écoles secondaires traditionnelles à l'école secondaire polyvalente. Le tutorat en particulier continue à faire l'objet de discussions, certains continuant à affirmer sa nécessité absolue, tandis que d'autres se disent impressionnés par l'échec des tentatives qu'on en a faites. C'est là une histoire qui est loin d'être finie. Il est certain (et il faut l'espérer) qu'on entendra encore longtemps parler de ces deux suggestions, surtout dans la période où nous entrons, durant laquelle la pression démographique sera moins forte sur l'école, de sorte qu'il sera possible d'affecter un certain nombre d'enseignants à des « services pédagogiques » complémentaires de l'enseignement lui-même.

Pour remplir sa mission, qui en est une de souplesse et de diversité, l'école secondaire polyvalente doit se doter de divers services pédagogiques et autres. Non seulement faut-il un très bon service d'orientation scolaire et professionnelle, mais encore divers services de « vie étudiante » sont essentiels si on veut vraiment aider les élèves (ceux du moins qui le veulent) à organiser leurs loisirs, leurs activités extra-scolaires, leur vie sociale, etc. Les parents ont aussi besoin — surtout dans les milieux défavorisés — de trouver à l'école secondaire polyvalente l'aide nécessaire pour comprendre l'évolution de leur enfant, la transformation de l'école, modifier leur rôle pour tenir compte à la fois de la psychologie d'adolescents et des conditions de vie et de travail dans les écoles polyvalentes. Les services aux étudiants se complètent donc normalement par des « services aux parents ».

Sans doute, faut-il par ailleurs éviter de surprotéger des adolescents qui sont à l'âge où ils doivent particulièrement prendre leur vie en main et savoir progressivement vivre dans la liberté. Les services pédagogiques et autres doivent donc être à leur disposition, sans être cependant contraignants et sans s'imposer à eux d'une manière impérative. C'est souvent la tentation des éducateurs de **vouloir** que les jeunes profitent à tout prix des services qu'on leur offre, oubliant que la liberté de recourir aux services disponibles est aussi essentielle à un milieu scolaire que l'existence même de ces services.

A ce sujet, on s'est trop facilement scandalisé de la taille et de la complexité des grandes écoles secondaires polyvalentes. Tout d'abord, comme nous le disions plus haut, tous les élèves n'en souffrent pas, loin de là. Au surplus, la grande école secondaire polyvalente ressemble à la société industrielle et urbaine complexe dans laquelle nous vivons et dans laquelle il est probable que la majorité des jeunes d'aujourd'hui vivront demain. On peut condamner cette société, et dans une certaine mesure elle le mérite ; on peut vouloir la changer, et il faut espérer qu'on y parviendra. Mais il faut en même temps regarder avec lucidité la réalité telle qu'elle est et ne pas offrir aux jeunes — sans d'ailleurs savoir si c'est ce qu'ils veulent et voudront pour eux-mêmes — un milieu de vie si marginal que ceux qui vivront dans la société industrielle de demain auront à payer un prix extravagant pour s'y intégrer. Par sa complexité et sa diversité, l'école secondaire polyvalente est un milieu de vie analogue à la société industrielle et urbaine moderne ; plus exactement, elle en est une partie.

Il y a d'ailleurs lieu de pousser cette dernière idée un peu plus loin encore. **L'école secondaire polyvalente est appelée à briser les cloisons qui depuis trop longtemps isolent l'école** (à tous les niveaux, du pré-scolaire à l'universitaire) de la société. L'idée **n'est pas nécessairement de vouloir adapter** l'école au marché du travail (ce qu'elle fait déjà trop, précisément), mais **plutôt l'ouvrir aux ressources éducatives que recèle l'environnement social, économique, culturel de l'école**. On a trop réduit le processus d'apprentissage scolaire à la seule relation de l'éduqué avec l'enseignant, le livre et le tableau noir, alors que **le milieu extérieur à l'école est infiniment riche de ressources** de toutes sortes : ateliers, bureaux, services, lieux récréatifs, musées, archives, journaux, sans parler de la nature elle-même. L'école secondaire est **polyvalente**, non seulement dans le sens où elle offre en son sein une pluralité d'options, mais aussi en ce qu'elle autorise et aide les élèves à puiser dans le milieu extérieur à l'école ce qu'ils se sentent disposés à aller y chercher. Ainsi, l'adolescent n'est pas coupé de sa société quand il est à l'école ; il continue à y appartenir et il poursuit, à partir de l'école, l'exploration de toutes

les richesses et possibilités que la société peut lui offrir. C'est là un aspect essentiel — et beaucoup trop négligé dans l'école moderne — du processus d'apprentissage de l'enfant et de l'adolescent.

On ne peut cependant conclure cette courte analyse de l'école secondaire polyvalente au Québec, sans souligner que bien des écoles secondaires sont dites « polyvalentes » sans l'être vraiment. On y retrouve les mêmes canaux, les mêmes filières, les mêmes sections qu'autrefois, sauf que ces divisions des élèves sont mieux camouflées qu'autrefois, dans les murs d'un même établissement et derrière les subtilités des « exigences » des programmes d'études. C'est évidemment le prix qu'il faut payer pour une transformation qui s'est voulue à la fois majeure et générale. Ce n'est même pas un prix à payer : c'est la condition normale d'une réforme aussi radicale. Cela permet d'affirmer sans risque d'erreur que l'histoire des écoles secondaires polyvalentes est loin d'être terminée au Québec et qu'elle nous réserve encore des périodes de transition qu'il sera passionnant de suivre.

Guy ROCHER.

L'ENSEIGNEMENT « RENOVÉ »

APERÇU HISTORIQUE

L'enseignement secondaire dit « rénové » n'est pas comme d'aucuns ont cherché à le faire croire, une improvisation pédagogique, ni une manœuvre politique. Il est l'état d'une évolution qui se poursuit depuis 1947. De plus, il n'est pas particulier à la Belgique. Les principes sur lesquels il se fonde se retrouvent largement présentés dans le projet du Conseil de l'Europe, dans « Apprendre à être » de l'U.N.E.S.C.O. et dans « l'éducation, demain » de Bertrand Schwartz, pour ne citer que ces trois là.

L'objectif est de chercher à donner à l'homme de demain une personnalité qui puisse faire face aux techniques sans être dominé par elles ; à faire un adulte capable de supporter le changement, dont les analyses prospectives nous montrent qu'il sera une des conditions les plus générales de la vie de demain.

De plus, il convient de mettre en œuvre des structures et des contenus pédagogiques capables, non seulement de donner à tous les enfants une certaine égalité de chances devant l'éducation, mais encore de développer en chacun d'eux la meilleure part de leur originalité.

Ceci, en vue de trouver avec eux l'orientation de leurs études, c'est-à-dire pratiquement de leur vie. L'acte revêt donc une importance capitale.

A - En 1947, deux événements sont à noter :

1. La modification des dispositions légales relatives au **certificat homologué** (ce qui est l'équivalent du baccalauréat français mais se fait sans examen d'état. L'homologation est accordée par un jury, présidé par un magistrat ; ce jury examine les pièces qui lui sont adressées par l'école où le candidat a terminé ses études secondaires. Les copies des bulletins et

des divers résultats obtenus par l'élève, les matières enseignées, certains travaux, des compositions ou des épreuves d'examens ou de contrôles sont lus par le jury qui décide d'accorder ou de refuser l'homologation selon que le niveau prescrit par le programme est atteint ou non). Avant 1947, la loi exigeait que les six années d'enseignement secondaire soient accomplies dans une seule et même section. En 1947, une première modification a permis de ne plus prendre en considération que les trois dernières années de l'enseignement secondaire. Dans les trois premières années, l'élève peut changer de section sans compromettre la validité du certificat de fin d'études. **Cette disposition créait la place du cycle d'observation.**

2. Dans plusieurs établissements d'enseignement moyen (comme on dit en Belgique) sont ouvertes des sections d'enseignement technique à côté de la section latine et de la section moderne existantes.

C'était créer l'école multilatérale, dont le but était justement de permettre des changements d'orientation dans les trois premières années du secondaire.

B - Les Centres Psycho-Sociaux instaurés en 1945 se développent et leurs observations apportent des données dont il faudra tenir compte. Entre autres, toutes celles qui mettent en lumière l'importance de **l'affectivité** dans la qualité du travail scolaire, et d'autre part, le caractère aléatoire d'une orientation prématurée. Les tests d'intérêt professionnel passés à 12 ans sont infirmés à 80 % quand les élèves en ont 18. Ils sont au contraire confirmés à 80 % à 18 ans, si l'on propose ce test aux élèves quand ils ont 15 ans. Ceci était une indication montrant impérieusement la nécessité d'une structure scolaire permettant un choix plus tardif.

Ce fait est encore plus vrai pour les meilleurs élèves : étant polyvalents, ils réussissent en tout. Il faut donc attendre qu'ils aient atteint une certaine maturité sociale pour choisir leur voie. Ceci peut se situer après la crise de puberté qui s'étend grosso modo de 14 à 16 ans.

C'est là une des raisons principales de la structure en trois fois deux ans de l'enseignement rénové, préconisé déjà par le projet Langevin dont les trois étapes sont **l'observation, l'orientation et la détermination.**

C - Les expériences de la « Réforme de l'Enseignement Moyen »

Dès 1950, ont été expérimentées dans une vingtaine d'établissements le **dossier scolaire**, le **conseil de classe**, les **travaux dirigés**, les **activités complémentaires**. Ces expériences, directement inspirées des « Classes nouvelles » françaises ont pour but une meilleure **connaissance de l'élève**, débouchant sur des mesures — travaux dirigés, activités complémentaires — visant à une meilleure adaptation de l'enfant à l'école, par l'acquisition d'une meilleure méthode de travail et par la réussite dans des domaines non strictement scolaires.

L'efficacité de ces procédés a été confirmée et la généralisation en a été décidée pour les classes inférieures de l'enseignement moyen (12 à 15 ans) en 1956. Cette même année a vu naître une autre expérience : le **cycle d'observation et d'orientation**.

L'espoir né de l'Ecole Multilatérale n'a été que très partiellement réalisé. Les changements de section dans le cycle inférieur ont été surtout dans le sens latin... moderne... technique, avec toute la dévalorisation attachée à ces « descentes ». Il fallait d'une part rapprocher les contenus des trois formations et d'autre part, fonder l'orientation de l'élève sur des réussites et non sur des échecs.

La formule proposée a été, en gros, celle d'un **tronc commun** de branches enseignées à tous les élèves en même temps, flanqué d'**options** latine, moderne et technique pendant lesquelles les élèves sont séparés.

Le renforcement de l'observation de l'élève apparaît dans les activités complémentaires incluses dans l'horaire, tandis que le traitement pédagogique individualisé trouve place dans les heures de rattrapage, dans une amorce de travail en équipes, voire dans le para-scolaire.

Les classes sont **hétérogènes**. Chez les professeurs qui ont admis ce fait et l'ont intégré comme un élément positif dans leur enseignement, les résultats ont été meilleurs que chez ceux qui le repoussaient.

Des difficultés ont été rencontrées par les uns et par les autres : les premiers n'avaient pas assez de temps pour s'occuper des enfants provenant de milieux culturellement peu favorisés et ne parvenaient pas à combler les lacunes, perceptibles surtout sur le plan verbal.

Les professeurs refusant le mélange (comment peut-on mettre ensemble des élèves de latine et de technique !) — alors que deux ou

trois mois plus tôt, ils étaient réunis dans les mêmes classes du primaire — appliquaient strictement les règlements concernant les points, les classements, les examens et le passage de classe, et clouaient au sol les élèves défavorisés.

Ceci provenait du fait que, bien que l'objectif de cette formule soit l'**observation** des élèves en vue d'une meilleure **orientation**, l'on maintenait en pratique les **techniques de sélection** que sont les examens, les classements et les points.

L'ENSEIGNEMENT RENOVE

Ainsi donc s'accumulaient les éléments qui devaient inciter le ministre de l'Education Nationale à revoir l'expérience antérieure en lui donnant une signification accrue, et en y intégrant, dans la mesure du possible, tout ce qui peut préparer l'homme au changement.

Des contacts ont été pris avec les représentants de l'Enseignement libre Catholique, ainsi que de l'Enseignement provincial qui ne dépendent pas de l'Etat. Les traits fondamentaux de l'enseignement rénové ont été présentés lors de ces rencontres et de la sorte, le 1^{er} septembre 1969, un certain nombre d'écoles secondaires d'enseignement technique ou d'enseignement général introduisaient l'enseignement rénové.

LES STRUCTURES, LES METHODES ET L'ESPRIT

Rappelons tout d'abord que la **structure** de l'enseignement rénové touche tous les enseignements post-primaires, et que ce fait a été entériné par une loi en juillet 1971. Son découpage est de trois fois deux ans, remplaçant les deux cycles « moyen inférieur » et « moyen supérieur » de trois ans chacun.

Il comporte de la sorte le **degré d'observation**, le **degré d'orientation** et le **degré de détermination**. Des formes d'enseignement à finalité sont prévues qui constituent un enseignement court soit de type pratique, soit de type plus « général ».

Un **enseignement d'accueil** est organisé dans certains établissements. Il est destiné aux enfants qui n'ont pu terminer normalement

leurs études primaires et vise à leur apporter une sorte de rééducation qui leur permettrait soit de reprendre un cycle normal d'études, soit d'aborder avec un bagage minimum des études courtes de type pratique.

La période d'accueil. La première année du degré d'observation commence par une période d'accueil de tous les enfants, qui sont « reçus » dans cette nouvelle école comme des personnes et non comme des numéros. Ils sont présentés les uns aux autres, les professeurs sont présentés aux élèves, le chef d'établissement reçoit les nouveaux par petits groupes et bavarde avec eux. L'on fait connaître en outre aux élèves tous les locaux dans lesquels ils vivront en leur montrant qui fait quoi.

Au bout de cette période d'accueil, au cours de laquelle les élèves de 2^e année se montrent fort actifs souvent, des affinités se sont marquées, qui pourront être à la base des équipes scolaires ou d'activités libres. Dans bon nombre d'établissements a été instaurée la fonction de « **professeur parrain** ». A la fin de la période d'accueil, les contacts ont été suffisants pour que les préférences se soient révélées et que chaque « parrain » ait constitué son groupe de 5 ou 6 pupilles. Ce sont des élèves dont il s'occupera plus spécialement pendant la première année d'observation, surtout sur le plan humain.

Pendant cette même période, un sondage de connaissances en langue maternelle et en mathématiques situe les lacunes et les déficiences des élèves en vue d'adopter le plus tôt possible les mesures appropriées à leur cas.

Les groupes de niveaux. Pour le cours de français et pour le cours de mathématiques, la possibilité existe d'organiser à côté des groupes « normaux », un groupe « lent » réunissant les élèves dont la progression est moins rapide. Le but est de ne pas les handicaper par la présence de camarades assimilant plus vite ces deux branches et réciproquement de ne pas freiner les élèves à rythme normal par ces trop lents.

Ceci n'est pas toujours possible pour des raisons d'effectifs. Mais parfois le **travail en demi-classes**, obligatoire en français, en en mathématiques une heure par semaine, suffit à rééquilibrer le groupe classe.

Pour toutes les autres disciplines, les élèves sont ensemble.

Mais la notion traditionnelle de « la classe » s'est transformée dans cette nouvelle structure, plus marquée par la **mobilité** de petits groupes, correspondant davantage à l'individualisation du traitement pédagogique de chacun.

Les rattrapages. Comme dans le « cycle d'observation et d'orientation », les cours de rattrapage sont prévus pour parer à toute défaillance survenant en cours d'année. De même ont été maintenues les **activités complémentaires** et les **activités libres**, si utiles à l'épanouissement de l'enfant.

Activités d'essai. Il n'existe plus d'option en 1^{re} année, ce qui était toujours apparu comme une obligation prématurée de choisir. Ce qui caractérise très nettement la nouvelle formule, c'est l'obligation pour tous les élèves, tant dans l'enseignement technique que dans l'enseignement général, de passer par **trois activités d'essai** : latine, artistique et technique. Ces activités d'essai sont souvent prolongées par des activités complémentaires. Elles n'impliquent pas un enseignement systématique d'une matière. Elles cherchent à mettre l'enfant devant trois types très différents de problèmes et à observer comment il réagit. L'ensemble de ces observations constitue une base importante des conseils d'orientation de la fin de l'année, où il faut amener les élèves et leurs parents, à décider de l'option de la deuxième année du degré d'observation où cinq choix sont possibles : options latine, technique, scientifique, artistique et socio-économique.

Les activités d'essai ont à leur disposition une heure par semaine pour chacune d'elles pendant toute l'année, mais il arrive souvent que chaque activité soit concentrée par un trimestre à raison de trois heures-semaine.

Dans la 2^e année d'observation, l'option occupe 4 heures dans l'horaire hebdomadaire, pour les autres branches les élèves sont mélangés.

Notons qu'une initiation technologique est faite pour tous les élèves durant les deux années du degré d'observation. En 2^e année, les élèves qui ne choisissent pas l'option technique doivent suivre un cours d'initiation technique en activité complémentaire ; il en est de même pour l'initiation artistique.

Dans la section d'accueil, l'insistance est mise en 1^{re} année sur le français et les mathématiques, dès la 2^e année les options indiquent nettement une orientation professionnelle : fer, électricité, bois ; arts appliqués ; horticulture ; habillement - arts ménagers ; construction gros œuvre : parachèvement du bâtiment ; secteur tertiaire ; autres options justifiées par des circonstances régionales. Ces options disposent chacune de 18 heures hebdomadaires. Certains de ces élèves peuvent cesser leurs études à ce moment, l'obligation scolaire s'arrêtant en Belgique à 14 ans.

Le 2^e degré : orientation. Les activités proposées s'articulent de la manière suivante. 18 heures de tronc commun : religion ou morale (2 h) ; langue maternelle (5 h) ; deuxième langue (4 h) ; sciences humaines (4 h) ; éducation physique (3 h).

Puis, selon l'option choisie, des cours à option ou des « options groupées » avec un minimum de 8 heures. Par exemple : mathématiques (6 h) ; sciences physiques et naturelles (6 h) ; sciences économiques et sociales (4 h ou 6 h) ; 3^e langue (4 h) ; 4^e langue (4 h en 2^e orientation) ; latin (4 h) ; grec (4 h) ; technique science (4 h en 2^e orientation) ; chimie industrielle (4 h en 2^e orientation). Les options groupées sont pluri-disciplinaires, leurs horaires sont plus chargés : agronomie : 9 h ; électro-mécanique 9 h ; construction et bois : 9 h ; industrie - habillement : 9 h en 1^{re}, 12 h en 2^e ; hôtellerie : 6 h en 1^{re} ; 9 h en 2^e ; économie sociale et familiale : 9 h en 1^{re} ; 12 h en 2^e ; options techniques justifiées par des circonstances régionales : 9 h en 1^{re} ; 12 h en 2^e ; éducation corporelle : 9 h en 2^e.

Selon ce qui a été choisi en options de bases, l'élève doit prendre en option complémentaire : mathématiques 4 h en 1^{re}, 3 h en 2^e ; sciences physiques et naturelles : 3 h (1^{re} et 2^e) ; laboratoires de sciences physiques et naturelles : 3 h (1^{re} et 2^e) ; troisième langue : 2 h (1^{re} et 2^e) ; psychologie et relations humaines : 2 h (1^{re} et 2^e) ; éducation technologique : 1 h (1^{re} et 2^e) ; activités complémentaires : maximum 4 h (1^{re} et 2^e).

Dans l'enseignement **technique de finalité**, qui se situe au même niveau, les options gonflent jusqu'à 21 heures par semaine, tandis que le tronc commun diminue à 9 heures ; dans l'**enseignement professionnel** l'option va jusqu'à occuper 25 heures par semaine.

Les élèves qui ont choisi cette voie entrent dans la vie professionnelle, à un âge théorique de 16 ans, mais la réalité montre qu'ils en ont généralement plus.

LE 3^e DEGRE : DETERMINATION

A ce niveau, dans les sections qui supposent des études post-secondaires, le découpage du travail se présente en 4 parties : Formation commune, options de base simples ou groupées, options complémentaires et options de renforcement.

La **formation commune** groupe 2 heures de Religion ou morale, 4 heures de langue maternelle, 3 heures de sciences humaines, (géographie, histoire, sciences sociales), 3 heures de questions scientifiques (physique, biologie, chimie) et 3 heures d'éducation physique, au total 15 heures.

Les options de base, qu'elles soient simples ou groupées, occupent un minimum de 9 heures. **Options simples** = 1. langue maternelle 3 h ; 2. 2^e langue 4 ou 3 h ; 3. mathématiques 8, 5 ou 3 h ; 4. Physique : 3 h ; 5. Chimie : 3 h ; 6. Biologie : 3 h ; 7. Sciences sociales : 5 h (3 h. de sciences sociales, 1 h d'histoire, 1 h de géographie) ; 8. Histoire : 3 h ; 9. Géographie : 3 h ; 10. Sciences économiques : 5 h ; 11. Latin : 4 h ; 12. Grec : 4 h ; 13. 3^e langue : 4, 3 h ; 14. 4^e langue : 4/3 h. **Les options groupées** ont des horaires de 5, 6 ou 9 heures par semaine : sciences naturelles appliquées : 9 h ; électro-mécanique : 9 h ; travaux publics et construction : 9 h ; sciences technologiques, habillement : 9 h ; arts appliqués : 9 h ; sciences économiques et économie appliquée : 5/9 h ; sciences sociales et sciences sociales appliquées, sciences sociales et sciences sociales familiales : 5/9 h ; chimie industrielle : 6 h ; éducation physique et corporelle : 6 h ; dessin d'architecture : 6 h ; autres options liées aux besoins régionaux : 6/9 h.

Les options complémentaires ont toutes un horaire hebdomadaire de 2 heures sauf les labo sciences ou langues qui en comptent 3. Ce sont : psychologie, éducation plastique, éducation musicale, philologie des sciences et histoires des techniques, éducation technologique, informatique, dessin scientifique, sténo-dactylographie, dactylographie, histoire de l'art, initiation à la culture classique, éducation sociale et familiale, techniques d'expression. (Activités complémentaires 3 h maximum).

Les options de renforcement (qui ne peuvent être ajoutées qu'à l'option à horaire fort) sont latin : 2 h ; grec : 2 h ; un cours complémentaire pour renforcer une option de base : 2 h. Ex. : mathématiques 8 h + 2 h = 10 h ; langue : 4 h + 2 h = 6 h.

A côté de cette structure du degré de détermination préparant à des études ultérieures, existe ce que l'on appelle les « **Options**

d'initiation accélérée en vue d'une option nouvelle de l'élève ou d'une réorientation ». Cette formule cherche à apporter aux élèves qui changent d'orientation en fin du degré d'orientation les éléments de connaissance qui seront indispensables à la suite de leurs études. Elle recommande, pour les élèves qui se réorientent, une période d'adaptation de 4 mois, au-delà desquels l'on considère qu'ils ont abordé la période de stabilisation qui sera plus ou moins longue « selon l'importance des difficultés non résorbées ».

Notons que les sections de finalité, connaissent là aussi deux niveaux : le niveau technique et le niveau professionnel.

Les cours du niveau technique ont une formation commune de 10 heures religion-morale : 2 h ; langue maternelle : 4 h ; sciences humaines (H.G.) : 2 h ; et éducation physique : 2 h. Les autres matières sont présentées par groupe industrie, groupe chimie, services individuels et collectifs, arts appliqués, groupe gestion dont les horaires qu'il semble trop long de détailler ici sont de 12, 13, 14, 15, 16, 18 ou 21 heures.

Ces sections disposent en outre d'options complémentaires et d'options de renforcement.

Dans la finalité **professionnelle**, la formation de base est de 8 heures par semaine. Religion-morale : 2 h ; langue maternelle : 2 h ; questions d'actualité : 2 h ; éducation physique : 2 h. Les options, elles, sont nanties de 25 heures : agriculture, horticulture, mécanique, montage électrique, bois, construction-gros œuvre, parachèvement du bâtiment, tôlerie-carrosserie, coiffure, habillement-personnel d'exécution, services aux personnes, options justifiées par des circonstances régionales.

Ces élèves peuvent en outre suivre, en **option complémentaire**, 2 heures de mathématiques ou 2 heures de 2^e langue. Ils peuvent prendre un maximum de 3 heures d'activités complémentaires.

A la lecture de tout ceci, l'on peut se demander vers quelles écoles gigantesques, pareille articulation des options va conduire. La circulaire ministérielle du 13 juin 1973 précise sur ce point que : « Les options sont créées selon un plan établi **à une échelle régionale**, « en fonction des possibilités pratiques d'organisation offertes par « les établissements et compte tenu de l'importance de la demande, « pour chacune des options.

« Il appartiendra aux chefs d'établissement en accord avec l'inspection, d'établir dans ce domaine une répartition des diverses

« options de manière à assurer à la région le choix le plus large possible en évitant les doubles emplois non viables. »

Tout ceci décrit la structure et l'organisation de ces trois degrés d'enseignement secondaire rénové.

Mais la vie quotidienne, quelle est-elle ?

Reprenons encore quelques dispositions réglementaires, et tout d'abord celles qui sont relatives à l'évaluation du travail des élèves et au passage de classe.

Partant des études docimologiques de Piéron, Laugier, Weinberg et Reuchlin, l'on est arrivé à la conclusion que la note chiffrée était peu « fiable » parce qu'elle intégrait l'aspect inévitablement subjectif de la correction.

La répartition en cloche de Gauss nous apportait 5 niveaux qui ont été nommés : Très bien - Bien - Satisfaisant - Faible - Insuffisant. La liaison de cette répartition à une distribution statistique a incité à l'organisation d'épreuves portant sur des groupes plus larges qu'une classe, afin de pouvoir contrôler si la note donnée par le professeur correspondait à la situation de l'élève dans une population significativement nombreuse.

Mais cette liaison à la courbe de Gauss risquait d'induire une sorte de fatalité elle aussi, c'est pourquoi l'on s'est tourné graduellement vers la taxonomie de Bloom qui apporte sur les opérations mentales des précisions assez aisément observables. La connaissance d'une notion repose sur la mémoire mais aussi (et surtout ?) sur la compréhension. L'utilisation de la notion permet une observation plus juste de cette connaissance. La capacité d'analyse, celle de synthèse sont importantes, on le sait. La qualité de l'expression, l'invention sont aussi à noter dans les opérations exigées par l'apprentissage scolaire.

Le bulletin actuel se présente (4 fois par an) sous la forme suivante : à côté de la liste des branches 4 colonnes portent les rubriques : connaissances, compréhension, utilisation de l'acquis et attitude face au travail. Le professeur note son évaluation dans chacune d'elles par les lettres TB - B - S - F - I. A côté de la liste des options et activités complémentaires il y a 5 colonnes : aptitudes - attention - soin - réalisation personnelle - animation du groupe. Tout cela est groupé sur une page de gauche, tandis que la page de droite a pour titre : Observations et conseils éducatifs et se termine par l'**observation** du directeur de classe et l'emplacement des signatures traditionnelles.

Cette évaluation ne se fait pas sans peines. L'habitude de la note chiffrée provoque chez beaucoup de parents, chez certains élèves et chez un certain nombre de professeurs la nostalgie des points. Certains maîtres, du reste, font tout leur travail avec des points puis les convertissent pour l'inscription au bulletin.

Les examens trimestriels ont été remplacés par une évaluation continue mais l'on retrouve de-ci de-là, des contrôles un peu massifs qui ressemblent comme des frères aux examens d'avant. N'existerait-il pas d'autres formules pour s'assurer qu'une synthèse suffisante de la matière a été intégrée par l'élève ? Pensons, entre autres, à ce que faisait Bertrand Schwartz à l'Ecole des Mines de Nancy. Comme lui, nous croyons que le contrôle des connaissances est un moyen, un auxiliaire de la formation, et non un but. Contrôler est indispensable à la poursuite de l'action, et savoir « où on en est » est utile autant à l'élève qu'au maître.

Des efforts très intéressants se développent dans certains établissements d'enseignement « rénovés » en vue d'accroître la part de l'**auto-évaluation**. Ceci est d'ailleurs clairement en accord avec l'esprit de l'enseignement rénové qui vise à désinfantiliser la relation pédagogique et à traiter toujours l'élève comme une personne et non comme un objet. Or, il faut bien reconnaître que les techniques d'évaluation traitent l'évalué comme un objet soupesé, mesuré, comparé... mais n'ayant aucune part active dans l'opération.

Sur ce point, existe donc une contradiction (sans doute difficilement évitable) avec ce que l'on tente par ailleurs : mettre l'élève devant des choix, des décisions, des responsabilités. Et ceci n'est pas si commode que cela pourrait paraître. En effet, cela implique un changement d'attitude de la part des enseignants : permettre à l'élève l'essai et l'erreur, mais du coup, abandonner l'habitude de traiter « l'erreur » comme « une faute » et de faire « perdre des points ». Elle doit être traitée comme une expérience dont on discute avec l'élève les conditions et le déroulement pour qu'il puisse trouver le moment où la fausse manœuvre a eu lieu. De plus, qui dit que du point de vue de la « **créativité** », que l'on cherche aussi à développer, la solution réputée fautive n'est pas une ouverture vers quelque chose de nouveau ?

Il va de soi que des changements de relation, si l'on n'y a pas été préparé, entraînent dans l'atmosphère de l'école des moments plus agités que de coutume, ce qui effraye. Là où l'on se plaint du « rénové », où l'on en dit qu'il est une « anarchie », c'est que le départ des relations maîtres-élèves a été manqué. Si l'on passe d'un régime à pouvoir vers un régime à participation, il va de soi, que l'on doit mettre au point, nettement, la convention sur laquelle se

fondera le nouveau mode de relation. Il faut dégager les objectifs de cette présence commune de jeunes et d'adultes dans un établissement, les étapes du travail, les responsabilités de chacun. C'est à ce prix que se développera une autonomie vraie. Certains établissements y sont parvenus, et lors d'un récent colloque entre professeurs et élèves du secondaire supérieur, les jeunes gens provenant de ces écoles ont fait preuve d'une réelle maturité.

Mais cette éducation à la liberté **et à la responsabilité** effraye certains, qui n'aperçoivent pas ce second aspect. Des articles de droite attaquent le rénové comme la pire des choses, dont l'exécration modèle serait Summerhill. Les attaques d'extrême gauche le dépeignent comme une « récupération par le système », une manipulation qui donne l'illusion d'être consulté pour renforcer, en définitive l'emprise du régime actuel.

Ceux qui vivent l'expérience sont plus ou moins influencés par toutes ces opinions, car il en est d'autres, intermédiaires et plus nuancées, qui montrent les points difficiles voire certaines faiblesses visibles dans quelques établissements.

A l'heure actuelle, 24 écoles vont décerner les certificats de la 1^{re} promotion d'élèves quittant le degré de détermination. Quelle sera l'attitude du « Jury d'Homologation » ? Autre cause d'anxiété chez ces pionniers...

Sur le plan de l'orientation, certains se plaignent de la rigidité des normes de population en dessous desquelles il n'est pas possible d'ouvrir une option. Par ailleurs, l'on fait mention aussi d'orientations faites plus pour maintenir en vie certaines options, que pour répondre vraiment aux aptitudes de l'élève ! Si la régionalisation prévue intervient, ce genre de problème sera sans doute moins aigu.

Tout ceci montre qu'à l'heure actuelle le « rénové » reprend son souffle. C'est évidemment le moment que choisissent ses adversaires pour essayer de le supprimer. Mais le positif de l'opération est assez clair pour que la formule soit maintenue, avec sans doute quelques modifications.

Le Ministère de l'Education Nationale a édité deux études dans sa collection « Faire le Point sur » :

L'enseignement secondaire rénové - organisation générale.

L'enseignement secondaire rénové - Bilan 1973.

La Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (F.A.P.E.O.) est très intéressée à la formule de l'Enseignement rénové. Avec un groupe de Chefs d'établissements, elle cherche à en suivre régulièrement l'évolution.

En guise de conclusion à la présentation de cette réforme belge, je mettrais volontiers sous les yeux du lecteur français un texte qui a servi de base à une analyse de cet ordre, il y a seulement quelques jours. Il est le résultat de réflexions d'un groupe de chefs d'établissements conscients, plus que d'autres sans doute, de la vérité de cette parole que nous rappelait toujours M. Quignard : « Tout éducateur doit travailler à se rendre inutile ».

I - Le présent document est issu d'un groupe de travail de quelques chefs d'établissements. Ce groupe n'a pas la prétention d'avoir élaboré un bilan définitif de ce qu'a été jusqu'à présent l'enseignement rénové.

Il s'est efforcé, après plusieurs années d'expérience, de faire sommairement le point et de déterminer quels lui semblaient être les principaux « freins » à une pleine réussite de la rénovation du secondaire.

II - **Les objectifs généraux** de l'éducation peuvent se résumer en trois points essentiels :

- 1) permettre à chaque individu son **épanouissement personnel** ;
- 2) favoriser son **intégration harmonieuse dans la société** (= socialisation) ;
- 3) le nantir des **capacités professionnelles** qui lui permettront de faire face aux tâches qu'il devra assumer.

III - La réalisation de ces trois objectifs impose un certain nombre de **finalités éducatives** qui peuvent être traduites en termes d'**attitudes**.

- 1) Conscience (au sens de : lucidité)

- 2) Autonomie
- 3) Expression
- 4) Sens de la communauté
- 5) Devenir.

IV - Conscient de l'importance et de la nécessité de ces finalités éducatives, **l'Enseignement Rénové** s'est efforcé d'y répondre par :

- l'observation
- l'orientation
- l'école en osmose avec la vie
- le désir de donner des chances égales à tous
- des méthodes basées sur l'information (= apprendre à apprendre)
- l'évaluation continue tendant à l'auto-évaluation
- une modification essentielle du système de relations.

V - Après six ans de pratique, il est certainement temps de procéder à un premier bilan et de faire le point de ce qui a pu être réalisé.

Bien que ni les finalités éducatives, ni les options fondamentales de l'enseignement rénové ne puissent être remises en cause, sur le plan des réalisations concrètes, ce bilan demeure réservé.

Le départ de cette nouvelle forme d'enseignement a été très enthousiaste, mais les véritables difficultés sont apparues au fil des jours.

- a) **la préparation des enseignants** sur le plan psychologique et même parfois sur le plan scientifique s'est avérée insuffisante. Et peu d'efforts ont été consentis pour modifier cette formation.
- b) **l'institution scolaire** elle-même n'a pas été modifiée. Son fonctionnement traditionnel est le plus souvent en contradiction avec les finalités poursuivies et joue paradoxalement un rôle infantilisant pour les professeurs comme pour les élèves.

- c) la **multiplicité des instructions** reçues, leur aspect souvent purement théorique, leur manque de clarté ou de précision, ont souvent été des facteurs d'angoisse, de découragement, d'irritation ou de résignation tant pour les professeurs que pour les chefs d'établissements.

VI - Depuis quelque temps, on assiste à un **phénomène de stabilisation** (ou de tassement). On ne peut béatement en conclure que les difficultés aient été réellement surmontées. Il faudrait plutôt craindre qu'on se soit actuellement installé dans un **nouveau formalisme**.

VII - Ce nouveau formalisme se situerait à l'opposé de l'idée de **réforme permanente** qui doit animer l'enseignement rénové.

Il importe donc actuellement, après analyse de la situation, de procéder à une série d'ajustements indispensables qui permettraient à la rénovation de l'enseignement de franchir une nouvelle étape dans la voie qu'elle s'est assignée.

VIII - Les ajustements les plus urgents seraient les suivants :

- 1) Repenser tout le cadre de l'**animation pédagogique** en partant de la base.
- 2) Créer une **école autonome** par son mode de gestion et mieux **associée à la vie de la communauté**.
- 3) Se limiter sur le plan des instructions à des **directives simples**, claires et cohérentes.
- 4) Préparer enfin **des maîtres mieux adaptés** à ce nouveau type d'enseignement et d'éducation.
- 5) Chercher les moyens d'assurer une **meilleure stabilité du personnel** des Ecoles.

**

Ce schéma analytique, pour sec qu'il soit, fait apparaître deux choses : le danger d'une stabilisation dans un nouveau formalisme et les modes, disons un peu désuets, de la relation d'autorité dans l'institution. Les professeurs souhaiteraient être consultés pour les changements qui les concernent, ce qui traduit sur le plan des maîtres, ce que l'on demande à ceux-ci de faire pour leurs élèves. N'est-ce pas logique ?

Mais il faut aussi être réaliste jusqu'au bout et bien se rendre compte que vivre dans un continuel mouvement de recherche n'est pas confortable pour tout le monde. D'où cette tendance bien humaine à un peu s'arrêter, à refaire ce que l'on a fait, sans trop chercher.

Sans doute, sommes-nous à un moment de l'histoire où ce confort douillet n'est plus possible. Le pire danger qui sous-tend cette tendance, c'est le reflux vers un autoritarisme plus ou moins simplificateur.

Or, il est évident que si l'on cherche l'épanouissement de chaque être, si l'on veut conduire chaque élève au plus loin de ses possibilités, il faut envisager avec le plus grand sérieux la conclusion du Congrès de Bombay de la Ligue Mondiale d'Education, qui dit : « Rien n'est plus inégal qu'une éducation égale pour des enfants inégaux ».

Yves ROGER.

VIE DE SÈVRES

JOURNEES DE L'INSPECTION GENERALE

Sous le titre « L'Inspection Générale, pourquoi faire ? », l'Association amicale des Inspecteurs Généraux de l'instruction publique a tenu, du 13 au 17 octobre 1975, ses journées d'étude annuelles.

Le sujet, qui s'inscrit au cœur de l'actualité, le nombre et la qualité des orateurs, ainsi que la participation du Ministre et du Secrétaire d'Etat aux enseignements préélémentaires, donnaient à cette rencontre un intérêt particulier. Pour la première fois, des exemples étrangers étaient proposés à la réflexion des participants : « Inspection ? oui », par Mrs BROWNE, senior-chief inspector, department of Education and Science, Grande Bretagne - « Inspection ? non » par M. Elie FORTIN, Directeur Général de la Commission scolaire de Lac Saint-Jean.

L'une et l'autre de ces interventions, sous leur opposition apparente, plaidaient pour une nouvelle conception des fonctions d'inspection. Plusieurs exposés ont permis d'examiner en détail ces fonctions sous leurs divers aspects et dans leurs rapports avec l'ensemble des grands corps de l'état. Sous une forme originale, on a pu dessiner un tableau de l'Inspection générale successivement vue par : un directeur général, deux recteurs, deux inspecteurs d'académie, deux inspecteurs pédagogiques régionaux, deux chefs d'établissements, deux professeurs, deux élèves.

La séance de clôture était présidée par M. le Ministre de l'Education, qui, dans son allocution, a défini les missions et l'organisation de l'Inspection générale. Partisan d'une évolution accordée aux nécessités actuelles, le Ministre a insisté sur le rôle d'animateur de l'Inspecteur général ainsi que sur la nécessité pour lui de s'appuyer sur les inspecteurs régionaux. Il a par ailleurs souligné le rôle éminent du ministère de l'éducation dans la formation des maîtres.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE PREMIER CYCLE

Ce stage (6-10 octobre 1975), présidé par M. l'Inspecteur Général FAUCON, Doyen de l'Inspection Générale des Lettres, a réuni, autour d'une vingtaine d'Inspecteurs Généraux, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, Inspecteurs Départementaux et Professeurs dans les Ecoles Normales, plus de 120 professeurs chargés de l'enseignement du français dans le premier cycle.

Venant après la réforme des épreuves de français au B.E.P.C. et la publication de la nouvelle nomenclature grammaticale, il visait à déterminer des moyens de mettre en œuvre, concrètement, des principes considérés comme généralement acceptés aujourd'hui. C'est dans cet esprit qu'ont été examinées trois grandes questions :

- maniement de la langue et étude du système de la langue,
- problèmes posés par l'apprentissage de l'orthographe et du vocabulaire,
- techniques de la communication et enseignement de culture.

L'inventaire des acquis de ce stage a permis de constater qu'un très large accord s'était manifesté dans le premier cycle, le décloisonnement, la nécessité de faire prendre conscience aux élèves des mécanismes de la langue et des registres de langue en vue d'améliorer leurs capacités de communiquer, etc...

INSEA 75

On ne peut être à la fois juge et partie...

Aussi nous est-il difficile de faire un rapport succinct sur le XXII^e Congrès Mondial d'Éducation par l'Art qui a eu lieu au Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, du 7 au 12 juillet 1975, et qui réunissait 600 congressistes de 38 pays.

Pourquoi ?

Parce que ce congrès n'était pas comme les autres. Il ne comprenait pas seulement des groupes de réflexion, des conférences magistrales, des films et des montages audio-visuels. Il y avait aussi des ateliers de création (métal, récupération de tissus, sérigraphie, photos, films, vidéo, création sonore, expression corporelle, théâtre d'ombres...), la liste était longue et les journées parfois très lourdes.

Nous avons souhaité une prise en charge des congressistes par eux-mêmes, en introduisant des structures d'autogestion : l'INSEA a

toujours été un mouvement d'avant-garde pédagogique et nous avons senti le danger de transformer peu à peu ces grands rassemblements d'idées que sont les congrès INSEA, en musée de la recherche pédagogique d'avant-garde !

De là, notre volonté de faire participer largement les congressistes à la gestion de leur rassemblement, non seulement au niveau des thèmes et du contenu du travail, (rappelons que ce sont eux qui ont orienté le choix), mais surtout au niveau de l'organisation matérielle de ces journées.

Voici donc, très schématiquement, comment s'est déroulé ce congrès mondial.

Après une prise de contact à l'UNESCO marquée par les interventions de Messieurs Jean Duvignaud et Yannis Xenakis, les journées se sont structurées ainsi :

Rassemblement de tous les congressistes au Théâtre de Verdure du Lycée de Sèvres pour les informations générales. Puis, éclatement du grand groupe en 6 départements : Jeux, Fête, Loisirs, Education permanente, Créativité, Expressions-Communication. Chaque département a choisi son mode de fonctionnement durant toute la semaine, en respectant certains points de repère, tels que les horaires des repas, projections de films, visites des expositions, soirées théâtrales.

D'autre part, une structure parallèle, plus directive, a été aménagée pour ceux qui préféraient un encadrement de travail plus traditionnel. Elle comprenait une répartition par roulement des interventions magistrales, une programmation continue des films et spectacles vidéo, des conférences et montages audio-visuels, le tout en alternance horaire avec les périodes d'autogestion, de façon à ne pas léser ceux qui voulaient bénéficier des deux aspects de ce congrès.

Quelques problèmes se sont rapidement posés : l'hétérogénéité des lieux, les grandes distances entre les ateliers, entre le logement des congressistes (Orsay) et leur lieu de travail (Sèvres), le retard des cars, et bien d'autres menus détails n'ont pas toujours permis de réaliser les vœux exprimés.

Certains ateliers proposés n'ont pas fonctionné (machines volantes, jouets mécaniques, habillage de voitures) ; d'autres, au contraire, ont eu un succès énorme et ont posé un problème de nombre : métal, batik, sérigraphie, patchwork, vidéo, ombre chinoise, ateliers d'enfants du Musée d'Art Moderne de la ville de Paris, du Musée de Sceaux. Les enfants animateurs de Sèvres, grâce au dynamisme de Madame Berthon et de son équipe, ont permis une rencontre active et chaleureuse et l'animation de la ville de Sèvres, dès le début du congrès, en créant un atelier de peinture dans un terrain vague, seul terrain de jeux des enfants de Sèvres. Cette expérience a débouché

sur une fête, le dernier jour, réunissant les congressistes et les habitants de la ville de Sèvres autour de manifestations variées : spectacles de bateleurs et cracheurs de feu du Théâtre Acide, happening autour de l'œuf de Michel Corfou, intervention de Jean Szymzack, lâcher de ballons (Bernard Quentin) autour d'une fraise géante couverte de bonbons (Chantal Stern-Ovejero).

Certes, tout n'était pas rose, car le congrès, après quelques temps d'hésitation, a penché plutôt vers les activités pratiques que vers les conférences magistrales, vers l'autogestion au détriment des activités programmées. Cela a contribué à donner au congrès une ambiance spontanée et chaleureuse ; la créativité, la communication et surtout l'improvisation dominaient, entraînant chez certains un sentiment d'insécurité : nous pensons que c'est un fait positif, il marque un tournant dans la conception traditionnelle de ce genre de rassemblement. Nous espérons que ce n'est qu'un premier pas vers d'autres tentatives d'innovation, contribuant à tracer les grandes lignes de la jeune INSEA de demain.

VISITE DE M^{me} de WENZEL

Le Centre a eu la joie d'accueillir une de ses plus fidèles amies, M^{me} de Wenzel, Directrice du Centre pédagogique de Niteroi (Brésil), centre associé du C.I.E.P., qui travaille depuis de longues années en liaison étroite avec nous, M^{me} de Wenzel vient de devenir secrétaire d'Etat à l'Education du nouvel état de Rio. Invitée à Paris, elle a tenu, au cours de son bref séjour, à se rendre à Sèvres et à raffermir encore les liens qui nous unissent aux éducateurs brésiliens, sur le plan de la pédagogie aussi bien que sur celui de l'amitié.

HOMMAGE A M^{me} FAUCONNET

Le 27 juin 1975, Madame FAUCONNET, ancienne Directrice du Lycée pilote de Sèvres, a reçu les insignes d'officier de la Légion d'Honneur, qui lui ont été remis par M. SIRE, Inspecteur Général Honoraire de l'Instruction Publique. Devant une assistance nombreuse et amicale, M. AUBA, Directeur du C.I.E.P., puis M. SIRE ont évoqué la carrière de Madame FAUCONNET, qui fut tout entière marquée par un sens profond des responsabilités. Le courage qu'elle avait montré dans la Résistance, Madame FAUCONNET a su le mettre ensuite au service de l'Education. On connaît, en particulier, son œuvre au Lycée pilote de Marseille Veyre où elle sut établir des relations exceptionnelles entre l'établissement et les familles, puis œuvre au Lycée pilote de Marseille Veyre où elle sut établir des relations exceptionnelles entre l'établissement et les familles, puis elle un animateur convaincu. Tous les amis que M^{me} FAUCONNET a laissés ici saluent en elle une grande administratrice en même temps qu'une femme de cœur.

Madame STOURDZE

M^{me} STOURDZE vient de disparaître, après une douloureuse maladie. Pour tous les amis du Centre, cette nouvelle sera ressentie comme une injustice cruelle. Peu d'êtres étaient aussi vivants que Colette STOURDZE et nul ne pouvait venir à Sèvres sans entrer un moment dans le cercle de travail et d'amitié qui s'était créé autour d'elle.

Elle était de cette génération de femmes que de dures épreuves ont armées sans les durcir. Cette formation rigoureuse, elle la mit au service de sa mission d'éducatrice. Institutrice, puis professeur de langues, elle s'orienta bientôt vers la formation des enseignants à l'Institut des professeurs de français à l'étranger. A Sèvres, elle trouva un terrain particulièrement propice à la réflexion sur la pédagogie du français et surtout un milieu fait de contacts divers et sans cesse renouvelés où s'épanouissait sa chaleureuse personnalité. Elle faisait des cours, recevait des visiteurs, elle dirigeait le service d'études et liaisons pédagogiques, elle était secrétaire générale de la Fédération internationale des professeurs de français, elle animait des stages à l'étranger, elle était infatigable. L'enthousiasme qui la portait avait sa source dans une foi généreuse ; au-delà de la technique attentivement mise au point, elle voulait créer la communication entre les êtres, préparer un monde plus fraternel. Soutenue par une famille très aimée et très unie, dont nous partageons aujourd'hui la douleur, elle avait incorporé à cette famille ses amis, ses élèves, mêlant les joies du cœur aux bonheurs de l'effort partagé. C'est un de ses amis qui nous écrit : « Son action, dans un domaine où les rapports sont rendus extrêmement difficiles tant par la diversité des points de vue et des usages confrontés que par l'éloignement et la dispersion, a été marquée par des succès remarquables dont l'explication, pour une part essentielle, est à rechercher dans les sentiments d'amitié et de respect qu'elle savait inspirer ».

Au moment où elle nous quitte, c'est à elle-même que nous empruntons un message d'espoir, ces paroles qu'elle a prononcées alors qu'elle luttait contre le mal avec cette ardeur, cette lucidité, cette générosité, qui ne l'ont jamais quittée : « Je me suis efforcée d'apprendre à dialoguer dans la confiance et le respect. Cette attitude m'a permis d'être une enseignante heureuse de l'être et, pourquoi ne pas le dire, d'être une femme heureuse. »

Jean AUBA.

Murray HAGGIS

Proche de la Fédération Internationale des Professeurs de Français depuis les débuts de celle-ci, puisqu'il avait assisté à l'Assemblée Constituante de 1969, Murray HAGGIS en devint le Secrétaire Général adjoint en février 1972. Son expérience d'enseignant de français au Ghana, puis au Nigéria, le rôle actif qu'il avait joué au sein de l'Association des Professeurs de Français au Ghana, puis sa formation de linguiste à l'Université René DESCARTES, où il soutint brillamment une thèse sur « La Phonie du Français chez les Trilingues Twis », en firent très vite un collaborateur irremplaçable pour Colette STOURDZE, Secrétaire Générale de la F.I.P.F.

Murray HAGGIS connaissait en effet, pour les avoir vécues, les difficultés qu'éprouve le professeur enseignant le français dans des pays lointains, dans des conditions souvent précaires. Il avait une expérience précieuse de la vie des Associations de Professeurs où les bonnes volontés sont certes nombreuses mais les moyens limités et il savait ce que de telles Associations attendent de la F.I.P.F. à laquelle elles adhèrent au prix d'un effort souvent important. En tant que spécialiste des problèmes de plurilinguisme, il fut l'animateur d'un groupe de travail constitué à Sèvres pour préparer l'un des thèmes du troisième Congrès de la F.I.P.F. (La Nouvelle Orléans, 26 décembre 1975). Enfin, ses qualités de diplomate lui avaient permis de mener à bien de difficiles négociations avec la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes au bureau de laquelle il siégeait et dont il était, depuis peu, le représentant auprès de l'U.N.E.S.C.O.

Mais plus que le professeur expérimenté, plus que le chercheur confirmé, plus que le diplomate, c'est l'homme que l'équipe du Secrétariat Général regrette le plus profondément. Sa parfaite disponibilité chaque fois que l'un de nous lui soumettait un problème, minime ou important, sa discrétion constante et surtout son sourire nous manquent à chaque instant. Oui, il me sera bien difficile de poursuivre la tâche que Colette STOURDZE et Murray HAGGIS avaient entreprise sans les sentir à mes côtés.

May COLLET.

ERRATUM : Par suite d'une erreur d'impression nous vous prions, en remplacement de l'article "Hommage à M^{me} FAUCONNET" de bien vouloir lire le texte suivant :

HOMMAGE A M^{me} FAUCONNET

Le 27 juin 1975, Madame FAUCONNET, ancienne Directrice du Lycée Pilote de Sèvres, a reçu les insignes d'officier de la Légion d'honneur, qui lui ont été remis par M. SIRE, Inspecteur Général Honoraire de l'Instruction Publique. Devant une assistance nombreuse et amicale, M. AUBA, Directeur du C.I.E.P., puis M. SIRE ont évoqué la carrière de Madame FAUCONNET, qui fut tout entière marquée par un sens profond des responsabilités. Le courage qu'elle avait montré dans la Résistance, Madame FAUCONNET a su le mettre ensuite au service de l'Education. On connaît, en particulier, son œuvre au Lycée Pilote de Marseille Veyre où elle sut établir des relations exceptionnelles entre l'établissement et les familles, puis au Lycée Pilote de Sèvres où la recherche pédagogique trouva en elle un animateur convaincu. Tous les amis que M^{me} FAUCONNET a laissés ici saluent en elle une grande administratrice en même temps qu'une femme de cœur.

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 20 F - membres bienfaiteurs : 30 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 Paris.

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

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Ile, Bruxelles 1070. — BRESIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE ING, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexlco 6 D.F. Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad,Oslo 6. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmieście 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Venda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivitet N° 64/66, Bucarest. — SUÈDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Lavrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YOUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0

Charentes Imprimerie 17500 Jonzac

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES.
1, avenue Léon Journault 92 310 Sèvres - France - tel. 027 08 00