

DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE
AU COLLÈGE



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**

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

DE L'ECOLE ELEMENTAIRE AU COLLEGE

Sommaire

- 3 AVANT-PROPOS.
- 5 LE PROBLEME DE LA LIAISON C.M.²-6^e par Jean REPUSSEAU, Inspecteur de l'Académie de Paris, chargé de mission d'inspection générale. X
- 13 LE NIVEAU D'ENTREE EN SIXIEME ET SES IMPLICATIONS, par Louis LEGRAND, directeur de recherches à l'I.N.R.P. X
- 25 ASPECTS AFFECTIFS, par Marcel LE FLOCH, principal du C.E.S. expérimental de Sucy-en-Brie.
- 31 L'ACCUEIL ET L'INSERTION DES ELEVES DE 6^e DANS UN C.E.S. DE L'ACADEMIE DE LILLE, par Gérard RAULT, principal du C.E.S. Paul Langevin à Boulogne-sur-Mer.
- 43 LES DIFFICULTES EN FRANÇAIS, par Jean-Louis RITZ, professeur au C.E.S. expérimental de Sucy-en-Brie. X
- 51 LES DIFFICULTES EN MATHÉMATIQUES, par Jocelyne BENHADJ, professeur à l'Ecole Normale mixte de Créteil.
- 61 LA VIE DE SEVRES.

N° 1 - MARS 1977
LES AMIS DE SEVRES
REVUE TRIMESTRIELLE
85^e numéro

AVANT-PROPOS

Le « Grand passage », c'est le nom que donnait, il y a quelques années, une revue pédagogique au passage du primaire au secondaire... et il est vrai que, pour le petit élève qui entre en 6^e, il s'agit d'une étape nouvelle, demandant un effort d'adaptation important. Les chefs d'établissements s'ingénient à éviter le traumatisme psychologique de cette initiation. Il n'en reste pas moins que, sur le plan structurel, un problème d'harmonisation se pose entre deux formes d'enseignement malgré tout assez différentes. Comme le souligne ici M. LEGRAND « l'entrée dans le premier cycle... régit finalement, par effet rétro-actif, tout l'enseignement primaire qui la précède et c'est elle qui décide de l'avenir ultérieur des élèves. »

Les dispositions actuelles — d'ailleurs transitoires — tendent à corriger certains aspects de ce passage particulièrement défavorables aux élèves de faible niveau. La suppression des filières, la pédagogie de soutien, les classes à programme allégé sont autant de tentatives pour effacer les inégalités. Sont-elles de nature à résoudre, au-delà de l'insertion plus facile des élèves en 6^e, des questions fondamentales comme celle de la sélection précoce ou à fournir les solutions pédagogiques de base spécifiques à chaque discipline ? Nous avons laissé à des praticiens le soin de dire comment ils vivent le problème.

Jean AUBA.

LE PROBLEME DE LA LIAISON CM² - 6^e

Tous les problèmes de suture sont délicats dans un système d'enseignement, mais celui du passage des élèves de l'école élémentaire au collège l'est peut-être encore plus qu'un autre, d'abord parce qu'il manifeste explicitement ou implicitement la première sanction scolaire, ensuite parce qu'il dépayse souvent les enfants qui, même dans les villes, doivent rejoindre un établissement scolaire généralement plus éloigné de leur domicile que l'école primaire et enfin parce que, pour la première fois, l'élève habitué à être enseigné par un maître unique va devoir affronter plusieurs professeurs, ce qui implique de sa part, au sein même du collège, adaptations et déplacements répétés. } → 1-9

On ne s'étonnera donc pas que nous ayons évoqué d'entrée de jeu ces problèmes d'acclimatation qui sont, au premier chef, des problèmes de vie. Mais des facteurs d'ordre plus général interviennent antérieurement à l'entrée effective de l'enfant au collège : ce sont ceux qui conditionnent l'admission même en sixième, et dans telle classe plutôt que dans telle autre ; ils ne sont pas indifférents à l'adaptation. Enfin, l'organisation proprement dite des classes de sixième étant loin d'être stéréotypée d'un établissement à l'autre retentit à sa façon sur la vie des élèves. Ainsi, les problèmes de l'acclimatation des enfants à leur nouvel espace de vie, à ses structures temporelles et au contenu de l'enseignement qu'on y dispense apparaissent-ils comme une résultante ; c'est pourquoi nous les traiterons à dessein après les problèmes d'admission et d'organisation, nous réservant toujours d'évoquer, ici et là, la question des élèves en difficulté qui mérite de retenir toute notre attention.

LES CONDITIONS D'ADMISSION

Sans vouloir entreprendre une histoire, même récente, des institutions, disons que le texte (arrêté du 10 mars 1972) qui règle les conditions de l'orientation, à l'issue du cycle élémentaire, a,

jusque dans son libellé même, fait une pré-partition des élèves dont la situation scolaire doit être examinée en commission. L'article 1^{er} stipule en effet qu'il s'agit « de tous les élèves de cours moyen deuxième année et de ceux des autres classes élémentaires âgés d'au moins 11 ans au 1^{er} janvier de l'année scolaire en cours ». Cela peut vouloir dire (et dit effectivement) que les élèves plus jeunes sont concernés s'ils sont alors scolarisés au CM². Mais cela ne signifie pas moins que ceux qui n'ont pas atteint le CM² doivent être traités à part, et c'est à leur égard qu'ont joué les interprétations. Dès 1963, les instructions du 15 juillet sur les classes de transition précisaient que, « dans les structures nouvelles, un enfant de plus de 12 ans ne devra (it) plus se trouver dans le cycle élémentaire ». En revanche il existait déjà une tendance forte à ne faire passer dans le 1^{er} cycle que des élèves ayant achevé la scolarité élémentaire. Cette tendance existe toujours. Entre temps s'est joué le drame des classes de transition où, faute d'autres structures d'accueil, on a souvent placé à la fois des enfants inadaptés et des enfants retardés, bref, une population trop disparate pour qu'on puisse la « traiter » efficacement ; ainsi lesdites classes ont-elles cessé, dans la majorité des cas, d'être une « transition » effective entre le cycle élémentaire et le premier cycle dit « normal » ; elles sont plutôt devenues une « transition » entre le cycle élémentaire et les classes préprofessionnelles et les C.E.T. Il semble que ces quelques précisions soient le minimum nécessaire pour comprendre aujourd'hui les tendances antagonistes de l'administrateur :

— d'une part ne pas surcharger le premier cycle avec des élèves possédant mal les mécanismes fondamentaux (lecture, calcul) ;

— d'autre part ne pas maintenir à l'école élémentaire et en compagnie d'élèves beaucoup plus jeunes des élèves âgés contraints par leur niveau à suivre, sans grand profit, les mêmes cours.

La première attitude a été renforcée chaque fois que les structures d'enseignement spécial étaient insuffisantes au niveau élémentaire (GAPP) et au niveau du 1^{er} cycle (SES) mais on a renoncé à faire revivre des classes qui auraient rappelé, même partiellement, des classes de fin d'études.

La seconde attitude a conduit parfois à la création de nombreuses classes de transition à une époque où leur vocation initiale s'était déjà pervertie.

En somme, ici on ouvre les vannes vers un collège dont on tend à aménager la pédagogie en fonction de la population qui s'y trouve ; là on les ferme en poussant les commissions à n'examiner

que les élèves de la première catégorie, ceux qui, sans avoir effectivement achevé le cycle élémentaire sont du moins arrivés à la dernière étape de celui-ci.

Qu'on veuille bien imaginer les diverses modulations qu'apporte la géographie locale à ces données générales et on comprendra qu'interviennent de multiples composantes d'ensemble ou de détail (population urbaine ou rurale, type de peuplement communal, nombre des enfants de travailleurs immigrés). Ce qu'il faut bien souligner en tout cas, c'est que ces variations affectent essentiellement les élèves en situation difficile et qui correspondent aux éléments les plus défavorisés de l'ex-filière II et à l'ex-filière III. Si les élèves en question sont maintenus à l'école élémentaire, on peut espérer qu'un redoublement les améliorera : s'ils passent au collège on peut espérer qu'une pédagogie appropriée, assortie ou non d'un rattrapage ou d'un soutien, leur rendra service de toute façon. Mais force est de reconnaître le coefficient d'incertitude qui affecte l'avenir scolaire des uns et des autres. Bref, s'il n'est guère difficile de juger des aptitudes à suivre l'enseignement du collège des meilleurs élèves, il est très difficile de déterminer (même après un trimestre d'essai) ceux qui sont justiciables d'une pédagogie de compensation de ceux qui, sûrement, n'en ont pas besoin. Et c'est sans aucun doute cette difficulté qu'a voulu dépasser le législateur en supprimant les filières puisqu'aussi bien l'expérience passée prouve que certains élèves classés en III auraient aussi bien pu être classés en II et réciproquement. En tout état de cause, la circulaire du 26 juin 1974 a ouvert une période transitoire qui ne peut se clore que par l'instauration progressive de cette pédagogie d'appoint que nous évoquions à l'instant, actualisation selon un certain style d'une pédagogie diversifiée que des établissements expérimentaux ont pratiquée autrement, selon le système des groupes de niveau.

L'ORGANISATION DES CLASSES DE SIXIEME

Nous ne définirons pas ici l'organisation des C.E.S. expérimentaux qui ont fait l'objet de publications de l'I.N.R.D.P. et nous nous attacherons plutôt à décrire la manière dont les chefs d'établissement de 1^{er} cycle ont traité dans la plupart des cas, la structuration de la « base » de leur collège pendant la période que nous vivons actuellement.

Il est bien clair, répétons-le, que ce sont les élèves les moins avancés qui font problème, où qu'ils se situent. Les moins bons ont toujours été signalés par les commissions d'admission et les possibilités de leur enseigner un programme allégé offertes par les

textes de 1974 ont été diversement exploitées, selon les cas. D'aucuns regrettent aujourd'hui le système des classes de transition condamné par l'évolution actuelle. Mais ils ont tendance à oublier que, pour la majorité des élèves, lesdites classes avaient perdu leur sens originel de passerelles vers les classes réputées « normales » et qu'à ce titre elles étaient souvent déconsidérées quels que soient les dévouements qu'elles aient mobilisés et quelles qu'aient pu être leurs réussites sporadiques ; ainsi la sociologie a pu infléchir dangereusement les meilleures intentions pédagogiques (enseignement souple et diversifié dispensé par un maître compétent) et des classes de transition ont pu apparaître comme une sorte de ghetto, leurs élèves étant particulièrement affectés de n'être pas traités comme leurs camarades qui bénéficiaient de la sollicitude de plusieurs professeurs. On comprend dans ces conditions que deux systèmes coexistent au sein d'un sous-ensemble qui reste isolé : tantôt on a maintenu les classes de transition telles quelles, compte tenu du faible niveau des élèves les moins avancés et compte tenu de la compétence de maîtres spécifiquement formés pour les conduire ; tantôt on a fait intervenir d'autres professeurs au profit d'élèves du même type, précisément lorsque les maîtres titulaires du CAEI étaient susceptibles de se spécialiser ce qui était souvent le cas dès avant 1974 (il arrivait assez fréquemment qu'un maître enseignât les disciplines littéraires, un autre les disciplines scientifiques, soit au même niveau, soit aux niveaux de 6^e et de 5^e) ; mais il est évident que, lorsque le programme allégé a été adopté, il a souvent été enseigné selon le style des classes de transition. On a même assisté, dans certains collèges, à des entreprises aussi louables que réalistes, de rattrapage conscient et organisé en français et en mathématique, menées à bien par des instituteurs pendant 2 heures chaque jour, pour tenir très précisément compte du niveau réel des élèves dans ces disciplines fondamentales, le reste du programme étant respecté autant que possible. Il faut dire en tout cas que bien des formules intermédiaires ont été inventées, selon les données locales, avec ou sans soutien explicitement déclaré. On peut seulement se demander si l'effort a été assez puissamment orienté vers la carence essentielle qui détermine la ségrégation et dont les effets sont cumulatifs : l'insuffisante maîtrise de la langue française.

Quant aux autres élèves, dont les performances en ce même domaine (et particulièrement en celui-là) sont notoirement inégales sans être mauvaises, on les a répartis selon deux tendances qui ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients. Dans certains cas, de loin les moins nombreux, on ne s'est guère détaché de l'ancien système des filières et on a essayé de constituer des classes homogènes correspondant à des niveaux différents ; on a obtenu ainsi une série de classes allant de la classe forte à la classe faible ;

ce faisant on a obéi au secret désir des enseignants qui ne sont pas rompus à l'exercice d'une pédagogie diversifiée, et l'on a mis en évidence, ipso facto, la ou les classes qui ont visiblement besoin d'un soutien ; si on n'a pu l'apporter officiellement par des heures supplémentaires, ce soutien est du moins apparu comme une nécessité, même s'il s'est borné à consacrer plus de temps à chaque élève au sein de groupes moins nombreux ou à dispenser une pédagogie d'un niveau très inférieur au niveau moyen de l'ensemble des sixièmes ; mais ce faisant, on a peut-être renoncé à obtenir de meilleurs résultats faute d'espérance. Dans d'autres cas (les plus fréquents) on a tendu au contraire à réaliser les classes hétérogènes parallèles, soit pour répondre à une volonté manifeste des enseignants inspirée par un sens aigu d'une certaine justice antiségrégationniste, soit pour aller de l'avant grâce à l'émulation, étant bien entendu d'une part qu'il faut au moins cinq ou six bons élèves pour entraîner une classe et d'autre part que le système ne fonctionne pas si plus du quart de l'effectif est d'un niveau nettement inférieur. Les chefs d'établissement ont parfois fait confiance à l'ordre alphabétique, lequel n'engendre pas souvent des classes parallèles ; mais, plus souvent ils ont « composé » l'hétérogénéité en dosant faibles, moyens et forts dans chaque classe. Un tel pari n'est pas facile à tenir si l'on veut prendre en compte les langues vivantes, l'âge des élèves, leur sexe, voire leur école d'origine et le cas échéant les circuits de transports scolaires. En tout cas, si les classes hétérogènes ont les avantages déjà évoqués, elles ont un inconvénient qu'il ne faut pas minimiser : les élèves les plus faibles étant dispersés, on peut être tenté de ne pas leur porter tout l'intérêt qu'ils méritent. Si besoin est, la pédagogie d'appoint est alors l'affaire de chaque professeur (et l'expérience prouve que d'aucuns la dispensent sans même en parler) à moins qu'on ne rassemble à cette fin les moins bons élèves, manœuvre jugée souvent difficile. Dans cette perspective, aussi bien que dans le système des classes homogènes, on voit le service que pourrait rendre aux élèves la mise à la disposition des chefs d'établissement d'un contingent d'heures de soutien ; encore serait-il souhaitable que le soutien fût apporté par le professeur qui enseigne la discipline en cause.

LA LIAISON CM² - 6^e ET L'ACCLIMATATION DES ELEVES

On peut, bien sûr, considérer que tout ce qui se passe dans le collège n'a rien à voir avec l'école élémentaire et qu'une existence nouvelle commence pour les jeunes collégiens qui entrent en sixième. C'est quelquefois vrai en ce sens que certains enfants sont amenés à faire peau neuve lorsqu'ils quittent l'ombre tutélaire de la famille toujours présente et de l'instituteur unique : l'entrée au collège représente pour eux non seulement une sorte de sevrage mais

encore une libération ; dans les meilleurs cas, ces élèves sont décidés à accueillir favorablement tout ce qui est nouveau à moins qu'ils ne profitent du relâchement du réseau pour passer par maille et s'émanciper en un sens qui n'est pas toujours le meilleur. Mais dans la plupart des cas, l'écolier qui devient collégien est un peu égaré dans ce nouvel univers. Pour remédier à cette impression de dépaysement, les équipes administratives et pédagogiques des collèges s'attachent à réserver aux « nouveaux » un accueil qui les apprivoise et les rassure ; d'aucunes ont pris l'habitude d'éditer une sorte de guide de renseignements qui tend à initier plus vite le jeune collégien à l'espace plus complexe dans lequel il va devoir travailler ; l'emploi du temps y est expliqué, et les déplacements qu'il implique ; les recours en cas de détresse, voire de panique y sont soigneusement indiqués et les premiers jours de classe voient les divers adultes convier les nouveaux et leur expliquer les manœuvres et jusqu'à la façon d'organiser leur travail dans la semaine — soins indispensables. Mais il va sans dire que tout cela est simplifié quand les chefs d'établissement font visiter le collège dès le dernier trimestre de l'année scolaire élémentaire et quand l'instituteur et les parents ont une familiarité réelle avec l'établissement de premier cycle. Certains principaux, pour mieux assurer la continuité, convient les nouveaux arrivants, leurs maîtres et leurs familles à la fête de fin d'année de l'établissement ; ils font participer les élèves de la promotion sortant de 6^e à l'élaboration du vade-mecum du nouveau collégien ; ils leur demandent même de guider leurs jeunes condisciples dans les couloirs et dans les escaliers le jour de la rentrée ; bref ils s'ingénient à faciliter l'insertion des enfants dans leur nouvelle maison. Mais en fait, on imagine aisément une liaison plus profonde et pour tout dire, plus pédagogique. Quand les professeurs et les instituteurs s'ignorent, les précautions que nous avons sommairement décrites demeurent superficielles ; quand ils se connaissent et qu'ils ont l'habitude de collaborer, elles ont une toute autre signification : il s'agit véritablement d'un transfert de prise en charge, et l'expérience prouve que ce n'est pas la proximité géographique des établissements primaire et secondaire qui résout le mieux ce problème, mais une proximité d'un autre ordre, celle d'une certaine communauté de travail. Les dossiers des élèves constituent la liaison administrative officielle entre les deux ordres d'enseignement (1)

(1) Certains départements ont étoffé les dossiers traditionnels, avec ou sans recours aux conseillers d'information et d'orientation. Ce qu'il faut bien savoir c'est que de tels documents se révèlent être des aides précieuses dans la mesure où l'on dispose de données sûres pour les constituer. En revanche, il faut toujours mettre en garde les pédagogues, à quelque niveau qu'ils travaillent, contre une pré-détermination parfois abusive, surtout quand elle est pessimiste ; en d'autres termes, il est préférable de pêcher par excès de confiance à l'égard de l'élève plutôt que de nourrir envers lui un préjugé défavorable, fût-il fondé sur un dossier sérieux.

il est évident que ces dossiers prennent une densité considérable à partir du moment où ceux qui les ont rédigés et ceux qui s'y reportent se connaissent et s'estiment. Il y a mieux : il existe des sous-commissions d'admission qui comportent un véritable exposé ; voire une discussion en commun du projet pédagogique de l'établissement de premier cycle ; parfois même des rencontres de travail concernant les contenus des enseignements ont réuni instituteurs et professeurs de telle sorte qu'un quasi-contrat lie les uns aux autres. Ainsi, l'écopier n'est plus « largué » à l'issue du cycle élémentaire ; il est suivi par son maître, dûment mis au courant de ses premiers résultats de collégien, assistant même parfois aux premiers conseils de classe. L'organisation de la pédagogie d'appoint devient alors l'affaire commune des enseignants des deux cycles et elle est modulée en fonction de données déjà connues au début de l'année scolaire. Dans le meilleur cas, la récrimination si souvent déplorée des instituteurs et des professeurs est complètement évacuée et les méthodes pédagogiques elles-mêmes sont harmonisées pour le plus grand bien des élèves : nous ne rêvons pas et de telles pratiques existent. Encore une fois, celles-ci rendent surtout service aux moins bons élèves qui ne sauraient être négligés dans une perspective de réelle démocratisation de l'enseignement. Chacun sait alors que les acquisitions de l'école élémentaire ont un caractère fragile et qu'on doit les fortifier et nul ne se prévaut d'un hypothétique « niveau » au-dessous duquel les bras ne pourraient que tomber de découragement. Il faut se résoudre à écrire cela tant les modèles anciens ont la vie dure et tant la nostalgie d'élèves triés sur le volet reste grande. Faut-il dire aussi que la concertation des représentants des deux ordres d'enseignement profite aussi bien à l'école élémentaire qu'au collège, ce dont sont persuadés, par expérience, tous les chefs d'établissement et tous les inspecteurs départementaux qui l'ont encouragée et facilitée ? Ainsi dans les meilleurs cas n'y-a-t-il pas solution de continuité entre l'enseignement de l'école et celui du collège. Restent alors les situations d'échec qui n'ont pas laissé indifférents les éducateurs. Elles appellent deux remarques essentielles : la première c'est que la pédagogie d'appoint doit être commencée en amont de l'entrée en sixième et qu'elle se justifie depuis l'école élémentaire voire en deçà quand il s'agit de combler un déficit en matière de langage, moyennant quoi le soutien et le rattrapage, perdent le caractère infamant qu'ils peuvent revêtir quand on se met à les asséner soudain en risquant très vite la saturation ; la seconde c'est que les élèves en situation d'échec relatif au moment de leur entrée au collège ont d'abord et surtout un immense besoin affectif de succès et qu'il faut leur donner l'occasion de remporter des victoires à leur mesure en leur proposant non seulement une pédagogie différente mais surtout d'autres objectifs. On ne saurait trop louer les collèges qui, dans cette perspective, ont jugé efficace d'organiser des activités « de formation », dûment explicitées aux maîtres et

aux parents aussi bien qu'aux élèves eux-mêmes (activités gestuelles à dominante rythmique et psycho-motrice - entraînement à l'observation audio-visuelle - initiation à la création à caractère technologique et esthétique - clubs divers, etc...). On ne dira jamais assez (et nous restons ici au cœur de notre sujet) que les activités scolaires traditionnelles, indépendamment des acquisitions instrumentales de base, ne représentent qu'un « parcours », et qu'il existe d'autres parcours, que la recherche pédagogique devrait explorer avec le plus grand soin, en songeant notamment à ces enfants qui réussissent mal dans nos écoles et dans nos collèges et qui se rattrapent dans la vie non sans nourrir parfois un profond ressentiment à l'égard de ceux qui les ont méconnus. Or l'expérience prouve que si l'échec est cumulatif, les succès « divergents » et le dynamisme qu'ils restaurent sont transférables.

*
**

Nous souhaitons qu'on ne nous en veuille pas d'être partis assez rigoureusement, des textes officiels et des structures pour aboutir à des vues prospectives qui, au nom de la continuité de l'enseignement, mettent en cause les mentalités. Car ce sont bien les changements de mentalité qui permettent les réussites que nous avons brièvement évoquées. Il est hors de doute qu'une amélioration des structures peut rendre service aux élèves — et en particulier aux élèves en difficulté sur le sort desquels on nous excusera d'avoir si pesamment insisté. Mais les meilleures structures, même si elles sont parfois nécessaires, ne sont jamais suffisantes et ne seront jamais suffisantes pour tirer d'affaire le sous-ensemble des élèves en panne. Pour ceux-là, et particulièrement à l'occasion de leur entrée au collège, il faut vouloir faire quelque chose. Nul pédagogue ne peut rester indifférent au cri des enfants en peine, d'autant plus pathétique qu'il faut souvent tendre l'oreille pour le percevoir.

Jean REPUSSEAU.

→ h 21

Le niveau d'entrée en sixième et ses implications

L'entrée dans le premier cycle secondaire revêt dans notre système éducatif une importance considérable. C'est elle qui régit finalement, par effet rétro-actif, tout l'enseignement primaire qui la précède et c'est elle qui décide en grande partie du devenir ultérieur des élèves. La réforme de 1959 avait prévu trois possibilités pour l'élève parvenu en fin de CM 2 : le redoublement du cours moyen, l'entrée en sixième normale (I ou II), l'entrée en classe de transition. Le niveau atteint en fin d'école élémentaire confronté au niveau exigible pour entrer en sixième normale était donc le critère de base des décisions à prendre. L'âge intervenait comme un critère de redoublement possible du C.M. avant 12 ans. Passé cet âge, tous les élèves ayant fréquenté un cours moyen 1 ou 2 devaient entrer en sixième normale ou en sixième de transition pour les élèves n'ayant pas encore atteint à cet âge le niveau requis.

Les dispositions transitoires actuelles font suite aux projets de Joseph FONTANET et aux discussions qu'ils avaient suscitées sur l'opportunité des filières. Les critères d'âge ont été maintenus mais le niveau d'entrée a disparu avec la spécificité administrative et pédagogique des classes de transition. Toutefois des classes à programme allégé sont prévues et le placement des élèves dans ces classes nécessite également l'emploi d'un critère de niveau. Nous n'avons aucune information objective sur la manière dont ces décisions sont prises ni sur la nature des critères utilisés pour ce tri. L'avant-projet de décret relatif à l'organisation de l'enseignement et de l'orientation dans les collèges est muet sur ce point. L'article premier de ce projet précise seulement ce qui suit : « Dans le cadre de la scolarité obligatoire, les collèges dispensent à tous les élèves ayant suivi leur formation primaire une formation secondaire de caractère général ». Le niveau requis pour entrer au collège serait donc celui atteint en fin de scolarité élémentaire. C'est donc le projet concernant l'école élémentaire qu'il faut consulter. Or, ce projet stipule en son article 7 : « A la fin du cycle moyen, un bilan des résultats de la formation primaire est établi pour chaque élève par le maître de la classe suivant des modalités qui seront prévues par arrêté. Ces résultats figurent au dossier

transmis au collège où l'élève poursuivra ses études ». L'article 8 est ainsi rédigé : « Un certificat d'études primaires atteste que sont atteints les objectifs de la formation primaire... ». Enfin l'article 9 prévoit la possibilité de redoublement du cours moyen lorsque l'élève n'a pas atteint les objectifs fixés. Ces projets donnent donc une importance nouvelle au « niveau d'entrée au collège » puisque, selon une lecture possible, nul ne pourra entrer au collège s'il n'a obtenu le certificat d'études primaires, nouvelle formule.

Le problème du niveau d'entrée en sixième n'est donc pas évacué. Bien mieux, il sortirait renforcé de la réforme puisqu'il s'agirait, en fait, du rétablissement pour tous de feu l'examen d'entrée en sixième supprimé par l'arrêté du 2-6-1960. C'est dire que quels que soient les aléas législatifs actuels, le « niveau d'entrée en sixième » a la vie dure et n'est pas appelé à disparaître comme les optimistes auraient pu le penser à la suite de la réforme de 1959. Il n'est donc pas anachronique de s'interroger sur sa réalité.

L'évaluation en cours de l'innovation conduite depuis 1967 sur les C.E.S. par l'Institut National de recherche pédagogique nous offre l'occasion d'apporter quelque lumière sur le niveau d'entrée en sixième (1). Le service des études et recherches de l'Institut avait en effet mis en place dès 1971 un dispositif d'observation des effets de l'innovation en constituant un fichier central traitable par ordinateur portant sur 5.491 élèves entrés en C.E.S. en septembre 1971 dans 17 C.E.S. expérimentaux et 15 C.E.S. dit « de référence ». Ces C.E.S. implantés sur l'ensemble du territoire national appartiennent à des environnements géographiques et démographiques très variés constituant un bon échantillon des réalités françaises (2). Le document de base de ce fichier est constitué pour chaque élève répertorié par un ensemble de renseignements de type sociologique et administratif et par les performances obtenues par chaque élève à quatre tests passés simultanément dans chaque établissement au mois de septembre 1971 par les conseillers d'orientation des Centres d'information et d'orientation du secteur. Ces tests sont respectivement les parties numérique, spatiale et verbale du test E.A.I. (I.N.O.P.) et le test de lecture silencieuse de Hornemann (I.N.O.P.). Chaque élève était égale-

(1) Une étude complète sur l'évaluation de l'expérience des C.E.S. expérimentaux est en cours d'élaboration. Elle paraîtra dans l'année qui vient à l'I.N.R.P. On y trouvera les justifications numériques complètes de la présente synthèse.

(2) On trouvera dans cette étude les comparaisons de structures de cet ensemble et des données nationales correspondantes.
Les catégories socio-professionnelles supérieures sont légèrement sur-représentées dans l'ensemble étudié — de même les garçons et les élèves jeunes. On peut néanmoins considérer l'ensemble comme représentatif.

ment catégorisé comme ayant ou non été affecté en classe de transition par la commission d'entrée en sixième en fonction à cette époque. L'ensemble de ces données constitue ainsi un coup de sonde descriptif sur une cohorte de plus de 5.000 élèves entrés en classe de sixième normale et de transition en septembre 1971. Que nous apporte cette observation sur le « niveau d'entrée en sixième » ?

Il convient tout d'abord de préciser les implications théoriques d'une telle notion.

Le niveau d'entrée en sixième prétend en premier lieu situer les élèves parvenus en fin d'école élémentaire par rapport à une norme définie à partir des programmes d'enseignement de l'école élémentaire et de ceux de la première année secondaire. Comme tel, il suppose atteint un niveau de performance en français (lecture, expression orale, expression écrite) et en mathématiques (capacité de raisonnement, maîtrise des mécanismes de calcul). C'est la raison d'être du dossier d'entrée en sixième, recueillant les notes portées par l'instituteur de la classe de CM² en français et en mathématiques. Ce niveau est en droit un niveau national. Une décision prise sur un point quelconque du territoire national doit être valable sur l'ensemble du territoire national de telle sorte que le maintien à l'élémentaire ou l'entrée en classe de transition sanctionnant le fait que le niveau n'est pas atteint soit une décision juste. Cette exigence est d'autant plus impérative que l'enjeu est important. Le fait d'être entré en classe de sixième normale n'était pas une garantie de succès ultérieur mais c'en était pratiquement la condition nécessaire. Il convient donc de s'interroger, d'une part sur la possibilité d'établir avec rigueur un niveau de performance exigible dans les différentes matières scolaires, d'autre part de s'interroger sur les conditions réelles dans lesquelles a fonctionné et peut fonctionner ce tri fondamental pour la poursuite des études.

En second lieu, le niveau d'entrée en sixième ne prétend pas seulement être le constat de performances scolaires satisfaisantes par rapport à une norme scolaire nationale. Il est encore supposé traduire une maturité intellectuelle générale, de type psychologique ; l'accès possible à des activités théoriques secondaires ou, de façon plus savante depuis la vulgarisation des études piagétienne, l'accès à la pensée hypothético-déductive ou réversible (1).

Le testage opéré sur les 5.491 élèves entrés en C.E.S. apporte un certain nombre de renseignements intéressants sur la norme

(1) Nous ne traiterons pas cet aspect ici, nous bornant à renvoyer à l'étude de HORNEMANN : Aperçu sur les élèves de la filière III, parue dans l'Orientation scolaire et professionnelle 4 - 1975.

scolaire. Elle permet par ailleurs de répondre à l'interrogation que l'on peut légitimement se poser sur la validité du tri opéré entre les élèves jugés dignes d'entrer en sixième normale et ceux qui sont considérés comme devant encore mûrir en classe de transition. La batterie de tests utilisée comporte une seule épreuve scolaire : l'épreuve de compréhension de lecture de Hornemann. Nous n'avions pas cru devoir inclure à l'époque du testage d'autres épreuves de connaissance scolaire. C'était l'époque d'une évolution rapide des contenus d'enseignement en mathématiques et en français et les tests disponibles alors apparaissaient comme inadaptés (1). Cependant la partie numérique du test E.A.I. peut être considérée comme un test de performance scolaire en calcul, la partie verbale comme un test de connaissance du vocabulaire.

I - Le premier enseignement qu'il est possible de tirer de ce testage est **l'extrême hétérogénéité de la population**. S'agissant de tests étalonnés sur la population totale examinée, il convient de s'interroger, non pas sur la distribution de la population après étalonnage, ce qui ne peut correspondre qu'à la normalisation opérée, mais sur l'étalement des notes brutes obtenues aux différentes épreuves et, si possible, sur la signification pédagogique des performances obtenues. Or, les 4.718 élèves ayant passé le test de lecture silencieuse (classes de sixième normales et classes de transition) ont obtenu des scores qui couvrent la totalité du possible : de 1 à 45 points. 562 élèves obtiennent de 1 à 16 points sur un total possible de 45, soit 11,7 % de l'ensemble. En ce qui concerne la partie numérique du test E.A.I. qui, rappelons-le, porte sur des performances scolaires arithmétiques, nous constatons la même dispersion : sur les 4.975 élèves qui ont passé ce test, 1.049 soit 21,08 % obtiennent de 1 à 10 points (total possible de 45 points) et 553, soit 11,11 % de 30 à 45 points. Une dispersion semblable se révèle pour tous les tests passés.

Elle se traduit d'ailleurs plus simplement par les écarts types constatés après étalonnage en 9 catégories.

Tests	Moyenne	Ecart type
Numérique	5,06	1,93
Spatial	4,99	1,96
Verbal	5	1,94
Lecture	4,96	1,93

(1) De tels instruments ont été créés depuis ou sont en élaboration (test I.N.R.D.P.-I.N.O.P. de PELNARD et LEVASSEUR).

II - LA DISCRIMINATION TRANSITION/SIXIEMES NORMALES

On pourrait penser que cet étalement des notes résulte naturellement du fait que nous avons confondu dans l'ensemble étudié tous les élèves entrés en sixième, classes de transition comprises et que les notes basses sont systématiquement le fait des élèves affectés en transition. Selon cette interprétation, les notes devraient se répartir d'une façon bimodale et de telle sorte que les notes les plus basses appartiennent à la seule catégorie transition, les notes les plus hautes, à la seule catégorie sixième normale. Or, il n'en est rien. Pour chaque test considéré, la population de transition constitue un sous-ensemble inclus à de rares exceptions près dans l'ensemble des élèves affectés en sixième normale. Certes, la différence constatée des moyennes est chaque fois significative, mais la répartition montre qu'un nombre important de performances inférieures sont à mettre au compte aussi bien d'élèves affectés en transition que d'élèves affectés en sixième normale. Les notes hautes révèlent également un recouvrement mais qui concerne un nombre pratiquement négligeable d'élèves.

On note en particulier les faits suivants :

Au test numérique :

Catégorie	Population totale	Transition	Sixième normale
1	177	117 (66,10 %)	60 (43,90 %)
2	349	153 (43,83 %)	196 (56,17 %)
3	525	154 (41,50 %)	371 (58,50 %)
7	570	17 (2,98 %)	553 (97,02 %)
8	339	4 (1,17 %)	335 (98,83 %)
9	216	2 (0,92 %)	214 (99,08 %)

Au test de lecture :

Catégorie	Population totale	Transition	Sixième normale
1	207	133 (64,25 %)	74 (35,75 %)
2	345	165 (47,82 %)	180 (51,18 %)
3	515	132 (25,63 %)	383 (74,37 %)
7	683	15 (2,19 %)	668 (97,81 %)
8	301	4 (1,32 %)	297 (98,68 %)
9	149	2 (1,34 %)	147 (98,66 %)

Il n'est pas nécessaire d'insister sur la conséquence évidente que l'on peut déduire de ces faits : le niveau d'entrée en sixième apparaît au niveau d'un grand nombre d'individus comme aléatoire. (cf plus bas une estimation de cet aléa géographique.)

III - LES ALEAS GEOGRAPHIQUES

L'étude des performances obtenues par établissement montre que cet aléa est également constatable d'un point de vue géographique (1).

Cette hétérogénéité géographique est mise en relief par la comparaison des performances obtenues dans les divers établissements aux 4 tests d'entrée.

— On constate que les moyennes obtenues aux tests par les populations globales entrées en sixième dans chaque établissement se répartissent ainsi : (étalonnage en 9 catégories sur l'ensemble de la population).

Test verbal	: de 3,89 à 5,73
Test numérique	: de 4,04 à 6,06
Test spatial	: de 4,10 à 5,91
Lecture silencieuse	: de 3,79 à 6

La lecture du tableau montre que cette dispersion mélange les établissements expérimentaux et les établissements de référence.

— La comparaison des écarts types montre une diversité également considérable des populations ici homogène forte, là homogène faible, là très hétérogène. (étalonnage en 9 catégories)

Test verbal	: de 1,67 à 2,03
Test numérique	: de 1,69 à 2,09
Test spatial	: de 1,75 à 2,20
Test lecture silencieuse	: de 1,53 à 2,18

— La comparaison des moyennes obtenues dans chaque établissement respectivement par les élèves placés en transition et par les élèves placés en sixième normale par les commissions d'entrée révèle des disparités géographiques considérables. Certes, la comparaison des moyennes se révèle partout significative. Mais cette signification constatée au T de Student montre une grande diversité dans l'hétérogénéité des populations. Les cas extrêmes

(1) La présente étude confirme à grande échelle les observations faites par Emmy TEDESCO en 1970 : Recherches Pédagogiques n° 41.

sont offerts par deux établissements de la région parisienne, Marly-le-Roi et St-Denis.

A Marly-le-Roi l'écart des moyennes est de 3,10 pour le test verbal (t : 9,01, très significatif à 0,01). A St-Denis l'écart est de 0,86 (t : 1,73, significatif à 0,1, non significatif à 0,01). Il en est de même pour les autres tests. Ces constatations montrent qu'à Marly la population entrée en sixième est nettement dichotomisée avec une majorité d'élèves obtenant de très bonnes performances et une minorité obtenant des performances mauvaises alors que la population de St-Denis est très homogène dans sa médiocrité.

— La hiérarchisation des moyennes obtenues sur l'ensemble du dispositif et dans chaque établissement par les élèves affectés en transition et par les élèves affectés en sixième normale montre qu'il y a continuité et même recouvrement des deux ensembles pour les quatre tests. Par exemple pour le test de lecture silencieuse les moyennes en transition s'étagent de 1,57 à 5, celles des sixièmes normales de 4,08 à 6,34. Si l'on ajoute que l'écart type de la plus forte moyenne en transition est de 1,70, celui de la plus faible moyenne en sixième normale de 1,91, on constate que la distinction Transition/non Transition peut être aléatoire géographiquement pour plus de 50 % des élèves (scores 3, 4, 5 et 6). En clair, pour des élèves faibles, il est extrêmement important d'habiter une zone de recrutement rurale ou à forte densité ouvrière pour accroître ses chances d'entrer en sixième normale, ce qui peut être considéré comme un facteur positif de démocratisation.

Comme on peut s'y attendre, cette disparité géographique dans les performances est en liaison avec le niveau socio-professionnel des populations. Par exemple, (cas extrêmes)

A Marly-le-Roi 29,24 % des couples parentaux ont un diplôme inférieur ou égal au C.A.P.

A St-Denis 75,6 % sont dans ce cas.

A l'Isle-Jourdain 94,24 %.

Il convient cependant de constater que cette liaison n'est pas stricte. La lecture du tableau montre qu'il y a de nombreuses exceptions inexplicables. Le facteur socio-professionnel n'est donc pas une donnée explicative suffisante. Il y a là un point fondamental qu'il conviendra d'explorer. (ρ de Spearman 0,72)

IV - HETEROGENEITE DE LA POPULATION SCOLAIRE QUANT AUX PERFORMANCES DANS LES DIVERS TESTS

La comparaison des performances obtenues par les élèves aux divers tests traités deux à deux confirme les observations déjà faites sur des établissements particuliers (1).

En utilisant une répartition ennéachorique des élèves d'après leurs performances au test verbal et au test numérique, on constate que 56,31 % des élèves ont des performances homogènes en verbal et en numérique, 43,69 % sont « en distorsion ».

Numérique

	1 à 3	4 à 6	6 à 9
verbal	562	444	40
	582	1.676	524
	44	554	583

Nombre total : 5.009

Elèves homogènes : 2.821

V - LE NIVEAU D'ENTREE EN SIXIEME

UNE AMBIGUITE PERSISTANTE

Les constatations qui précèdent peuvent se résumer ainsi :

1 - Le niveau d'entrée en sixième n'a aucune réalité nationale ;

2 - Les populations qui entrent en sixième sont d'une hétérogénéité considérable, que ce soit à l'intérieur de chaque établissement ou, sur l'ensemble du territoire, d'établissement à établissement.

Le niveau d'entrée en sixième a donc cessé d'être un instrument sélectif fiable et, dans ces conditions, il pourra paraître que les mesures prises avec la suppression des filières et les mesures à

(1) *Recherches Pédagogiques* n° 58 - o. cité.

venir avec la réforme en préparation sont l'aboutissement naturel de la réforme de 1959 substituant au niveau du premier cycle un système de promotion à un système de sélection. Nous pensons cependant que les problèmes fondamentaux posés par les constatations qui précèdent ne sont pas résolus pour autant, faute d'une explicitation claire des objectifs et des moyens.

→ Tout système éducatif rencontre nécessairement à un moment du cursus scolaire la nécessité de la sélection. Dans le cadre d'une scolarité obligatoire, cette sélection est fondamentalement pédagogique. Plus tard le poids de l'insertion professionnelle s'accroît, bien que cette dernière soit déjà présente de façon cachée dans les processus de sélection pédagogique. Pour en rester au cadre de la scolarité obligatoire, le problème est de savoir à quel niveau doit s'insérer le processus de sélection : 11 ans ; 14 ans ; 16 ans. Les réformateurs de 1959 paraissent avoir choisi le report à 16 ans d'un premier palier de sélection, allongeant d'autant le temps de la promotion. Dans ces conditions, le palier de sixième apparaissait comme une survivance et les études qui précèdent confirment cette impression. La réforme de 1959 est en effet restée à mi-chemin, ne parvenant pas à trancher entre le parti antérieur de la sélection et le parti nouveau de la promotion.

Comment se pose le problème à 11-12 ans ? Ou bien 11-12 ans est un palier de sélection : l'instrument de tri doit être national. Il doit fonctionner de façon rigoureuse et juste créant ainsi des classes de sixième de niveau scolaire homogène et adaptées aux exigences du programme et de la méthode secondaires. Si ce palier prétend par ailleurs être fondé sur l'accès à la pensée hypothético-déductive (la maturité rationnelle d'autrefois), il convient alors de ne retenir que les élèves de 11-12 ans homogènes forts, c'est-à-dire de 10 à 15 % de la population scolaire de cet âge (cf. notre étude sur l'hétérogénéité des performances - § IV - et l'étude convergente de Hornemann que nous avons citée). Les programmes et instructions des classes de sixième et de cinquième peuvent alors être communs. Mais cela se traduira nécessairement par une sélection sociale drastique et par la mise en relief des disparités géographiques. Ce serait purement et simplement revenir à la situation d'avant 1959. Mais il resterait encore à trouver le régime scolaire, contenus et méthode, adapté aux élèves non sélectionnés, le retour aux classes de fin d'études paraissant pour le moins difficile.

Seconde solution possible : reculer de deux ans (ou de quatre ans) le palier de sélection. Cette solution apparaissait la meilleure

en 1950 tant au point de vue de la productivité qu'en ce qui concerne la démocratisation. La réforme de 1959 s'inspirait de ces préoccupations. Mais alors l'hétérogénéité de la population scolaire de 11-12 ans rend impossible l'homogénéité des contenus et des programmes et indispensable leur adaptation aux situations locales réelles. Le système des filières est, de ce point de vue, un système bâtard dans la mesure où il prétend encore légiférer de façon nationale et déterminer de façon réglementaire qui entre en sixième normale, et qui entre en transition, tout en abaissant de façon importante la barrière d'entrée. De là la dilution constatée du « niveau d'entrée en sixième ». Le système des groupes de niveau-matière tel qu'il a été expérimenté par l'I.N.R.D.P. est mieux adapté à cette situation à condition du moins qu'il permette toutes les adaptations locales des programmes par les équipes enseignantes et à condition qu'il s'appuie sur une évaluation formative continue.

Mais il ne faut pas cacher que le maintien officiel du palier de sélection à l'entrée en sixième et le caractère obligatoire et national des programmes d'enseignement rendait cette souplesse d'interprétation largement illusoire.

Bref, nous pensons qu'il est nécessaire de choisir entre la sélection à 11 ans avec toutes ses conséquences et la promotion généralisée avec report à 14 ou 16 ans du palier de sélection avec toutes ses conséquences également. Dans ce cas, seule une autonomie réelle des équipes éducatives dans le cadre de programmes nationaux sur objectifs, devrait permettre d'apporter aux élèves, tels qu'ils sont, les contenus et les méthodes dont ils ont besoin.

Mais l'expérience des C.E.S. expérimentaux a prouvé que cette adaptation locale nécessaire exige, en dehors d'un cadre institutionnel autorisant cette liberté :

1 - la concertation permanente des maîtres pour l'observation des élèves, leur répartition en groupes fonctionnels, la différenciation de la pédagogie.

2 - la formation permanente aux techniques d'observation et d'évaluation, à l'analyse des objectifs pédagogiques, à la connaissance de la psychologie de l'apprentissage, à celle de la sociologie de l'éducation.

3 - la recherche objective d'une pédagogie différenciée qui reste à l'heure actuelle un souhait plus qu'une réalité.

En dehors d'un choix clair pour ou contre la sélection à 11 ans, avec toutes ses conséquences, il est vain d'espérer quelque amélioration dans le fonctionnement d'un système éducatif balloté entre les exigences contradictoires de la sélection et de la promotion et celles de l'unité nationale et de la réalité locale. En l'absence de ce choix, le système scolaire français restera un système sélectif précoce qui n'ose pas dire son nom. Le niveau d'entrée en sixième est et restera l'expression de cette ambiguïté.

Louis LEGRAND.

ASPECTS AFFECTIFS

Martial est au C.M.². L'an dernier, déjà, le collège d'enseignement secondaire lui apparaissait comme une nouvelle étape de sa scolarité, car il en entendait parler, à propos de camarades plus âgés que lui, mais en situation d'échec, qui devraient pour la plupart y être « enfournés » au début de la prochaine année scolaire.

Depuis six mois, tant dans sa famille qu'à l'école, il lui est rappelé qu'il doit entrer en classe de 6^e. Il ne s'en inquiéterait pas outre mesure, si toute son activité n'était conditionnée par ce changement d'établissement.

Peu à peu, il va regarder les bâtiments du C.E.S., avec d'autres yeux et, même s'il ne l'exprime pas, une appréhension va naître. Cette appréhension ne provient peut-être pas du fait de s'insérer dans un établissement qu'il ne connaît pas, mais de quitter un établissement qu'il connaît.

Martial est peut-être depuis cinq années dans la même école élémentaire, s'y est fait des camarades, n'a qu'un seul maître, ne change pas de salle, n'emprunte pas les transports scolaires, à moins qu'il n'habite en zone rurale, a des horaires fixes, exécute ses travaux personnels d'un jour sur l'autre, prend son déjeuner auprès de sa mère ou tout au moins dans la plupart des cas dans le milieu familial. Martial est surtout dans son école « le grand », l'un des plus âgés, il va devenir et c'est inévitable en l'espace de deux mois et demi l'un des plus jeunes, mais surtout le « nouveau ».

La liaison C.M.² - 6^e, est-elle dans ces conditions un problème d'enfant, un problème d'élève, un problème d'enseignants, un problème d'adultes ?

Les actions que les adultes vont devoir mener, en leur qualité, d'enseignants ou de parents, ne vont-elles pas tendre à préparer et faciliter l'insertion de Martial, enfant avant d'être élève, dans ce nouvel établissement dont il entend parler chaque jour.

Une concertation entre enseignants, sur les méthodes et contenus, de l'école élémentaire et du C.E.S. n'est pas la seule concertation fondamentale.

Les difficultés que rencontrera Martial, à son admission en classe de 6^e, sont faites de petits problèmes, qui peuvent échapper aux adultes ayant une certaine vision de l'école élémentaire et du collège d'enseignement secondaire. La meilleure harmonisation des méthodes et contenus, n'aura qu'un effet retardé, si Martial le premier jour ou les jours suivants doit errer dans les couloirs, portant un cartable lourdement chargé, pour y trouver la salle où doit lui être dispensé un cours de sciences humaines, par un professeur qu'il ne connaît pas, au milieu d'enfants de son âge qu'il n'a jamais vus.

Il semble utile dans ces conditions, d'envisager la liaison C.M.² - 6^e, non pas uniquement dans un domaine d'apprentissage scolaire, mais dans le domaine plus global de la vie scolaire de l'enfant.

De quoi sera faite cette vie scolaire ?

— de moments passés en présence des professeurs, de moments passés en présence des surveillants, de moments d'entière autonomie, etc...

Cette adaptation, de l'enfant à ce nouveau mode de vie, peut être facilitée si, à l'école élémentaire et au C.E.S., un certain nombre de précautions sont prises. Tout enfant entrant dans un nouvel établissement est « en danger », encore faut-il que nous en prenions conscience.

Il est indispensable de dédramatiser l'admission en 6^e, et pour cela permettre aux enfants du C.M.² de faire connaissance avec le collège d'enseignement secondaire. Cette recherche ne doit pas être conçue uniquement comme une visite de l'établissement, mais plutôt comme une activité normale dans le cadre des disciplines d'éveil. Les élèves du C.M.² peuvent préparer un questionnaire, visiter le C.E.S., produire une monographie de l'établissement. Quand ? certainement pas au 3^e trimestre de l'année scolaire, qui est justement le trimestre de l'orientation, si l'on souhaite que l'activité décrite plus haut ne soit pas artificielle, voire essentielle-ment utilitaire.

Cette monographie réalisée sous la conduite de l'instituteur, individuellement ou en groupes, permettra à l'enfant de parler dans

sa famille du C.E.S., non sur des impressions mais sur des réalités, et de sécuriser ainsi les parents.

Les premiers contacts ayant été pris avec l'établissement de premier cycle, rien n'empêche celui-ci d'organiser une journée portes ouvertes à laquelle seront invités parents et enfants, et au cours de laquelle pourront s'organiser des échanges élèves de 6^e - élèves de C.M.², familles de 6^e - familles de C.M.², etc...

L'enfant de C.M.² ne viendra pas, dans ces conditions, comme simple visiteur, mais déjà en possession d'un certain pouvoir, qui lui permettra de tirer profit des explications qui lui seront fournies par le chef d'établissement et ses collaborateurs.

Il est souhaitable, lors de cette journée, de laisser une grande liberté aux enfants et aux parents, pour éviter qu'une organisation trop rigoureuse ne nuise à la spontanéité des échanges. Le langage des parents, celui des enseignants, celui des enfants, est différent. Les rencontres peuvent avoir lieu sur la cour, dans une salle, dans un couloir, au réfectoire.

Il est souhaitable, dans un souci de naturel, que l'établissement soit en fonctionnement, même si l'on sait que la plupart des « anciens » adopteront en groupe une attitude peu naturelle.

Les vacances d'été sont là, et l'enfant, au sein de la famille, va légèrement oublier son admission en 6^e, ou plutôt va la placer au second rang de ses préoccupations. La première quinzaine du mois de septembre la lui rappellera avec quelle acuité, dans la bousculade des achats de fournitures, de vêtements, etc... Aux yeux des élèves et de leurs parents, rien n'est assez beau pour favoriser les résultats ultérieurs. La partie commerciale de l'admission en 6^e n'est pas à négliger, car elle peut, si chacun y prend garde, recréer le psychodrame que toutes les activités organisées durant le cours moyen se sont efforcés d'atténuer.

L'élève admis en 6^e, nous le disions, est « en danger », toutes les actions menées durant la première année du premier cycle devront permettre son insertion dans l'établissement.

La prise en charge de l'enfant durant les premiers jours est primordiale. Il ne faut absolument pas qu'il se sente abandonné, égaré dans les couloirs, tout son comportement ultérieur en dépend. Il apparaît intéressant, dans ces conditions, qu'il retrouve durant deux ou trois jours, l'adulte unique, qui l'aidera à s'y retrouver dans les méandres de l'emploi du temps, des locaux, qui favorisera

la création du groupe élèves auquel il appartiendra toute l'année, qui lui fera faire connaissance des personnes non enseignantes qu'il sera appelé à rencontrer, qui portera à sa connaissance les diverses exigences des équipes de professeurs, à condition qu'il y ait eu uniformisation préalable.

Cet adulte unique devra, pendant au moins six semaines, être son tuteur, c'est-à-dire celui à qui il pourra faire appel, lorsqu'il rencontrera des difficultés dans l'organisation de son activité scolaire. Le groupe constitué ainsi en début d'année représentera pour lui « l'ancrage » nécessaire.

Il est bien évident que d'autres actions doivent être menées, sans qu'il en ait conscience, au niveau de l'harmonisation des méthodes C.M.² - 6^e, des contenus pour qu'il y ait prolongement logique. Ce qui apparaît primordial, c'est aussi d'éviter de dévaloriser aux yeux de l'enfant, dans les premiers mois de son admission, et même après, l'école élémentaire, d'où il est issu.

Aussi évitera-t-on :

- de trop lui faire sentir ses lacunes, avec des réflexions du type « tu devrais savoir cela », on en tiendra compte.
- de le menacer du redoublement dès la fin du premier trimestre, menace qu'il ne peut comprendre puisqu'une commission cinq mois auparavant a émis un avis favorable.

Chaque élève admis en 6^e est chargé d'un passé scolaire. Quel que soit ce passé scolaire, il n'est peut-être pas nécessaire que les professeurs en aient connaissance très tôt, de façon à leur donner la possibilité d'observer l'enfant avec des yeux neufs et sans à priori, durant toute une partie du premier trimestre. Dans ces conditions, les dossiers de l'école élémentaire ne leur seront remis qu'au début du mois de Novembre, avant les conseils de classe. Pour toutes les raisons évoquées ci-dessus, il semble préférable de placer ces conseils de classe au milieu de trimestre, les conclusions de ces assemblées permettant d'intervenir immédiatement, durant l'autre moitié du trimestre, en cas de difficultés dues à une mauvaise adaptation à l'établissement.

Le tuteur, dans un établissement expérimental, ou le professeur principal doit prendre contact individuellement avec l'instituteur

du C.M.². L'établissement doit institutionnaliser le retour aux écoles primaires des bulletins de chacun des trimestres, pour s'assurer que les résultats obtenus ne sont pas en contradiction avec les résultats attendus, pour détecter à travers certaines distorsions les problèmes rencontrés par les élèves.

A la fin du premier trimestre, une rencontre permettra aux parents de demander aux enseignants, au chef d'établissement et ses collaborateurs, tous les éclaircissements souhaités sur les méthodes pédagogiques, les objectifs poursuivis et les contenus utilisés pour y parvenir. Au C.E.S. expérimental de SUCY-EN-BRIE nous accordons une grande importance à la remise aux parents, du bulletin trimestriel, lors d'une journée par trimestre, au cours de laquelle tous les personnels de l'établissement sont à la disposition des familles. Si ces échanges sont nécessaires à tous les paliers, c'est au palier I, qu'ils sont primordiaux.

Ces précautions étant prises, l'insertion de l'enfant en 6^e, sera naturelle, car seront évités certains blocages, en lui permettant de s'approprier l'établissement. Ainsi encadré, il se trouvera dans les conditions psychologiques favorables à tout apprentissage. De nombreux échecs scolaires n'existeraient pas si tous les élèves étaient heureux de se rendre à l'école, en raison du climat qui y est instauré, des activités motivantes proposées, des relations établies entre enseignants - enseignés. L'absentéisme scolaire est de plus en plus important et précoce. Pourquoi ?

Marcel LE FLOCH.

L'Accueil et l'insertion des élèves de 6^e dans un C. E. S. de l'Académie de Lille

Le C.E.S. Paul Langevin est un établissement nationalisé de 1.200 élèves situé dans la partie Nord de Boulogne-sur-Mer et dont le recrutement s'effectue en milieu urbain.

A. Liaison C.E.S. - Ecole Primaire

Nous entretenons des relations suivies avec les Directeurs des six écoles primaires de notre secteur et nous nous efforçons de développer les rapports entre les maîtres du premier et du second degré dans les conditions suivantes :

1) Au moment de la réunion de la Commission d'Admission en 6^e qui est suivie d'une opération « Portes Ouvertes », au cours de laquelle chaque division de CM² vient séparément visiter le C.E.S. sous la conduite de son maître et est accueillie par les professeurs et les élèves d'une division de 6^e.

2) A la fin de la 6^e, les Directeurs d'Ecole et les maîtres de CM² reçoivent pour chacun de leurs anciens élèves un bulletin de synthèse leur donnant le bilan des résultats obtenus et l'orientation envisagée en fin de 6^e.

3) A partir de la prochaine année scolaire 1976-1977, trois Réunions de Travail sont prévues. Elles regrouperont chaque trimestre un Professeur Principal de 6^e avec des maîtres de CM² pour échanger des informations et mener une réflexion pédagogique.

B. Liaison C.E.S. - Parents

Nous nous efforçons de développer les rapports établissement-familles de la façon suivante :

1) Dès la fin juin, les parents des futurs élèves de 6^e reçoivent un mot d'accueil du Chef d'Etablissement et une note concernant les renseignements d'ordre pratique.

2) Dès la première quinzaine d'octobre, une Réunion d'Information des Parents des élèves de 6^e est organisée.

Cette réunion comprend un exposé d'ensemble du Chef d'Etablissement sur l'organisation des études à l'intérieur du C.E.S., les programmes, la vie scolaire, le travail personnel à la maison et des renseignements pratiques. Cet exposé est suivi de consultations personnalisées au cours desquelles les Professeurs Principaux et les équipes de professeurs de 6^e reçoivent les parents de leurs élèves qui bénéficient ainsi d'un contact direct avec les maîtres.

3) En fin d'année, une Réunion d'Information de même type a lieu pour établir un bilan de l'année écoulée et préparer les décisions d'orientation.

4) Durant l'année scolaire, les Parents sont tenus au courant des résultats scolaires de leurs enfants par un carnet de quinzaine qu'ils doivent signer et par un bulletin trimestriel qu'ils reçoivent directement par la poste.

L'équipe administrative, le Professeur Principal et les enseignants reçoivent les familles sur simple demande ou les convoquent si c'est nécessaire.

C. Vie scolaire

1) Nous organisons depuis trois ans des études surveillées de 2 h chaque jour ouvrable (14 h - 16 h) destinées aux élèves en difficultés (en particulier ceux qui ne se trouvent pas chez eux dans des conditions de travail satisfaisantes). Ces études qui permettent d'accueillir environ 50 élèves sont animées sur le plan pédagogique par des surveillants d'externat titulaires d'une licence littéraire ou scientifique.

2) Tous les élèves de 6^e bénéficient dans le **domaine du sport** d'un cycle d'initiation à la natation d'une durée de trois mois. Cette initiation remporte le plus vif succès. Les élèves sont également accueillis dans les équipes de l'A.S.S.U.

3) Les douze clubs du Foyer Socio-Educatif et la bibliothèque-élèves du C.D.I. connaissent également un très vif succès.

Ces différentes activités contribuent à faciliter l'adaptation la plus complète et la plus rapide possible de nos jeunes élèves de 6°.

D. Organisation pédagogique

Nos effectifs s'élèveront pour 1976-1977 à 275 élèves (142 garçons et 133 filles) qui seront répartis en 8 divisions à **programme normal** et 3 divisions à **programme allégé**.

Les 8 divisions à programme normal comprendront 30 germanistes répartis dans deux divisions et une 6° bilingue franco-anglaise autonome bénéficiant de la présence d'une assistante.

Nous faisons porter un effort particulier sur les trois divisions à programme allégé en organisant une pédagogie de soutien qui a fait ses preuves depuis plus de 5 ans et dont vous trouverez la description en annexe.

CONCLUSION

Notre but est ainsi de faciliter l'adaptation et le travail de nos élèves de 6° dans le C.E.S. par un effort constant tendant à développer les relations :

Ecole de 1^{er} degré ↔ C.E.S. - Parents ↔ C.E.S.

Cela suppose une action continue d'échanges et de concertation. Le personnel de notre établissement est stable et ceci contribue beaucoup à la cohésion et à l'efficacité des équipes d'enseignants ainsi qu'au perfectionnement continu de nos méthodes.

Ainsi l'adaptation de nos nouveaux élèves de 6° est-elle assez rapide, sauf en ce qui concerne le travail personnel à la maison. Un trimestre est souvent nécessaire pour cette adaptation. Les problèmes de vie scolaire (horaires - changements de salles - discipline) sont plus aisément résolus et les rapports existant avec

les familles sont très satisfaisants, mais nous souhaiterions qu'ils soient plus suivis, ceci dépendant essentiellement du milieu familial.

En terminant je voudrais souligner que le climat général de l'établissement, l'enthousiasme, l'ouverture et la cohésion des équipes enseignantes et administratives sont des facteurs déterminants pour mener à bien cette action pédagogique.

Gérard RAULT.



Programme pédagogique de 5^e et 6^e ex-type III *(suivi jusqu'à présent)*

A. Recyclage Français

5 h par semaine - soit 2 h de grammaire et d'orthographe, 3 h explication de textes et constructions de paragraphes.

— manuel utilisé : Y. et R. Millot - Regards sur le monde (Belin) -
+ reportages tirés de la presse ou de revues du C.D.I. de l'Etablissement.

Exemples de thèmes traités récemment :

- ouverture de la ligne Paris-Rio avec le Concorde ;
- tremblement de terre au Guatemala.

Le choix des textes est fait en fonction :

- 1) de l'adaptation du sujet aux centres d'intérêt des élèves ;
- 2) de leur utilisation grammaticale possible.

Les élèves sont motivés par les sujets de l'actualité récente et nous constatons l'influence très forte de la Télévision.

B. Programme de transition à dominante littéraire (6 h. par semaine)

La classe de structure hétérogène est alors regroupée et suit un enseignement de type pluridisciplinaire :

- a) certains exercices sont réalisés en équipes de 3 ou 4 élèves qui se regroupent par affinités pour étudier des documents ou préparer des enquêtes dont le sujet a été choisi en commun.

b) les résultats de ces travaux sont ensuite exposés devant l'ensemble de la classe par les élèves rapporteurs de chaque équipe et donnent lieu à des discussions ou des compléments d'information, le maître jouant le rôle de meneur de jeu.

Voici quelques exemples de sujets récemment traités :

- les jeux olympiques d'Innsbruck ;
- la léthargie de certains animaux durant l'hiver.

Ces thèmes donnent lieu à des élargissements vers l'histoire, la géographie ou les sciences.

Nous constatons qu'un thème dure de 8 à 15 jours au maximum.

C. Recyclage en maths

Manuel utilisé en 6^e et 5^e : Vandendriessche-Dumont et Masset.

Les maths Modernes à l'école primaire (Delachaux et Niestlé).

Déroulement d'un cours de recyclage

- mécanismes opératoires ;
- révision des exercices précédents ;
- les 4 opérations — exercices écrits — ;
- exercices de consolidation ;
- création à partir de structures algébriques.

Bilan

Intérêt certain des élèves pour ce travail de recyclage — on progresse lentement, mais en fin d'année les résultats semblent bien acquis. Il y a des contacts permanents entre les maîtres de recyclage de 6^e avec ceux de 5^e.

D. Anglais

Les 3 h d'anglais sont assurées par des PEGC et données à la division regroupée. Les résultats sont inégaux.

E. Atelier

4 h hebdomadaires donnent lieu à des activités d'éveil : dessin, TME et dans une certaine mesure, notions pratiques de géométrie (développement du cube, du parallélépipède rectangle, cône).

Travaux réalisés :

- coffrets en contreplaqué ou en carton fort ;
 - réalisation collective d'une maquette d'un village du boulonnais ;
 - construction de maquettes de chalutier ou remorqueur ;
 - travail de la vannerie.
-

Programme prévisionnel pour 1976-1977

(Divisions à programme allégé)

NIVEAU 6^e : 3 divisions hétérogènes de 17 élèves sont prévues.

Nous maintiendrons le recyclage en **français** et en **mathématiques** selon les mêmes horaires et la même organisation de groupes que cette année. En effet, notre recrutement et le niveau des élèves entrant en 6^e, en septembre 1976, seront les mêmes d'après les renseignements reçus des écoles primaires de notre secteur de recrutement.

L'enseignement de l'**anglais** (3 h hebdomadaires) sera également maintenu.

Dans toutes les autres disciplines, l'horaire normal des 6^e à programme allégé sera appliqué. L'enseignement de type ex-transition à dominante littéraire ou scientifique sera donc supprimé, ce qui donne le schéma suivant :

— 3 heures d'enseignement de l'anglais (méthode audio-visuelle Speak English - Nathan).

— DISCIPLINES D'EVEIL

1 heure d'**histoire**, 1 heure de **géographie**, 1 heure d'**instruction civique**.

Dans les programmes obligatoires, on fera un choix de thèmes motivant particulièrement les élèves. Nous prévoyons une large utilisation des moyens audio-visuels : films 8 et 16 mm fournis par le C.R.D.P., diapositives ou documents fournis par le C.D.I. de l'établissement. Des visites du Musée de Boulogne sont prévues (il possède un département richement pourvu sur l'antiquité égyptienne (Mariette Pacha était boulonnais !) et une collection importante de vases grecs).

La pédagogie s'appuiera surtout sur l'observation et des comptes rendus seront faits par les élèves eux-mêmes.

Ils auront à leur disposition les mêmes manuels que leurs camarades de 6^e à programme normal et les cours seront assurés par les maîtres de transition.

2 heures de **biologie** : il s'agira d'une **Initiation expérimentale**.

Les cours seront assurés par des PEGC (Sciences Naturelles-Techn.) spécialisés. Notre département scientifique est très bien équipé en locaux et en matériel et la grande souplesse des programmes permettra de choisir des thèmes intéressants et à la portée des élèves.

Je pense que nous enregistrons dans ce domaine des résultats particulièrement satisfaisants.

— DISCIPLINES ARTISTIQUES

Les 4 heures d'Atelier seront remplacées par 3 heures spécialisées.

1 heure de **dessin**, 1 heure de **musique**, 1 heure de **T.M.E.**

Les heures de dessin et de T.M.E. seront assurées par nos maîtres de transition titulaires du CAET, l'heure de musique par un PEGC compétent dans un salle spécialisée.

— **E. P. S.** : 3 heures comme cette année.

CONCLUSION

En 1976-77, au niveau de 6^e, l'enseignement pluridisciplinaire de transition sera remplacé par un enseignement spécialisé dispensé par des maîtres de transition ou des PEGC. Tous nos efforts tendront à rapprocher les programmes de 6^e allégée de ceux de 6^e normale suivant une pédagogie de soutien adaptée aux possibilités de nos élèves.

Nous ne prévoyons pas de modifications pour les autres niveaux.

HORAIRE des 6^e à PROGRAMME allégé en 1976-1977

I - DISCIPLINES FONDAMENTALES

Français	5 h	} (recyclage groupes de niveau) Maîtres de Trans.	
Mathémat.	5 h		»
Anglais	3 h		(méthode audio-vis.) PEGC Spéc. Lettres-Langues

II - DISCIPLINES D'EVEIL

Histoire	1 h	} (Programme allégé) Maîtres de transition	
Géograph.	1 h		»
Instr. Civ.	1 h		»
Biologie	2 h	» PEGC Spéc. Sc. Natur.-Tech.	
Dessin	1 h	} (Programme normal) Maîtres de transition	
T.M.E.	1 h		»
Educ. Mus.	1 h	» PEGC Spéc.	
E.P.S.	5 h	» Maîtres de transition	
	<hr/>		
	26 h		

AUX AUTRES NIVEAUX 5^e, 4^e ET 3^e

L'organisation pédagogique de cette année sera maintenue.

entraide à faire

→ Les difficultés en français

Le jeune élève qui entre en classe de 6^e subit indéniablement le choc provoqué par la nouvelle organisation de ses études. Le français devient une discipline parmi d'autres, avec un professeur spécialisé. Pourtant ce changement de structures ne correspond pas à un changement psychologique chez l'enfant de la 7^e à la 6^e. Il changera vraiment, et parfois brutalement de la 5^e à la 4^e.

Alors que l'instituteur peut, s'il le veut, lier entre elles les matières à apprendre et unifier son enseignement dans ses méthodes, le professeur de français ne sait pas ce qui se fait à sa gauche et à sa droite. Alors que l'instituteur peut intervenir quand il le veut à propos de l'expression, de la lecture, de l'écriture, etc... sur n'importe quel sujet, le professeur de français se voit contraint d'étudier ces points et d'autres en six heures hebdomadaires et dans un cadre étroitement disciplinaire, c'est-à-dire ignorant de toute véritable interdisciplinarité ; laquelle d'ailleurs n'existe que très rarement dans la classe unique avec maître unique.

La matière du professeur reste essentiellement littéraire au sens large de ce mot. Même les innovations tentées par certains pour motiver l'étude de l'expression, etc... à partir d'autres domaines que ceux du littéraire (on étudie la moto, la cuisine par exemple) ne sont que des palliatifs, qui prouvent la gêne du professeur face au pré-adolescent qu'il enseigne, enfermés qu'ils sont tous les deux dans une discipline étroitement cloisonnée. Parler des difficultés du professeur, c'est dire implicitement combien alors sont grandes celles de l'élève. Il est perturbé par le nombre des professeurs qui ont des exigences différentes, des comportements différents. S'habitue-t-il à cette difficulté, il reste la perturbation la plus forte : il ne sait pas organiser son travail. Habitué à travailler au jour le jour il s'adapte mal à l'organisation hebdomadaire : il se disperse, « s'agite ».

Comme s'il ne suffisait d'ailleurs pas que les matières soient éparpillées dans la semaine, on retrouve traditionnellement une autre dispersion dans le cours de français : orthographe, grammaire,

lecture, etc... L'élève n'arrive pas à acquérir une vue globale de la discipline et cela ne lui facilite pas l'organisation de son travail. Tenir un cahier, ou un classeur c'est tout un problème, souvent insurmontable. D'une façon générale, le professeur attend à tort de l'élève une autonomie à laquelle l'école primaire ne l'a nullement préparé — s'en sortent « tout seuls » ceux que leur famille aide... Mais, dans cette occasion le professeur de français pourrait avoir un rôle de professeur de méthode irremplaçable.

Cette dispersion et le désordre qu'elle entraîne dans l'esprit des élèves gêne le développement des savoirs et des savoir-faire quand elle n'entraîne pas de véritables régressions — or la possession de techniques de base par l'élève de 7^e est souvent fragile. Peu savent vraiment lire, c'est-à-dire déchiffrer et comprendre ce qu'ils lisent. Quelques uns ne savent pas lire, pour la majorité les difficultés de déchiffrement sont telles que lorsque l'élève réussit à déchiffrer un texte, il est incapable de rapporter ce qu'il a lu. Ici, on ne peut évacuer la question de savoir si les textes proposés au C.M.¹ - C.M.² et en 6^e ne sont pas trop difficiles et de syntaxe et de lexique (1).

On lie souvent écriture et lecture, sans bien savoir quelle est exactement leur intersection. Mais le fait est que l'écriture de l'élève moyen de 6^e est médiocre : les lettres sont mal formées. L'orthographe — sans parler des accents et de la ponctuation souvent ignorés — est loin d'être maîtrisée — sauf dans la dictée dont on sait qu'elle n'apprend pas l'orthographe et conduit l'élève à ne l'appliquer qu'ici et nullement ailleurs. L'élève de 6^e écrit donc — et mal — dans les autres exercices de français et dans ceux des autres disciplines sans respecter beaucoup l'orthographe. Il va même parce qu'on le force à écrire souvent, et sur les mécanismes de l'écriture et sur l'orthographe reculer. Un professeur de français qui, justement exigeant, suit l'écriture et l'orthographe de ses élèves dans tous les exercices qu'il fait faire sait qu'il remplit un tonneau des Danaïdes : ce qu'il contrôle n'étant pas contrôlé dans les autres disciplines, et s'y défaisant...

On peut excuser l'élève : soit parce qu'il a été mal encadré, soit surtout parce qu'il doit utiliser un système orthographique qui lui semble être une brimade. Il ignore le malheureux, et tant mieux ! que depuis longtemps les régimes politiques successifs refusent une réforme qui s'impose à l'évidence. On peut excuser l'élève :

(1) Se reporter sur ce point aux études de G. HENRY : « Comment mesurer la lisibilité ». Editions Nathan - Labor.

mais les problèmes posés par l'emploi de l'écrit restent entiers et continuent à se poser au delà de la classe de 6°.

La mauvaise maîtrise de l'écrit ne facilite pas la liaison entre l'oral et l'écrit. Sur ce point aussi l'élève se révèle incapable d'autonomie, et peut-être parce qu'à l'école primaire on a trop séparé les deux domaines. Le professeur pose une question, obtient une réponse orale acceptable ; il demande : « écrivez ce que vous venez de dire » ; alors l'élève : « comment qu'on fait ».

Le passage à l'écrit bloque l'expression et la pensée de l'élève. Il faut dire passage, car pour le plus grand nombre l'écrit ne fonctionne pas comme un système autonome en prise directe sur la pensée.

De là l'importance accordée par beaucoup de professeurs — et par certains instituteurs — à l'expression orale, où l'élève se sent plus à l'aise. Mais cette oralité débloque-t-elle l'écrit ? on peut craindre que non ; on ne voit pas comment elle y mène puisqu'elle est provoquée pour faire s'exprimer et non écrire. Et puis c'est trop tard ! Il fallait commencer par l'oralité à la maternelle, sans doute. Mais l'élève de 6° ne s'enseigne pas à partir de rien. La 6° se situe dans le prolongement des études primaires et les professeurs de cette classe ne tiennent pas assez compte des prérequis quand ils définissent leur pédagogie.

Beaucoup croient l'élève de 6° psychologiquement bloqué. Sauf cas rare, l'expérience montre qu'il n'en est rien. Mais nos collègues ne comprennent pas que les élèves n'abordent pas, ne manient pas l'écrit comme eux et en concluent abusivement au blocage. D'où, parfois, une fuite en avant dans une oralité mêlée de non-directivité, où finalement l'élève laissé à lui-même risque de ne plus rien maîtriser ni oral, ni écrit (sauf, à l'évidence, s'il fait partie de la classe sociale privilégiée). Le paradoxe est que dans les autres disciplines, on suppose la maîtrise de l'écrit et que l'élève remplit des fiches de mathématique, d'histoire, de sciences naturelles, etc... pendant qu'il n'écrit presque plus en classe de français.

Il y a là tout un secteur de l'enseignement en crise : par une juste réaction contre le traditionnel « écris et tais-toi », on s'est lancé libéralement dans l'oral. Mais, outre qu'il faudrait définir une pédagogie de l'oral, on a souvent oublié toute pédagogie de l'écrit, et ce dans un milieu scolaire où l'écrit est aussi important

que l'oral. Et le plus important est qu'on n'a pas su définir une pédagogie novatrice de l'écrit conjointement à une autre de l'oral ; c'est-à-dire qui étudie l'écrit dans son fonctionnement et dans ses relations avec l'oral et de gestuel (théâtre et audio-visuel) — on croit encore que le commentaire des éternels Alphonse DAUDET et même Marcel AYME, Jules RENARD, Marcel PAGNOL, ou plus « difficiles » encore, mène à l'écriture. Il s'agirait d'obtenir des enseignants une véritable ouverture d'esprit, idéologique, aux tendances de pensées (création et critique) du monde contemporain.

Il faut alors craindre que, par réaction contre la trop grande place accordée à l'oral mal maîtrisé, on en revienne à la pédagogie traditionnelle de l'écrit. Et derrière cette question qui est plus de savoir faire que d'expression et communication (on oublie trop facilement les conditionnements sociaux des élèves) il y a un problème de savoir, c'est-à-dire de culture. On ne peut plus avoir la même pédagogie, même avec des objectifs semblables, avec des élèves de classes sociales différentes. Et il faut ajouter, comme l'expérience le prouve, qu'un élève qui a des difficultés langagières n'a pas nécessairement de grosses difficultés dans les autres matières : beaucoup qui y sont motivés y développent des capacités de s'exprimer (oral et écrit) qu'ils ne révèlent pas dans le cours de français. Encore un paradoxe dont il faut tenir compte. En effet à ces questions — mal contrôlées — de savoir faire de base : écriture, lecture, expression écrite et orale se superposent bien évidemment des problèmes socio-culturels.

Le lexique que manie l'élève de 6^e est très variable en quantité et dépend étroitement de la classe sociale dont il est issu. L'école primaire ne fait que reconduire et renforcer ce fait. En 6^e, les différences lexicales entre élèves sont très nettes et très fortes. On ne parle pas des « faibles » opposés aux « forts », mais de la majorité des élèves. L'école primaire n'a pas contrôlé étroitement les acquisitions de ses élèves, et a développé un apprentissage boulimique et encyclopédique ; on obtient donc à l'entrée en 6^e, des élèves qui ont un lexique passif, acquisition scolaire et artificielle qui ne se maintient pas à cause de la structure pédagogique. Et c'est tant mieux ! Mais on s'aperçoit alors que l'élève ne sait même pas mettre en œuvre son propre lexique. Il y a là un véritable recul psychologique.

Autre difficulté psychologique : l'enfant de 11 ans a du mal à se situer dans l'espace et le temps, et encore plus à situer un objet extérieur à lui. On admet que cette difficulté ne transparait

clairement qu'en Sciences Humaines. Mais en Français aussi elle existe, et particulièrement dans l'emploi des temps et des embrayeurs. La majorité des élèves ne sait pas interpréter et, à plus forte raison, produire, un discours narratif qui ne soit pas linéaire = les retours en arrière, les ellipses, les actions parallèles ou alternées lui échappent et il s'embrouille. Par « linéaire », on veut dire récit simple car un récit n'est jamais vraiment linéaire. Et il faudrait précisément savoir ce dont est capable, dans ce genre de performance, un élève de 6^e.

Les difficultés semblent être moindres quand il s'agit d'interpréter un récit audio-visuel : la lecture de ce genre de récit est plus facile pour les élèves ; ils sont généralement des téléspectateurs assidus et la préhension de l'image est pour eux plus directe que celle de l'écrit — (un obstacle de moins à franchir).

On saisit mieux les difficultés qu'a l'élève de 6^e à comprendre le genre de textes, trop littéraires, qu'on lui propose. A la fois on attend trop de lui et, en même temps, on sous-estime sa capacité à voir (memoriser et comprendre) des textes oraux et audio-visuels. Ceci est dû à la projection sur l'élève par le professeur de ses propres difficultés à percevoir et comprendre l'oral et l'image, enfermé qu'il est par sa formation dans le texte écrit.

W Tout se passe comme si la 6^e était encore l'entrée au lycée, réservée autrefois à l'élite. Contenus et méthodes n'ont pas assez évolué. Alors qu'il s'agirait de préciser et de vérifier des objectifs pédagogiques — non pas généraux — mais se traduisant par des capacités, trop de professeurs font encore de leur pédagogie une sorte de magie verbale. Agrégés, certifiés, et même P.E.G.C., ne sont formés que pour les bons élèves, c'est-à-dire ceux qui ont le moins besoin d'eux. X

Etre plus proche de l'élève moyen, monnayer un savoir « scientifique » authentique sans des objectifs pédagogiques fixes et précis, pour obtenir des performances scolaires observables, qui le fait, qui s'en soucie ? Très peu ! Et cela supposerait une autre structure que la structure actuelle de la 6^e, un autre consensus que celui au pouvoir et un renversement d'optique complet. Si l'élève arrive avec trop de lacunes en 6^e, on ne pourra pas les combler. Et si les professeurs de français, en 6^e, ne se montrent pas **exigeants** pour que se fixent solidement des savoirs et des méthodes déjà acquis ou en voie d'acquisition, c'est aussi le tissu pédagogique du collège qui va s'en trouver comme « détendu, relâché », vérité que connaît bien tout directeur de collège : les enseignants de

français en 6^e instituent et/ou confirment les techniques de base, non seulement pour leur discipline, mais pour toutes les autres, et si un groupe d'élèves est mal « encadré » ou « nourri », cela retentit partout, non seulement dans la vie de la classe, mais dans la vie du collège entier.

Définir ce qu'on attend d'un élève de 7^e quand il entre en 6^e, c'est aussi indiquer une politique pédagogique pour la 6^e. Et, bien sûr, il serait grandement souhaitable que l'école primaire domine mieux ses objectifs pédagogiques et se donne les moyens de mesurer objectivement les performances de ses élèves. On éviterait sans doute l'encyclopédisme qui y règne, et qui préfigure celui du collège : là, les savoirs fondamentaux, plus ou moins bien acquis, se diluent dans des exercices variés et souvent intéressants mais dont les objectifs ne sont pas clairs ou sont mal centrés.

Il faudrait définir un noyau commun, c'est-à-dire un certain nombre « d'acquisitions » faites en 7^e, à confirmer en 6^e et à développer. Le noyau commun serait ni le maximum que l'on peut attendre de l'élite ni un minimum. Il y a d'ailleurs autant de minimum que d'élèves dits faibles. Mais ce noyau définirait ce qu'on est en droit d'attendre de la moyenne de la population scolaire entrant en 6^e.

On peut attendre d'un élève de 7^e qu'il ait une certaine maîtrise de sa langue maternelle et qu'il possède des méthodes de travail. En ce qui concerne la langue, il faudrait que soient assurées les techniques de base : lecture, écriture (y compris l'orthographe) c'est-à-dire non le « sans faute », mais une bonne maîtrise de ce code en grande partie arbitraire et qu'il faudrait revoir.

Pour le savoir sur la langue : la connaissance des temps et des modes (et surtout de ceux que l'élève emploie), des principales catégories grammaticales « classiques » utilisées à l'heure actuelle par toutes les grammaires = nom, verbe, adjectif, pronom, adverbe, etc... ; la connaissance des lois syntaxiques les plus simples (et d'abord, là aussi, celles que l'élève emploie).

Pour le savoir faire avec la langue = (expression écrite et orale) — savoir paraphraser une phrase, un ensemble de phrases dans une autre structure (ici, on renvoie aux études faites par des spécialistes sur la question) : le problème est : de quels manèges et de quelles connaissances sur la langue est capable un élève de 6^e ?

— savoir paraphraser un texte

- savoir le résumer
- savoir faire un récit « linéaire » imaginaire ou non.

Les savoirs seront sans doute différents, à l'oral et à l'écrit.

En ce qui concerne les méthodes, il semble qu'on soit en droit d'attendre la réalisation de quatre performances essentielles, qui seraient à préciser et à affiner dans le détail.

- savoir comprendre une consigne écrite ou orale
- savoir travailler en équipe = ce qui suppose savoir écouter, intervenir, résumer, etc... et surtout
- savoir rendre compte
- savoir classer.

Un consensus sur ces points ne doit pas faire oublier que tous ces savoir-faire sont **indissociables** :

- 1) de ce qu'on appelle les contenus, c'est-à-dire les « textes » littéraires, paralitéraires, oraux, écrits, audiovisuels. Il faudrait qu'ils aient eu droit de cité à l'école primaire, et pas seulement les littéraires.
- 2) Indissociables aussi du « niveau de la langue » de l'élève, c'est-à-dire, sans fausse pudeur, de la langue qu'il manie réellement et qui est conditionnée par sa classe sociale et par sa psychologie. Jusqu'à ce jour, le modèle pédagogique imposé d'emblée — dès la maternelle — c'est la langue de la classe sociale dominante. Mais s'il faut y amener l'élève, il faudrait le faire progressivement en partant de la langue qu'il parle réellement, non en lui assenant un modèle, lexical surtout, qui lui est **étranger** et va faire de lui, au mieux, un singe savant. Un consensus est-il possible sur cette position ?
- 3) Indissociables aussi d'une autonomie de l'élève qu'il serait si simple de promouvoir puisqu'elle existe, en partie, à l'école maternelle.

L'autonomie ne se confond pas avec la non-directivité (cf. Snyders), elle est une capacité de se prendre en main ; ce qui suppose de la part de l'enseignant qu'il définisse finement ses objectifs, si possible avec l'élève, et qu'il lui fournisse le moyen de contrôler qu'il les a atteints. Il est évident que cette autonomie ne peut se développer dans une pédagogie où la parole du maître domine l'élève. (Et il y a bien des moyens inconscients et détournés de dominer l'élève.) On souhaite que l'élève soit contemporain de son propre travail et puisse, en connaissance de cause, créer et critiquer (on peut critiquer sans savoir créer).

Il faudrait, enfin, dissocier les couples création - compréhension et critique - création, et ne plus obliger nos élèves à « créer » à partir des modèles étudiés. Comme si nous, adultes, on nous obligeait, parce que nous avons aimé le dernier Bergman, à prendre une caméra pour essayer d'en faire autant!... ou au contraire à apprendre à composer un film avant d'aller au cinéma.

Jean-Louis RITZ.

Les difficultés en mathématiques

Quelles sortes de difficultés certains élèves de 6^e ou de 5^e rencontrent-ils dans leurs activités mathématiques ? Si l'on pose cette question à des professeurs qui pratiquent ou ont pratiqué ces classes, la réponse est souvent optimiste ; les programmes leur apparaissent plutôt faciles, c'est-à-dire assez bien adaptés, tant par leur contenu que par la pédagogie à laquelle ils se prêtent, aux enfants de onze à douze ans qui arrivent en sixième. Cette appréciation s'appuie semble-t-il sur deux points dont le premier est l'intérêt que portent les élèves de sixième aux activités mathématiques qui leur sont proposées, activités le plus souvent nouvelles pour eux, et dont le second prend en considération les difficultés nombreuses auxquelles se heurte une grande partie des élèves en classe de quatrième, et par comparaison, les mathématiques de sixième et cinquième semblent faciles.

Ces quelques pages ne vont pas nous permettre d'envisager tous les aspects du double problème d'articulation entre d'une part, le cours moyen et le cycle d'observation, et d'autre part ce dernier et la classe de quatrième ; mais ce problème restera toujours présent dans l'examen des difficultés rencontrées par les élèves des classes du cycle sixième, cinquième.

Pour dépasser cette estimation générale de facilité, une étude précise mais certes non exhaustive, a été conduite dans des classes de sixième et de cinquième au cours de l'année 1973-74 et poursuivie en 1974-1975. Cette étude, entreprise dans le cadre de la **Recherche sur la différenciation des pédagogies**, fut menée par les équipes de professeurs de dix-sept C.E.S. expérimentaux structurés, pour la plupart, en groupes de niveaux-matières. Il serait long d'exposer ici la méthode et les objectifs complets de cette recherche mais les lecteurs intéressés pourront se reporter au numéro 80 de « Recherches Pédagogiques » publié par l'I.N.R.D.P.

Notons cependant, pour la compréhension de ce qui va suivre, que dans les exemples empruntés à cette recherche les pour-

centages de réussites sont des pourcentages supérieur, médian, inférieur, obtenus par les différents groupes d'élèves.

Parmi les difficultés mises en évidence par le travail de recherche mentionné précédemment, nous retiendrons ici trois aspects :

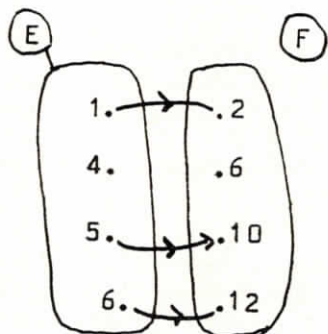
— difficultés par rapport à la langue française : capacité d'analyser un énoncé ou de transcrire une réponse claire et explicite.

— difficultés rencontrées dans le domaine numérique, liées aux techniques opératoires qui le plus souvent masquent les propriétés les plus simples des opérations.

— difficultés pour appréhender une définition, que ce soit dans le domaine géométrique ou dans tout autre domaine, elles apparaissent de façon très sensible, lorsque des exercices présentent des contre-exemples.

Nous pouvons illustrer cette remarque à partir de n'importe quelle notion au programme de la classe de sixième.

Prenons un premier exemple qui porte sur les relations.



Voici une relation donnée par son schéma sagittal.

Quel est le lien verbal qui peut définir cette relation ?

Les pourcentages de réussites qui ont été relevés sont

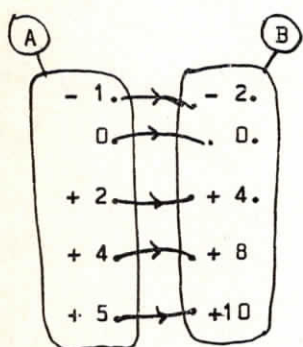
Sup.	Méd.	Inf.
56	40	20

Ceux-ci sont particulièrement faibles si on les compare aux pourcentages de l'ordre de (95, 85, 65) obtenus pour tout exercice de

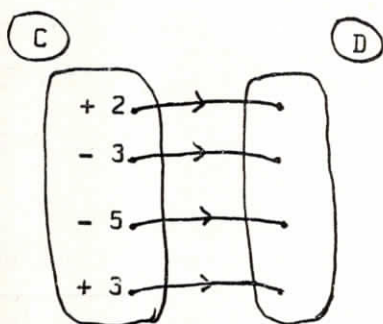
transcription d'une relation à partir d'un schéma ou même à partir des ensembles E, F et d'un lien verbal.

Dans des épreuves normalisées de fin de 5^e (Juin 1973) un exercice comparable avait été proposé. Ces épreuves s'étaient déroulées dans 17 C.E.S. expérimentaux et dans 11 établissements du premier cycle non intégrés dans un processus expérimental. Voici le texte de cet exercice :

R est une relation entre deux sous-ensembles de \mathbb{Z}



Relation R



Relation S

- Quelle phrase permet d'obtenir pour chaque élément de A son image dans B ?
- A l'aide de la même phrase donnez les images des éléments de C dans l'ensemble D en complétant le schéma de la relation S .

Dans 17 C.E.S. expérimentaux 36 % seulement des élèves donnent une réponse exacte à la question a) alors que 64 % complètent correctement le schéma de la relation S .

Les résultats sont tout à fait comparables pour les 11 C.E.S. de référence où 40 % des élèves répondent correctement à la question a) et 73 % à la question b). (Dans ces 11 établissements les élèves des classes de transition ne passaient pas les épreuves.)

Il y a donc environ un tiers des élèves qui, ayant compris, n'ont pas été capables de formuler correctement en français ce qu'ils avaient analysé.

Citons encore deux exemples

$$1 \quad E = \{ 0, 1, 3, 5, 7 \} \quad F = \{ 3, 4, 5, 6, 11, 12 \}$$

R est une relation définie de E vers F par $x \rightarrow x + 5$

Quel est le graphe de cette relation ?

Les pourcentages de réussites relevés sont

Sup.	Méd.	Inf.
86	76	35

$$2 \quad E = \{ 5, 10, 15, 20 \} \quad F = \{ 10, 20, 30, 40, 50, 60 \}$$

$$G = \{ (15, 60); (10, 40); (5, 20) \}$$

Trouver le lien verbal de la relation de E vers F dont le graphe est G

Pourcentages de réussites en 5°

Sup.	Méd.	Inf.
34	13	0

Les résultats, satisfaisants pour l'exercice 1, montrent que la notion de graphe est acquise pour beaucoup d'élèves et que ce n'est pas elle qui les gêne dans l'exercice 2. Ils montrent également qu'une expression symbolique telle que $x \rightarrow x + 5$ est bien comprise par une majorité d'élèves. L'utilisation de symboles mathématiques, pris dans un contexte simple, facilite souvent la compréhension d'un énoncé. Pour appuyer cette remarque nous pouvons relever encore deux exercices :

$$1 \quad G = \{ x \in \mathbb{N} / x \text{ est pair et } 18 < x < 25 \}$$

$$H = \{ x \in \mathbb{N} / 15 \leq x < 75 \}$$

Existe-t-il une relation entre G et H ? Laquelle ?

Pourcentages de réussites

Sup.	Méd.	Inf.
95	70	45

2 A est l'ensemble des lettres du mot boulangerie

B est l'ensemble des lettres du mot louange

C est l'ensemble des lettres du mot goulu

Quelle relation existe-t-il entre A et B, A et C, B et C ?

Pourcentages de réussites

Sup.	Méd.	Inf.
100	80	20

Si pour ces deux exercices les pourcentages supérieurs et médians sont voisins, il n'en est pas de même pour les pourcentages inférieurs. Le symbolisme mathématique de l'exercice 1 offre moins de difficulté pour les élèves qui obtiennent les pourcentages inférieurs que l'absence d'ensemble de référence dans l'exercice 2. Dans cet exercice rien ne permet de décider si A est un ensemble de 10 lettres (ensemble de référence : l'alphabet) ou un ensemble de 11 lettres (ensemble de référence : les caractères imprimés sur la page par exemple). Pourquoi les groupes d'élèves qui obtiennent des réussites supérieures ou médianes n'hésitent-ils pas dans le choix du référentiel quand celui-ci n'est pas donné ? Il est permis de se poser la question...

2 - Dans les exemples déjà donnés les nombres n'étaient pas absents. La pratique des « quatre opérations » dans l'ensemble des entiers naturels et dans l'ensemble des nombres à virgule est encore l'un des objectifs essentiels de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. Cet objectif est-il atteint pour tous les élèves ? Comparons tout d'abord les résultats obtenus par des élèves de 6^e pour les additions et les soustractions qui suivent :

a) $8437 + 936 + 75405$	} Pourcentages de réussites	Sup.	Méd.	Inf.
$84307 + 9788 + 649$		92	81	75

b) $67436 - 55025$	} Pourcentages de réussites	Sup.	Méd.	Inf.
$69705 - 68204$		90	60	50

Pour beaucoup d'élèves de sixième la soustraction reste une opération difficile dans son mécanisme comme dans sa définition. Notons ici une remarque générale faite à la suite d'un très grand nombre d'expériences, et qui concerne le comportement des différents groupes d'élèves : lorsque la difficulté augmente, le pourcentage de réussite supérieure ne fluctue pas ou peu, parfois même il augmente (la difficulté stimule les meilleurs élèves) par contre les pourcentages médians diminuent et la chute est encore plus sensible pour les pourcentages inférieurs.

Les exemples suivants qui ne sont plus des applications immédiates d'un mécanisme confirment les remarques qui précèdent.

1 Compléter en remplaçant les points par des chiffres manquants

a)
$$\begin{array}{r} 28. \\ 2.7 \\ .065 \\ \hline \end{array}$$

b)
$$\begin{array}{r} 21..0 \\ - 674. \\ \hline \\ \hline \\ . .547 \end{array}$$

Réussites a)	Sup. 100	Méd. 80	Inf. 70
b)	100	66	41

2 Calculer les entiers x et y et indiquer vos calculs

a) $x + 17 = 125$

b) $y - 4 = 11$

Réussites	Sup. 93	Méd. 50	Inf. 44	Sup. 89	Méd. 62	Inf. 41
-----------	------------	------------	------------	------------	------------	------------

Pour les multiplications élémentaires de deux nombres n'ayant pas plus de trois chiffres les capacités des élèves avoisinent celles dont ils ont fait preuve pour l'addition. Mais lorsque les facteurs ont plus de trois chiffres ou les produits plus de deux facteurs les niveaux de réussites s'infléchissent. Voici deux exemples :

a)	8043×759	8146×4009	Sup. 69	Méd. 50	Inf. 40
b)	$18 \times 102 \times 38$		85	62	50

Pour la division les résultats sont comparables à ceux obtenus pour la multiplication, mais si on examine les deux exercices suivants et leurs pourcentages de réussites on peut se poser des questions quant à la compréhension de la division par les élèves de sixième.

a) $16065 : 45$

Sup.	Méd.	Inf.
90	77	54

b) Calculer l'entier naturel

$45 \times \nu = 640$

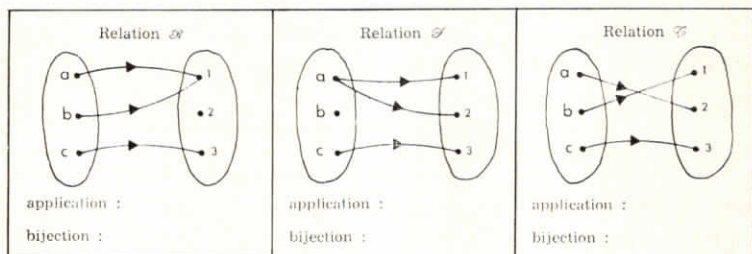
Sup.	Méd.	Inf.
70	42	07

Cet aperçu rapide des mécanismes opératoires dans \mathbb{N} ne doit pas faire oublier les difficultés rencontrées par les élèves dans d'autres aspects du domaine numérique en particulier dans la compréhension des propriétés des opérations et dans la résolution de problèmes arithmétiques qui conjuguent des aspects verbaux développés dans le point 1 et des aspects numériques du point 2 .

- 3 - Un troisième aspect des difficultés rencontrées par les élèves de sixième concerne la compréhension des différentes notions du programme. Il ne suffit certes pas d'en donner une définition. Dans l'ensemble des exercices proposés dans les différents groupes de 6^e et qui ont pu être analysés une majorité propose des exemples affirmatifs, très peu proposent des contre-exemples. Cette rareté se retrouve probablement dans le vécu pédagogique, ce qui est regrettable. Une approche utilisant de nombreux exemples et contre-exemples pourrait aider à développer la capacité des élèves à s'adapter à des situations nouvelles et progressivement au raisonnement.

Les exercices qui suivent sont extraits de l'épreuve de juin 1973 passée par 4.000 élèves environ de différents C.E.S. Nous ne disposons pour chaque item que d'un pourcentage de réussite globale. La notation a été faite par ligne ; chaque ligne était notée exacte si toutes les réponses y étaient correctes ; exemple pour la première ligne, application, oui, non, oui.

Voici des relations. Pour chacune d'elles dites si c'est une application, une bijection. (Répondez par oui ou par non.)



Réponses exactes

73 %

51 %

Relation \mathcal{A}

Ensemble de départ : C
Ensemble d'arrivée : D

g	(x, g)			
f			(z, f)	
e	(x, e)			
D/C	x	y	z	t

application :

bijection :

Relation \mathcal{B}

Ensemble de départ : E
Ensemble d'arrivée : E

p		(n, p)	
n	(m, n)		
m			(p, m)
E/E	m	n	p

application :

bijection :

Relation \mathcal{C}

Ensemble de départ : G
Ensemble d'arrivée : H

x			
w		(s, w)	
v	(r, v)		
u			(t, u)
H/G	r	s	t

application :

bijection :

Réponses exactes

53 %

41 %

Relation \mathcal{D}

ensemble de départ $C = \{x, y, z, t\}$
ensemble d'arrivée $E = \{m, n, p\}$
 $G_{\mathcal{D}} = \{(x, m), (y, n), (z, p), (t, m)\}$

application :
bijection :

Relation \mathcal{E}

ensemble de départ $A = \{a, b, c\}$
ensemble d'arrivée $A = \{a, b, c\}$
 $G_{\mathcal{E}} = \{(a, b), (c, c)\}$

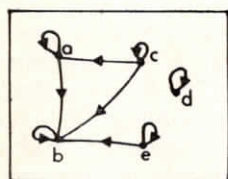
application :
bijection :

66 %

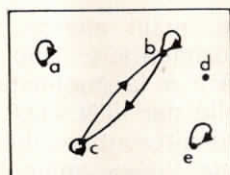
62 %

La notion de bijection est plus difficile d'accès que celle d'application. Cette remarque a été confirmée par d'autres expériences.

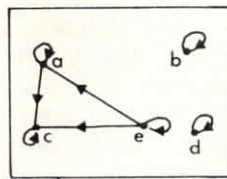
Voici des relations dans l'ensemble F : $F = \{a, b, c, d, e\}$



Relation \mathcal{M}



Relation \mathcal{N}



Relation \mathcal{P}

e					(e, e)
d			(c, d)	(d, d)	
c			(c, c)	(d, c)	
b		(b, b)			
a	(a, a)				
	a	b	c	d	e

entrée ↑
Relation

Dans $F = \{a, b, c, d, e\}$ la relation \mathcal{P} a pour graphe $G_{\mathcal{P}}$

$G_{\mathcal{P}} = \{(c, a), (c, c), (a, b), (b, a), (a, a), (a, c)\}$

Relation \mathcal{P}

Complétez le tableau suivant en répondant par oui ou par non

	\mathcal{M}	\mathcal{N}	\mathcal{P}	\mathcal{R}	\mathcal{S}	Réponses exactes
La relation est-elle réflexive ?						79 %
La relation est-elle symétrique ?						54 %
La relation est-elle antisymétrique ?						52 %
La relation est-elle transitive ?						16 %
La relation est-elle une relation d'équivalence ?						
La relation est-elle une relation d'ordre ?						
	37 %	32 %	40 %	33 %	27 %	

La notion de transitivité n'est accessible qu'à une minorité d'élèves. Nous pourrions donner des exemples analogues relatifs à la notion de partition et à d'autres notions qui figurent au programme.

Nous n'avons donné qu'un aperçu du travail fourni par les équipes des C.E.S. expérimentaux. Une analyse plus précise de ce travail a donné matière à la publication du N° 80 de « Recherches Pédagogiques » publié par l'I.N.R.D.P. Cette analyse, à laquelle certains professeurs souhaiteront peut-être se reporter, n'établit nullement des conclusions figées, mais se veut un instrument de travail permettant aux professeurs une meilleure approche des objectifs visés et de ceux qui peuvent être atteints.

Jocelyne BENHADJ.



VIE DE SÈVRES

Journées de l'inspection générale

Les journées d'études de l'inspection générale qui se sont déroulées à Sèvres du 11 au 15 octobre, avaient pour thème cette année : « **Ecole et Société** ».

Les réflexions se sont développées autour de quatre grands axes :

- réflexions sur les principes, du type : comment se définissent les pouvoirs respectifs de l'école et de la société
- analyses sur un ajustement possible de l'école à la demande économique et sociale ;
- à l'inverse, examen de ce que l'école peut offrir à la société ;
- mise au point des coûts de l'éducation.

L'étroite interdépendance de l'école et de la société explique que, si l'école veut répondre à un projet de société, elle ne peut seule créer ce projet et l'imposer : des limites existent, principalement économiques. Il est donc nécessaire de définir des besoins — autant ceux de la société que ceux de l'école — et de les apprécier correctement, avant d'élaborer un projet éducatif.

Adoptant un point de vue extérieur, en quelque sorte « macro-pédagogique », le C.E.R.E.Q. (Centre d'Etudes et de Recherches sur les qualifications) s'est attaché à prendre la mesure de la complexité des phénomènes d'ajustement du marché du travail. Ces données objectives doivent être complétées par une « micropédagogie » permettant d'évaluer de l'intérieur les besoins exprimés par les jeunes.

Une fois définis les besoins respectifs de l'école et de la société dans le cadre des institutions existantes, un projet éducatif peut être tracé. L'échange implicite entre l'école et la société se fait explicite : c'est la phase officielle de la concertation, le moment où se produit un ajustement réciproque des besoins exprimés. Au cours de son discours, M. René HABY a pu clairement en illustrer les résultats en rappelant les axes principaux de son projet éducatif.

Les solutions que la société peut apporter d'elle-même, compte tenu des contraintes économiques ainsi que les réponses apportées par l'école à ces mêmes contraintes, ont été tour à tour évoquées. C'est sur l'avenir qu'il faut conclure, mais il convient d'être prudent. L'aspect incertain de la prospective, que beaucoup d'orateurs ont noté, sera accru par le nouveau cours de la croissance économique, sans doute marquée par une plus grande instabilité que naguère. La régulation nécessaire ne peut s'établir que par un assouplissement des rapports entre école et société, programme où la responsabilité des corps d'inspection se trouve tout particulièrement engagée.

STAGES BELGES

Parmi les stages étrangers de ce trimestre, les stages belges ont été particulièrement nombreux... mais faut-il dire stages « étrangers » quand il s'agit de nos amis et voisins qui participent toujours de très près à toutes nos activités ? Déjà, en mai dernier, un stage d'éducation musicale avait permis de confronter professeurs belges et français dans une amicale discussion des méthodes. Ce fut l'occasion en particulier, de présenter les sections des Métiers de la musique qui font l'originalité des sections techniques de notre lycée, de visiter aussi le conservatoire national de musique, d'assister au cours d'Olivier Messiaen et à une répétition de l'orchestre de radio France. Le cours de Betsy Iolas fut une rencontre émouvante avec un créateur qui réussit à faire partager l'élan de son inspiration ; elle montra comment elle travaille et comment on peut utiliser la voix humaine comme un instrument parmi d'autres, pour créer des effets d'une saisissante beauté.

Dès Septembre, les professeurs belges étaient là, pour un stage sur l'interdisciplinarité. L'I.N.R.P. apportait son concours à l'organisation de cette rencontre qui, après l'exposé de quelques problèmes théoriques liés à l'interdisciplinarité, se déroula surtout sous forme de réunions de groupes. L'« évaluation » fit l'objet de discussions approfondies et des échanges systématiques s'opérèrent entre équipes pluridisciplinaires. Des expériences réalisées aux lycées de Sèvres et de Meudon furent présentées et discutées, avant que les

participants ne s'attachent à déterminer leur plan annuel de recherches.

Au début d'Octobre, les professeurs belges d'économie familiale et sociale suivaient un programme très riche de rencontres avec des spécialistes de la formation des techniciens, de visites de lycées techniques et de centres de préparation comme le Centre National de préparation au professorat des T.M.E. et d'économie familiale et l'Ecole Nationale d'apprentissage.

Du 11 au 16 octobre, les professeurs romanistes belges se réunissaient pour étudier de nouveaux aspects de leur enseignement, élargissant la pédagogie du français à l'apprentissage de la communication sous toutes ses formes. Après des interventions et des discussions sur l'enseignement de la littérature et les tendances de la littérature contemporaine, nos collègues belges ont en effet touché des sujets aussi variés que : l'utilisation pédagogique de documents publicitaires, l'analyse de montages audio-visuels, l'enseignement et la télévision, l'analyse de film, une enquête dans les galeries de peinture, dont le compte rendu fut fait avec la participation de professeurs d'arts plastiques, sans oublier la traditionnelle et toujours nouvelle soirée au théâtre.

Du 18 au 23 octobre, c'est la notion, assez nouvelle en éducation, de « module » qui était abordée, dans des travaux en commun.

Du 6 au 11 Décembre, la formation initiale et continue des maîtres de l'enseignement primaire a donné lieu à un stage important où les conférences et discussions s'accompagnaient de visites « sur le terrain » dans plusieurs écoles normales.

P. A.

STAGES PORTUGAIS

Les liens avec le Portugal ont été particulièrement étroits au cours de cette année 1976, grâce à l'activité déployée par les Services Culturels de l'Ambassade de France à Lisbonne pour répondre au désir exprimé par les milieux éducatifs portugais de renouveler et de moderniser leur enseignement. C'est ainsi que trois stages se sont déroulés à Sèvres au cours des derniers mois portant, les deux premiers sur l'enseignement rénové de la langue française, le troisième sur les échecs scolaires :

Du 26 Avril au 8 Mai 1976, un groupe de six Directeurs, Professeurs d'Écoles Normales et Instituteurs de classes d'application,

animé par Madame RAU, Inspectrice, Chef de Service à la Direction Générale de l'enseignement de base, s'est efforcé de recueillir des informations sur les méthodes actives et les techniques modernes d'éducation en France, la coopération à l'école. Monsieur TORAILLE, Inspecteur Général, Président de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole, a participé activement au bon déroulement de ce stage en organisant pour cette équipe pédagogique portugaise des visites d'écoles et de réalisations culturelles à Paris et dans sa banlieue, à Arras, à Saint-Etienne.

Cinq professeurs de linguistique portugaise et de didactique, appartenant à l'Ecole Normale de Coimbra, accompagnés de Madame MACEDO, Inspectrice de l'enseignement primaire à la Direction Générale de l'enseignement de base, sont venus à Sèvres du 24 Mai au 5 Juin 1976. Ce groupe de spécialistes et de pédagogues expérimentés a étudié en profondeur les applications de la linguistique à l'enseignement de la langue maternelle au niveau de l'école élémentaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire. Après avoir pris connaissance des recherches dans ce domaine poursuivies au Lycée expérimental de Sèvres par une équipe de professeurs particulièrement active et compétente, ils ont visité plusieurs établissements, dont la bibliothèque d'enfants de Clamart, et rencontré diverses personnalités, telles que Monsieur LEGRAND de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Monsieur NIQUE, Professeur à l'Ecole Normale d'Amiens, a organisé à leur intention quatre journées d'études qui se sont déroulées à Amiens dans les Ecoles Normales d'Instituteurs et d'Institutrices. La qualité de l'accueil qui leur a été réservé à cette occasion et l'intérêt du travail accompli ont été soulignés par nos amis Portugais.

Enfin, du 20 Septembre au 20 Octobre 1976, la Direction Générale de l'enseignement de base a délégué à nouveau à Sèvres trois professeurs d'Ecole Normale en pédagogie didactique et psychologie, deux Institutrices et deux Inspectrices dont Madame ALVES, Chef de Service.

Autour du thème des échecs scolaires les problèmes posés par l'adaptation ou l'inadaptation au milieu éducatif, le développement du langage, l'intégration des enfants présentant des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement ont été étudiés. Plus généralement les rapports entre l'Ecole et la Communauté extra scolaire ainsi que la formation des maîtres à l'enseignement spécialisé ont retenu l'attention de ce groupe. Leur programme pédagogique a été organisé en liaison avec l'Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P.) et plus particulièrement avec le Service des études et recherches pédagogiques de l'enseignement primaire et avec le Centre de Recherche sur l'enseignement spécialisé et l'Adap-

tation scolaire (C.R.E.S.A.S.). Il a permis des réflexions en commun avec des chercheurs en éducation ; des visites approfondies dans des établissements et organismes spécialisés : Ecole Normale de Garches, Centre National de Pédagogie Spéciale de Beaumont-sur-Oise, Centre National d'Etude et de Formation pour l'enfance inadaptée de Suresnes, Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (C.E.M.E.A.), Association des Francs et Franches Camarades, Office Central de la Coopération à l'Ecole (O.C.C.E.), Ecoles Primaires de Saint-Denis et du XX^e arrondissement qui mènent une action remarquable pour l'intégration de l'école au quartier.

Grâce, en particulier, à l'attention portée au bon déroulement de ce programme par Monsieur FOUCAMBERT de l'I.N.R.P. et Madame STAMBACK du C.R.E.S.A.S., il semble que ce stage ait été particulièrement fructueux pour ses participants.

Ainsi l'année 1976 a été marquée dans l'activité du C.I.E.P. par des échanges réguliers et scientifiquement approfondis avec le mouvement pédagogique portugais. Nous nous en réjouissons.

M. D.

STAGE LIBANAIS

Le séjour à Sèvres du groupe libanais, du 6 au 26 Septembre, avait cette année un sens particulier. Malgré les heures douloureuses que vit leur pays, ces enseignants ont su trouver la courageuse détermination de se vouer d'abord à leur métier. Comme le disait leur chef de groupe au soir de leur départ : « Sèvres, ce carrefour international d'échanges, ce lieu de rencontre et de réflexions correspond à nos aspirations aujourd'hui plus que jamais » et, à la fin de la réunion qui fêtait chaleureusement l'amitié franco-libanaise, il ajoutait « si malgré les dissensions internes de notre pays, il se trouve encore 23 libanais capables de vivre « ensemble », de chanter et de danser « ensemble », c'est que tout n'est pas perdu et que la vie est plus forte que la mort. La fraternité vécue au sein du groupe dans le respect des différences est une lueur d'espoir qui éclaire notre route. ».

La Société d'Etudes sur l'Enseignement Moderne du Japon a invité M. AUBA, Directeur du Centre International d'Etudes Pédagogiques, à participer à sa réunion annuelle à Kyoto, le 11 Décembre. Il y a prononcé une conférence sur « la nouvelle orientation et l'originalité de l'enseignement français ». Les éducateurs japonais souhaitent, en effet, être informés sur les caractères particuliers

de notre enseignement, mais aussi, en cette période de mutation, connaître les tendances actuelles de son évolution.

Le « Courrier de l'Education », publication du Ministère de l'Education, vient de consacrer deux numéros à notre maison :

- le premier présente le Centre International d'Etudes Pédagogiques, son histoire, les activités de ses divers services, les objectifs qu'il poursuit ;
 - le deuxième est consacré au Centre franco-québécois de développement pédagogique implanté à Sèvres.
-

" LES ÉCHOS "

Bulletin de liaison du C. I. E. P.

Les premiers numéros du Bulletin de liaison du Centre International d'Etudes Pédagogiques viennent de paraître. Le nom même de ce bulletin indique son objectif : se faire l'écho auprès de nos correspondants (Centres associés de Sèvres, conseillers pédagogiques en poste à l'étranger, associations membres de la Fédération internationale des professeurs de français) d'un certain nombre d'informations recueillies à Sèvres sur des réalisations ou expériences pédagogiques françaises ou étrangères.

On trouvera aussi au sommaire :

- le rappel d'articles ou de textes qui doivent normalement être à la disposition de tous ceux, à l'étranger, que concerne l'enseignement du français ;
- une sélection de documents pédagogiques ;
- des extraits d'articles, éléments d'enquêtes ou données statistiques sur la France d'aujourd'hui ;
- des indications sur les activités du C.I.E.P. (stages, publications...);
- la page de la F.I.P.F. ;
- quelques notes de lecture, etc...

Cette nouvelle publication, prévue pour être bimestrielle, devrait permettre une diffusion plus large et plus complète d'informations pédagogiques internationales en même temps qu'elle devrait contribuer à fortifier le réseau déjà solide des correspondants de Sèvres à l'étranger.

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.O. — **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.ELEETHEROUAKIS 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 Przedmiescie 7, Varsovie. — **PORTUGAL** : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Venda Nova, Amadora. — **ROUMANIE** : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivitet N° 64/66, Bucarest. — **SUEDE** : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — **SUISSE** : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 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

Eharentes Imprimerie 17500 Jonzac

Centre International d'Études Pédagogiques

1, avenue Léon Journault 92 310 Sèvres - France

Le Centre International d'Études Pédagogiques a pour but de promouvoir la coopération internationale et le développement de la recherche et de la formation en matière de pédagogie.

Il est financé par le Gouvernement de la République Française et par les contributions des États membres.

Le Centre organise des séminaires, des colloques et des conférences pour favoriser l'échange d'expériences et de connaissances entre les pédagogues de différents pays. Il publie également des revues et des ouvrages de référence en matière de pédagogie.

Le Centre est ouvert à tous les pédagogues et chercheurs de tous les pays. Il encourage les initiatives individuelles et collectives visant à améliorer la pratique pédagogique.

Le Centre est membre de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et de l'Association des Universités de la Méditerranée (AUM).

Le Centre est également membre de l'Association des Universités de la Méditerranée (AUM) et de l'Association des Universités de la Méditerranée (AUM).

Le Centre est également membre de l'Association des Universités de la Méditerranée (AUM) et de l'Association des Universités de la Méditerranée (AUM).

Le Centre est également membre de l'Association des Universités de la Méditerranée (AUM) et de l'Association des Universités de la Méditerranée (AUM).

Le Centre est également membre de l'Association des Universités de la Méditerranée (AUM) et de l'Association des Universités de la Méditerranée (AUM).

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