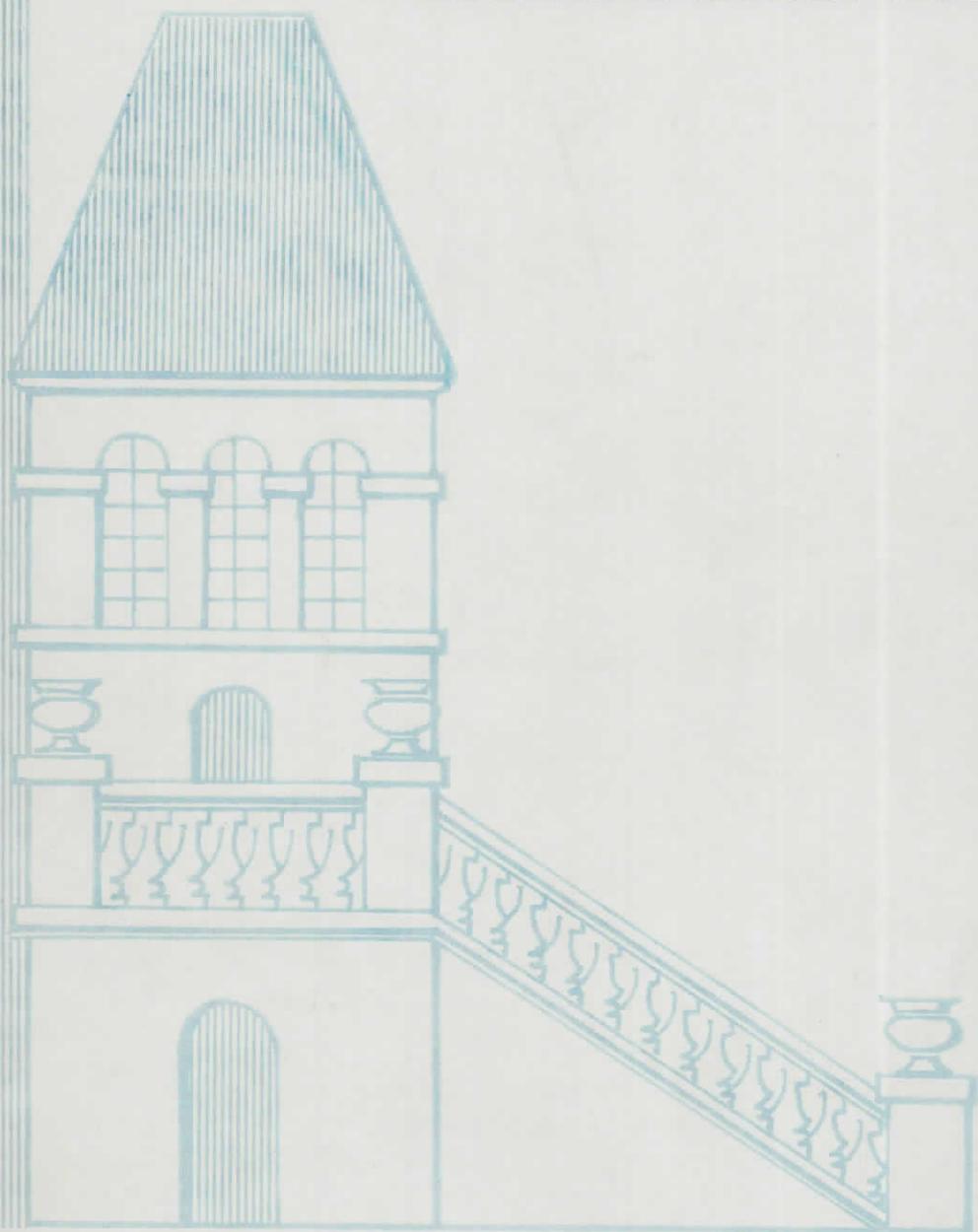


**L'INITIATION
AU
MONDE MODERNE**



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**

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

MEMBRES BIENFAITEURS 30 F

MEMBRES ADHÉRENTS 15 F

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

L'INITIATION AU MONDE MODERNE

dans son approche économique et sociale

Sommaire

- 3 **AVANT-PROPOS.**
- 5 « **APPRENDRE A ETRE** », par Edgar FAURE, Président de la Commission internationale de l'UNESCO sur le développement de l'Education.
- 7 **L'APPROCHE DU MONDE ACTUEL**, par Germaine ROSE, Inspectrice générale de la vie scolaire.
- 11 **ECONOMIE FAMILIALE ET MONDE MODERNE**, par Marguerite BATAILLON, Inspectrice générale de l'Instruction publique.
- 13 **LE DEROULEMENT D'UNE EXPERIENCE**, par Gabriel BELLOC, Inspecteur pédagogique de l'enseignement technique, et Jean-Luc CENAT, inspecteur pédagogique régional.
- 19 **L'INITIATION AU MONDE MODERNE**
— une voie nouvelle
— le bilan d'une réalisation pratique
par Pierre CALLET, inspecteur général de l'Instruction publique.
- 43 **RAPPORTS D'ACTIVITE.**
- 73 **RAPPORTS DE COMMISSIONS DU STAGE DE SEVRES 1973.**
- 93 **INITIATION AU MONDE MODERNE ET VIE SCOLAIRE**, par Gabriel BEIS, Doyen de l'inspection générale de la vie scolaire.
- 95 **UNE REFORME DECISIVE A NE POINT MANQUER**, par Gérald ANTOINE, Recteur, chargé de mission auprès du ministre de l'Education Nationale.
- 97 **LA VIE DE SEVRES.**

N° 2 - 1974
LES AMIS DE SÈVRES
75e numéro

AVANT-PROPOS

Ouvrir l'école au monde d'aujourd'hui, c'est répondre au vœu ardent de toute notre jeunesse, c'est aussi l'aider à trouver son équilibre et à bâtir son avenir. Des résultats de l'expérience en cours peut naître une orientation nouvelle de tout notre système éducatif. Monsieur l'Inspecteur Général CALLET, responsable de cette expérience, a bien voulu, et nous l'en remercions, en dégager pour nous les grandes options, avec l'aide de collaborateurs particulièrement bien placés pour être à l'écoute des problèmes des jeunes et de la vie du monde contemporain.

Jean AUBA

« APPRENDRE à ÊTRE »

Lorsque, jeune parlementaire, je rencontrai Winston Churchill pour la première fois, il me revint en mémoire, les termes très durs qu'il avait employés pour qualifier l'école de ses jeunes années, coupée de la vie, enfermée dans la grisaille des conventions abstraites et finalement génératrice d'ennui.

L'âge n'avait fait que renforcer le vieux lutteur dans ses convictions et en invitant, ce jour là, ses auditeurs à travailler sans relâche à la construction européenne, il affirmait sa volonté de trouver de nouveaux idéaux à la jeunesse, des objectifs dignes d'elle dans un contexte actuel.

Les problèmes fondamentaux restent les mêmes et quand j'ai eu, plus tard, à m'occuper des questions d'éducation, j'ai retrouvé la nécessité de donner à l'inquiétude baudelairienne de cette jeunesse : « les yeux fixés au large et les cheveux au vent », la réponse d'un travail fait en harmonie avec le monde qui se crée.

« Apprendre à être » est devenu pour nous, l'exigence globale d'une humanité qui se cherche en période de crise, mais qui n'y parviendra qu'en donnant à ses enfants la connaissance la plus complète et la plus variée de leur environnement et les possibilités d'une véritable et consciente maîtrise de tant de forces redoutables et de secrets élucidés.

Un enseignement rénové, dégageant au travers des expériences et des péripéties de l'actualité, les valeurs permanentes et évolutives de la culture, n'est pas facile à bâtir. On essaiera encore bien des formules, on tentera bien des expériences et des réformes avant de trouver une solution satisfaisante.

Les divers articles de ce numéro des « Amis de Sèvres » établissent un bilan et émettent des suggestions. Il y aura bien sûr des remises en cause et des oppositions, des controverses et des discussions, mais avec cette optique, l'enseignement ne sera plus jamais confiné dans un musée si prestigieux soit-il ! Notre réussite auprès des jeunes est à ce prix, car « vert est l'arbre de la vie » disait Goethe.

Edgar FAURE

L'APPROCHE DU MONDE ACTUEL

Les résultats de l'expérience en cours sur « l'Initiation à la Connaissance du Monde Moderne dans le premier Cycle » imposent, après un an d'existence, à M. l'Inspecteur Général Callet, promoteur de toute l'opération, secondé par les équipes de volontaires, de dépasser le stade de la « lancée » et de prévoir l'extension allant jusqu'à la généralisation. Pour notre part, il nous a été donné de constater « sur le terrain » — dans l'Académie de Poitiers — et, avec les responsables du démarrage, au cours des Colloques sur le plan national, le très vif intérêt qu'elle a suscité, les discussions qu'elle a fait naître et les retombées qu'elle a eues sur les autres novations pédagogiques. Dès maintenant on entrevoit son autonomie, et malgré les difficultés et écueils rencontrés, ses perspectives d'avenir.



Les objectifs suggérés par la circulaire ministérielle du 16 juillet 1971 ont été poursuivis et seront atteints quand l'institution sera « rodée » :

— L'ouverture sur le Monde ? elle a été réalisée : élèves et professeurs ont été placés en prise directe sur la vie, dans l'actualité environnante. Les volontaires des 140 premiers établissements ont tous choisi des thèmes locaux — avec dominante d'enquêtes — de visites — de sondages — de mise en œuvre de l'audio-visuel. Connaître, comprendre, développer l'esprit critique, situer, tels furent les buts de cette recherche dans un monde inconnu de la plupart de nos élèves... et parfois aussi de leurs professeurs.

— Des stages nationaux, il ressort qu'un effort considérable a été tenté pour mettre en œuvre la *pluridisciplinarité* : 2 à 5 professeurs formant une équipe homogène qui a pratiqué une concertation pour la mise en œuvre et l'exploitation. Il est étrange de constater que cette pluridisciplinarité a été plus facile à réaliser — toutes proportions égales d'ailleurs — pour « l'initiation » que pour le 10 %.

— *L'approche de ce « Monde »* a été faite en *bannissant* tout enseignement livresque, toutes notions inassimilées (âge mental des élèves). Les visites d'usines,

de fermes-modèles, de forêts ont été faites à l'aide d'un questionnaire prévu en commun (élèves-professeurs). La classe, fractionnée en petits groupes, est partie à la découverte et les résultats ont été comparés. On a visé au *concret* : il ne faut pas être trop ambitieux. Ce qui ne veut pas dire que « l'initiation » est un « fourre-tout » dans lequel on jette pêle-mêle les notations matérielles, économiques, culturelles, sociales. Les maîtres ont limité certains thèmes où tout est effleuré superficiellement, où tout est « en miettes », comme l'on dit actuellement : il y a eu *concertation préalable* et **convergence**, assurant *la liaison avec l'enseignement*. Si sommaire soit-elle, l'initiation doit être *globale* et susceptible d'autres approfondissements dans l'avenir.

II

Ce qui n'est pas perçu clairement à l'heure actuelle par les parents — et surtout par beaucoup de professeurs — et même par des esprits distingués — c'est que « l'Initiation au Monde Moderne » tout en ayant de nombreux points de contact avec d'autres expériences, cherche à *conquérir* et à *garder son autonomie*, malgré les interactions qui existent.

— L'Initiation à la Connaissance du Monde Moderne ne prend pas le relais de tout ce que l'on connaissait auparavant : étude du milieu, loisirs dirigés, recherches des classes nouvelles. Les moyens d'appréhension du réel et les mutations sont telles qu'elles déconcertent actuellement les maîtres les plus avertis. « L'initiation » est d'autant plus difficile à mener qu'elle met en œuvre des moyens techniques (magnétophones-films) dont il faut interpréter les données et qu'elle requiert de l'imagination pour rendre intelligible un monde inconnu, en pleine mutation. La quête buissonnière des faits, qui enthousiasme les élèves (esprit analytique), impose aux maîtres d'assumer sans cesse des liaisons nécessaires et présuppose chez eux une culture en dehors de leur spécialité.

— Elle se *distingue* également de ce que l'on *fait en Instruction civique*. C'est une vision, un « flash », sur l'actualité : c'est une résultante de toutes sortes de composantes (Instruction civique — Histoire — Géographie — Sciences Naturelles — Mathématiques — Travaux Manuels Educatifs, etc.).

— Elle ne se confond pas non plus avec le *Travail Indépendant*, si elle en utilise les modalités et si elle s'appuie sur le S.D.I. pour faciliter l'autodocumentation.

— L'« Initiation au Monde Moderne » ne se confond *pas* enfin avec le 10 %, encore qu'elle trouve dans cette création, cette année, un capital horaire en partie du moins, qui seconde son extension. Il est à remarquer que le 10 % a donné plus de facilité pour développer une pluridisciplinarité dans les établissements où elle était déjà implantée. Elle tendra donc à conquérir et à affirmer son autonomie. Mais elle se heurte à bien des obstacles.

« L'Initiation » a rencontré et rencontre des **difficultés** recensées aux Stages.

— Certaines *difficultés ponctuelles* peuvent être surmontées : d'abord, la question du *capital horaire* ; il ne semble plus devoir être prélevé arbitrairement sur une discipline (T.M.E.) ; le 10 % offre actuellement en partie une solution. L'idée que ce *travail collectif* brime certains élèves doit être éliminée ; les meilleurs réussissent excellemment ; les plus médiocres aussi ; tous y gagnent. Il faut sauvegarder le travail personnel des élèves : c'est possible. M. l'Inspecteur Général Callet a mis l'accent sur les *liaisons* qui doivent exister *entre les établissements* qui ont tenté l'expérience, et à juste titre. En dehors des quatre colloques annuels, des liens doivent être créés entre C.E.S. et Lycées, à l'échelon académique ou départemental (une journée). Les échanges permettront de *varier les thèmes* pour ne pas engendrer la monotonie et pour susciter une nouvelle motivation. Avec l'extension de l'expérience, l'embouteillage peut se produire. Une *saturation des entreprises et des services* imposera un calendrier et une coordination (soit par l'IDEN, soit par un service de l'Inspection Académique, soit par le C.R.D.P.).

— Le problème *capital* est celui des *liaisons à assumer*, de la *prévision*, de la *coordination*. Dans l'équipe de *professeurs*, la spécialisation due aux disciplines ne doit *pas entraîner de blocage* — et dans le cas le moins grave, de *perte de temps* ou de répétitions. Certaines disciplines privilégiées (Histoire, Géographie — T.M.T., Sciences Naturelles — Technologie) doivent viser à intégrer tout un chacun et à réaliser une unité d'action. Du côté des *élèves*, le problème est celui de l'*acquisition des connaissances* ; mais les maîtres, même les plus ouverts d'entre eux, hésitent, entre *directivité et non-directivité* ; certains ont peur (ceci va parfois jusqu'à l'angoisse) de renoncer à leur rôle ancien — et de partir à la recherche *avec les élèves devant les collègues*. Heureusement que l'enthousiasme, le désir de créativité des uns et la solidarité corporative des autres dissipent, la plupart du temps, un malaise décelable. Très rapidement, partis sans idées *à priori*, les maîtres vont s'adapter et faire en sorte que le *travail* fourni ne soit pas *parcellaire, superficiel*, mais tende à une forme globale en vue de l'exploitation. Une expérience de cette nature requiert beaucoup des maîtres.

Ainsi se pose le problème des **moyens**, je remarque qu'au départ de l'opération, ce ne sont pas les établissements qui avaient trouvé le plus de moyens qui ont le mieux réussi. Mais l'extension visant à une généralisation pour les années à venir, impose qu'on envisage le problème de la formation des maîtres : Stages :

— nécessité en dehors de leur spécialité d'avoir « des clartés de tout », utilisation et maniement des machines ;

— fréquentation assidue du S.D.I. et collaboration avec le documentaliste ;

— information et journal de liaison et surtout confrontation des expériences au niveau académique ou départemental (une journée). Il convient d'y ajouter les moyens financiers trop parcimonieusement accordés au début de l'opération (300 F par an et par classe de 25 élèves).

Telle quelle, cette « Initiation au Monde Moderne » a *mobilisé* les classes où elle a eu lieu. Les **élèves** ont fait preuve de qualités d'initiative, de créativité et de responsabilité ; ils ont acquis plus d'assurance avec un vocabulaire enrichi, tout en apprenant plus et en comprenant mieux. Les professeurs, de leur côté, avaient quelque appréhension et se sentaient désemparés à l'idée de n'être plus ce qu'ils étaient vis-à-vis de leur public — et devant leurs collègues. Mais ce malaise une fois surmonté, ils se sont aperçu qu'on pouvait emprunter ce registre sans, pour autant, renoncer à l'effort indispensable et qu'on ne pouvait se passer, ni de leur culture, ni de leur savoir-faire. Ceci les a entraînés à remettre en cause le reste de leur enseignement et leur a appris un *nouvel art d'enseigner*. Le grand bénéficiaire c'est **l'enseignement** en général, car dans le terrain des autres novations (10 %, travail indépendant), l'« Initiation au Monde Moderne » s'est révélée un élément *moteur*, qui a eu un *effet d'entraînement*.

Autre rythme scolaire, cote de l'actualité, maîtrise des techniques nouvelles, plus grande facilité des relations, évolution des mentalités, adaptation continue à la vie mouvante, tous ces apports précieux s'insèrent dans la stratégie du changement poursuivie par l'Education Nationale.

Germaine ROSE.

ÉCONOMIE FAMILIALE ET MONDE MODERNE

L'Economie familiale, au sein de laquelle s'intègrent les travaux manuels éducatifs, est la voie privilégiée de l'ouverture de l'enseignement classique et moderne sur la vie, en liaison étroite avec les autres disciplines.

Son but est de mieux faire connaître aux jeunes le monde moderne, en s'efforçant :

- de les faire réfléchir aux problèmes de production, de distribution, de consommation et d'environnement, qu'elle a l'avantage de leur faire aborder d'une manière concrète et vivante (visites d'entreprises, enquêtes, fabrication d'objets, etc.) ;
- de développer leurs possibilités manuelles, et de les inciter à participer activement et personnellement, à l'amélioration de leur cadre de vie ;
- de leur redonner le goût des loisirs actifs.

Elle répond à divers aspects de cette formation que la loi du 16 juillet 1971 entend dispenser à tous les élèves du cycle moyen, à la fois économique et sociale, et technologique.

En effet, dans un enseignement dont le cadre est la vie de tous les jours, avec l'infinie diversité de ses préoccupations, toute étude se trouve inévitablement associée à une information pratique dans le domaine économique et social. Dès lors que le but n'est pas une formation professionnelle, aucun des exercices proposés ne constitue une fin en soi. Mais tous sont exploités, en liaison avec les autres disciplines, pour l'éducation et l'épanouissement des enfants tout en les conduisant à des réalisations d'une réelle valeur technique, économique et esthétique.

Avant même que la main n'intervienne, on aura su faire appel aux qualités de l'esprit, méthode, initiative, esprit critique, sens des responsabilités, habituer

l'enfant à analyser un travail, à en déduire les diverses phases, à se faire lui-même juge de la valeur de ses résultats.

D'ailleurs, à la base même de la formation des professeurs de cette discipline, on trouve l'étude des sciences, dans leurs applications à l'économie domestique et à toute la gamme des tâches de la vie moderne, avec des options diversifiées qui leur facilitent l'approche des problèmes, à partir d'un programme commun. Les préoccupations esthétiques y ont aussi, bien entendu, leur place.

C'est pourquoi, lorsqu'il leur a été demandé de s'insérer dans les équipes pédagogiques constituées pour l'initiation des enfants au Monde moderne, voire d'en animer les expériences, ils ont pu aussitôt apporter leur collaboration, et s'intéresser au thème choisi.

Certains d'entre eux ont même pris l'initiative d'expériences qui leur étaient propres, et qui amenaient les enfants, à l'occasion d'une réalisation pratique, à découvrir des aspects variés, dans le domaine des connaissances scientifiques, de la création technique et esthétique, de l'exploitation des richesses, de la fabrication, de la circulation ou de l'utilisation des biens.

Cette année, à nouveau, ils prêteront leur concours aux équipes pédagogiques qui vont poursuivre l'expérience, dans ces ateliers où ils habituent les enfants à concevoir et à créer, à construire, à choisir, utiliser, acheter, à satisfaire les besoins des familles comme ceux des individus, avec la certitude de l'intérêt que présentera leur apport, dans ce travail effectué en commun avec les disciplines fondamentales.

Mme Marguerite BATAILLON.

LE DÉROULEMENT D'UNE EXPÉRIENCE

L'hypothèse de travail initiale

C'est à l'article 4 de la loi du 16 juillet 1971 que nous avons fait référence pour donner une direction générale à l'action entreprise : « La formation dispensée à tous les élèves du cycle moyen comprend obligatoirement une initiation économique et sociale ». L'hypothèse de travail impliquait que les élèves de 4^e et de 3^e sont capables de saisir certaines réalités par une observation bien conduite et de raisonner à partir de ces données socio-économiques concrètes pour parvenir à une compréhension des composantes essentielles et des principaux mécanismes du monde moderne. Avant qu'il ne devienne un acteur dans la vie économique et sociale, l'enfant est un observateur souvent déconcerté par un ensemble de données qui le dépassent. Les informations qu'il reçoit quotidiennement par le canal des « mass media » se présentent à lui comme un puzzle dont il ne parvient pas à assembler convenablement les pièces. Seule, une initiation objective, prudente, progressive, peut le mettre en état de prendre conscience des caractères de notre société et des problèmes qu'elle pose. Subsidiairement, on peut penser qu'une connaissance, même élémentaire, dans ce domaine, peut faciliter les choix professionnels en jouant le rôle d'un révélateur car la classe de troisième est, ne l'oublions pas, un palier d'orientation.

N'est-ce pas là, en fin de compte, le moyen privilégié de préparer l'élève à l'exercice de sa liberté ?

Dès le début de l'expérience, il est apparu aux responsables qu'il ne pouvait s'agir de l'insertion d'une nouvelle discipline dans

un système déjà fort alourdi. Seule une perspective pluridisciplinaire leur restait ouverte. Il convenait donc d'appeler tous les spécialistes, sans en exclure aucun, à collaborer au sein d'une équipe dont la conduite serait confiée à un animateur. On ne pouvait pas songer non plus à l'élaboration d'un programme impliquant un corps structuré de connaissances justiciables d'une appréciation quantitative ou qualitative mais à une sensibilisation des élèves de 4^e et de 3^e aux aspects les plus caractéristiques de leur temps. Pour les motiver le plus sûrement, il paraissait tout indiqué de recourir au concret dans les limites du milieu local, en raison même des problèmes que peut soulever l'éloignement de l'objet de l'étude.

A titre indicatif — et, en quelque sorte, comme hypothèse d'école — nous avons cru devoir fournir aux participants un canevas, une liste de thèmes pouvant aider la réflexion et le choix. Bien entendu, il ne s'agissait que d'une liste indicative qui nous semblait faire écho à l'article 4 de la loi du 16 juillet.

Une liste indicative de thèmes :

— L'activité économique des hommes

- L'homme et son milieu. La rareté des ressources. Les transformations nécessaires.
- Les secteurs d'activité et leur évolution. Etude d'exemples concrets.
- Population active et emploi des hommes.

— Le travail des hommes

- L'entreprise : les différents types (formes juridiques, dimension...).
- Son organisation. Aspects de sa vie économique.
- La vie du travailleur dans l'entreprise.

— La satisfaction des besoins des hommes

- La consommation.
- L'éducation du consommateur.
- Les besoins collectifs.

— Les échanges entre les hommes : notions sur la monnaie, le crédit, les banques. Le commerce international.

— Progrès technique et croissance économique

- Le phénomène de croissance et ses manifestations.
- Les inégalités de développement. Les problèmes du Tiers-Monde.
- Progrès économique et progrès social. La qualité de la vie.

— L'organisation et l'orientation des activités

- L'action de l'Etat sur la vie économique.
- Les organisations économiques internationales.

Cette simple énumération de thèmes, qui est loin d'être exhaustive, montrait clairement l'intention du législateur : pour lui, l'expression « vie économique et sociale » avait une signification précise. Elle était une mise en garde contre la tentation de mettre « l'initiation économique et sociale » au même niveau que l'Histoire, la Géographie, l'Instruction Civique ou les Sciences Naturelles, ou encore l'« environnement » (au sens écologique du terme).

De plus on ne pouvait évoquer la notion complexe de vie « économique et sociale » sans se soucier de donner une certaine cohérence au détail et de le mettre en perspective dans un ensemble. La liste des thèmes pouvait donc, dans une certaine mesure, éviter la dispersion, la tentation du ponctuel ou de l'occasionnel, ou les séductions de l'actualité dans ce qu'elle peut avoir d'éphémère. Il s'agissait de déboucher finalement sur un tout simplifié certes, et même schématisé, mais intelligible pour les élèves de ces classes et capable de s'articuler par la suite, car le terme même d'« initiation » nous paraissait comporter l'idée d'un commencement, d'une acquisition des premiers éléments d'une connaissance susceptible d'être élargie et approfondie.

120 divisions concernées

L'action, menée dans 120 divisions de 4^e ou de 3^e, exigeait des attitudes et des solutions nouvelles : nécessité de se rendre « sur le terrain » pour y appréhender les réalités faisant l'objet de l'étude, appel à l'équipe pluridisciplinaire de la classe concernée, organisation de « plages » hebdomadaires, bi-mensuelles ou d'après-midi banalisés. Une aide matérielle était prévue au départ sous la forme d'une heure de décharge pour les animateurs et d'un crédit initial de 300 F par section.

Lancée en 1972, l'expérience laissait la plus grande latitude aux initiatives individuelles. Une aide pédagogique — toute relative, il faut bien le dire, en raison même des inévitables tâtonnements — était fournie aux participants au cours de 4 stages régionaux en 1972 (1, 2, 3 juin à SEVRES, 5 et 6 juin à DIJON, 8, 9 juin à MONTPELLIER, 12, 13, 14 juin à LA BAULE) et des 5 stages de 1973 (4 stages régionaux : 12, 13 mars à DIJON, 15, 16 mars à MONTPELLIER, 22, 23 mars à la BAULE, 26, 27 mars à SEVRES, un stage national à SEVRES du 7 au 11 mai). Les regroupements des participants et la confrontation des diverses expériences en cours, autorisaient ainsi les premières conclusions. Entre temps, l'expression plus familière d'« initiation au monde moderne », sans doute plus commode et plus rassurante, finissait par prévaloir et se substituait à celle, plus savante mais plus explicite, de l'article 4.

Obstacles et limites

A la lumière des rapports que nous ont adressés les professeurs et des monographies qui nous ont été communiquées, on voit se dessiner une tendance quasi générale dont on peut sans doute trouver la cause dans le fait que les professeurs d'histoire et de géographie sont partie prenante pour une large part puisqu'ils représentent à eux seuls la moitié environ de l'effectif des professeurs intéressés. La prédominance des questions de géographie économique sur les questions sociales s'affirme avec netteté, qu'il s'agisse d'une grande surface de vente, d'une exploitation agricole, de la fabrication d'un produit alimentaire ou d'une entreprise industrielle c'est toujours la « discipline-mère » qui exerce son irrésistible attraction. Certes quelques études originales portent sur des problèmes sociaux tels que la situation des travailleurs immigrés, la sociologie d'une ZUP, la vie d'un grand ensemble. Mais c'est là l'exception et nous ne nous en étonnerons pas si nous pensons à la formation initiale de nos professeurs.

L'obstacle « objectif » le plus important à la réussite de l'expérience réside sans doute dans la disparité des ressources locales. Certaines régions sont pléthoriques et mettent les participants dans l'embarras du choix. C'est le cas de la région parisienne, de grandes villes comme LYON ou STRASBOURG où le nombre et la diversité des entreprises garantissent le renouvellement de l'intérêt en même temps qu'ils présentent l'image authentique du monde moderne. Il en va tout autrement pour nos collèges d'enseignement secondaire implantés dans les régions agricoles.

A ce propos, il est remarquable que les professeurs eux-mêmes fassent état de la difficulté de déboucher sur une vision correcte et suffisamment générale ou tout au moins sur un panorama qui permettrait d'établir d'indispensables connexions et de dégager les grandes perspectives de la société industrielle. Il faudrait sans doute recourir plus largement aux moyens audio-visuels, au film, à la télévision, car on ne peut pas, tant s'en faut, dans bien des cas, se contenter des observations faites sur le terrain. On pourrait aussi faire fond sur les ressources du travail indépendant pour prolonger, enrichir, ordonner les données de l'étude concrète. C'est à ce prix qu'une mise en ordre et un premier effort de structuration des notions pourraient être entrepris.

Une question tout aussi importante est soulevée par les usagers, celui de l'accueil dans les entreprises. Assez nombreux sont les responsables qui répugnent à l'opération porte ouverte. Les professeurs souhaiteraient une intervention du Ministère de l'Education nationale pour convaincre les chefs d'entreprise de participer à l'initiation au monde moderne en favorisant les visites et en permettant les contacts avec les cadres et les travailleurs.

Nous ne commenterons pas ici les résultats de l'expérience faite d'avoir les moyens d'une évaluation sérieuse. Bornons-nous à dire que là où elle a été bien conduite — c'est-à-dire dans la plupart des cas — l'initiation économique et sociale a pratiqué une ouverture réelle sur le monde moderne par le recours généralisé aux visites, aux enquêtes, aux interviews. Il est non moins certain que de telles activités ont changé les rapports entre maîtres et élèves, et entre les maîtres de l'équipe pluridisciplinaire. Dans les deux cas, il semble bien que le dialogue soit devenu plus naturel et par conséquent plus facile.

Perspectives

Quel sera le sort de l'expérience en cours ? L'initiation économique et sociale va-t-elle colorer et rénover de l'intérieur les disciplines traditionnelles par une intégration pure et simple à l'histoire et à la géographie, à l'histoire naturelle, au français, aux travaux manuels éducatifs etc. ? Va-t-elle demeurer une possibilité d'action pédagogique pluridisciplinaire dans l'optique de ses débuts ?

Son extension et, finalement sa généralisation à terme, dans l'une comme dans l'autre des deux solutions, pose évidemment un certain nombre de problèmes et rencontre de grosses difficultés (il faudrait un horaire suffisant, des moyens financiers, des maîtres formés...).

Retenons seulement que la formation des maîtres constitue à elle seule une difficulté de taille qui requiert la plus grande attention. En attendant la mise en place des centres de formation, il est possible de conjuguer plusieurs moyens : appel à l'autoformation à partir de documents mis à la disposition des maîtres par les CRDP, les CDI par exemple (on peut citer en exemple la contribution de l'Electricité de France qui apporte, sur le problème de l'énergie, des documents de la plus haute tenue sous forme de dossiers) recours à la co-formation par le moyen des stages nationaux, régionaux, des journées académiques qui permettent de confronter les idées nées de l'expérience ; formation par la contribution des intervenants extérieurs hautement qualifiés dans le domaine de l'économie, des questions sociales, de l'animation pédagogique par exemple. Nous avons déjà reçu des offres nombreuses des divers ministères et d'organismes administratifs. Le problème à résoudre est celui d'une mise en œuvre qui nécessiterait le regroupement plus fréquent du personnel concerné.

En conclusion, nous pouvons dire que l'expérience a franchi le stade de ses premiers tâtonnements. Une décantation s'est déjà faite, les lignes de force se dégagent plus clairement. L'initiation économique et sociale pourrait trouver au cours de l'année 1974 son véritable registre qui lui est assigné, rappelons-le, par l'article 4 de la loi du 16 juillet 1971. Elle le devra à ceux qui dans, les 120 C.E.S. expérimentaux, ont su, le plus souvent, « faire quelque chose de rien ».

Les animateurs, Gabriel BELLOC et Jean-Luc CENAT

L'INITIATION AU MONDE MODERNE

I - Une voie nouvelle

A la base se trouve la *volonté du législateur* clairement exprimée par la loi du 16 juillet 1971, rendant obligatoire à la fois, un enseignement de la technologie et un enseignement d'initiation économique et sociale pour les classes du « cycle moyen » (expression chère au recteur Capelle et recouvrant en fait dans son amendement les classes de 4^e et de 3^e).

L'habitude a été vite prise de grouper l'ensemble sous le vocable « *initiation au monde moderne* ».

Deux éléments sont à retenir de la loi :

1° son caractère *obligatoire* .

2° la *concertation permanente* qui devra s'établir entre les divers ministères intéressés et les groupements socio-économiques les plus représentatifs de la vie réelle de la nation.

Ainsi s'exprimait clairement l'intention de *mettre fin à un divorce* de plus en plus nuisible (de récents incidents l'ont montré, au nom de la « dialectique de l'ennui ») entre l'enseignement demeuré magistral, de nos lycées et collèges, et la vie quotidienne.

Mais, au-delà de la déclaration d'intention, la *faiblesse* de la loi reste de *n'avoir pas clairement élaboré* et explicité des *décrets d'application* dont l'incidence financière eut été certaine, mais dont l'existence eut marqué le caractère irréversible de l'œuvre projetée.

I. — UN AN D'EXPERIENCE EMPIRIQUE

Dans 120 établissements, *essentiellement C.E.S.* de premier cycle, en reprenant des thèmes jadis expérimentés en études du milieu ou en activités dirigées, avec un *caractère de bénévolat* dont chefs d'établissement, animateurs et professeurs donnaient l'exemple, un premier essai fut tenté.

Le Ministère avait alloué à chaque classe, qui faisait l'expérience, un crédit global de 300 F, et une heure de décharge pour l'animateur. Des stages de recyclage étaient prévus :

- 1 stage national,
- 4 sur un plan régional d'une France divisée en 4 zones.

Les stages régionaux eurent lieu à : Dijon, Montpellier, Sèvres, La Baule et tous les animateurs, chefs d'établissement et professeurs purent y confronter leurs premiers résultats, en deux jours d'études et de contacts.

Le *stage national* regroupa 120 participants à Sèvres représentant *tous les établissements concernés* par l'expérience. En plus des rapports de quatre grandes commissions (objectifs, moyens, méthodes, formation des maîtres), les stagiaires eurent à discuter de problèmes précis posés par telle ou telle conférence dans lesquelles M. Romieu abordait les questions relatives à la consommation, M. Palmade : l'innovation pédagogique, MM. les recteurs Weil et Gauthier : les projets de réforme.

Sur le plan administratif, le recteur Weil créait au ministère une commission permanente dont M. Callet, assisté de MM. Belloc et Cenat, assumait le secrétariat. Cette commission était chargée *de suivre les premiers résultats de l'expérience, de créer et de maintenir les contacts nécessaires* entre les diverses inspections générales intéressées, les ministères, et les organismes socio-économiques, *de prévoir* la généralisation éventuelle de l'expérience.

C'est dans cet esprit que des réunions générales eurent lieu chaque trimestre, rassemblant les représentants des divers ministères intéressés.

II. — **UN BILAN PROVISOIRE** peut ainsi être dressé, qui montre les aspects positifs et négatifs des travaux déjà réalisés.

1^{er} élément positif : *l'intérêt des thèmes d'études*, presque unanimement reconnu par tous, au-delà des notions d'une instruction

civique restée trop livresque et trop abstraite ; c'est le premier contact avec une vie quotidienne et un environnement immédiat. Les élèves y sont sensibles et il n'est pas exagéré de dire qu'ils ont été souvent passionnés par ce qu'on leur faisait faire.

2^e élément positif : *l'esprit nouveau d'une pédagogie de groupe*, appliquée à des cas concrets. La pluridisciplinarité ou même l'interdisciplinarité sont entrées dans les faits : animateurs et professeurs de diverses origines se sont retrouvés, en des séances communes, aux prises avec des difficultés communes, ils ont dû faire comprendre à des élèves que tel aspect d'une même réalité devait être étudié avec une optique différente suivant telle spécialité, mais que dans la vie, il fallait juger sur une synthèse globale. L'expérience a été enrichissante pour les professeurs et certains n'hésitent pas à affirmer : « les conseils de classe ne seront plus jamais les mêmes, après nos expériences communes ».

3^e élément positif : *les relations nouvelles* qui se sont établies entre élèves et professeurs, entre groupes d'élèves également. C'est d'ailleurs la conséquence de la pédagogie de groupe : ces élèves ont pris un sens de leur responsabilité, de l'intérêt de leur propre recherche (illustrée aussi, par ailleurs, dans le travail indépendant). Le professeur a été pour eux, le guide qui les conseillait, les orientait, mais leur apprenait aussi à prendre déjà leurs premières décisions d'homme. Au cours de l'expérience qu'il conduisait, sans se départir d'une autorité qui doit rester la règle de sa fonction, il apparaissait aux prises avec les mêmes problèmes journaliers que ses élèves. Sur le plan des relations humaines, la notion traditionnelle d'un enseignement magistral et livresque s'en trouvait bouleversée et dans une telle optique, on ne « s'ennuyait plus », on n'avait plus envie de « chahuter », ni de contester le professeur.

Mais, pour rester objectif, on doit convenir que le tableau comporte aussi ses ombres.

1^{re} difficulté : *ne pas faire d'une expérience, un ensemble systématique*. L'enseignement doit conserver une assimilation parfois laborieuse de connaissances de base, il ne peut être une perpétuelle expérimentation, ni une éternelle maïeutique socratique surtout au stade de notre enseignement secondaire inséparable de l'acquisition de notions fondamentales.

Or, beaucoup de professeurs ont signalé la difficulté de faire reprendre à des élèves enthousiasmés par cette initiation au monde moderne, les chemins d'une pédagogie traditionnelle certes, mais

nécessaire à leur équilibre et à leur savoir. L'expérience en cours peut être l'illustration vivante d'un enseignement, elle ne saurait en constituer la base didactique.

2^e difficulté : *le choix des thèmes et des axes d'études.* Sous peine de se perdre dans la confusion, l'expérience du monde moderne doit se limiter à quelques thèmes précis qui seront étudiés concrètement et en profondeur. Il ne s'agit pas de revenir aux activités dirigées ni aux études du milieu : elles furent l'amorce d'une rénovation pédagogique, mais elles sont aujourd'hui dépassées par une forme de recherche qui se veut plus rigoureuse. Les professeurs ont peur du terme « discipline nouvelle » et ils ont sans doute raison, puisqu'on tient à conserver à l'ensemble, un caractère pluridisciplinaire, mais d'une manière ou d'une autre, *la nécessité d'un programme* (avec d'ailleurs d'évidentes souplesses d'adaptation) se fera bien vite sentir et le terme *d'initiation économique et sociale reprendra à toute sa valeur.*

3^e difficulté : *en liaison avec le choix d'un programme qui évite l'anarchie et la dispersion, c'est la désignation de l'animateur.* Y a-t-il des disciplines privilégiées pour l'initiation au monde moderne ? L'initiative qu'on donne aux uns se fait-elle au détriment des autres ?

Indiscutablement, il y a eu des problèmes en de nombreux établissements et ils ne sont pas réglés. La *désignation* par le *chef de l'établissement* se heurte à une opposition presque *unanime*, encore faut-il que cette désignation, si elle se réalise par le libre choix des professeurs, ne se fasse *pas contre lui* !

On a pensé, bien à tort semble-t-il, que deux disciplines risquaient d'être sacrifiées dans la nouvelle expérience :

l'Instruction civique

les Travaux manuels éducatifs.

En compensation de leurs sacrifices éventuels, elles ont demandé une place de choix pour leurs professeurs. Ont-ils vocation pour être animateurs ? C'est peut-être excessif de le dire, ils ont sans doute une position privilégiée, mais il y a aussi des situations particulières dont il faut tenir compte. Certains ont même pensé à l'arbitrage des professeurs de sciences économiques et sociales, de sciences et techniques économiques, mais ils n'enseignent pas dans ces classes dont cependant ils espèrent bien recevoir les

élèves, grâce à une judicieuse orientation. Ce n'est que progressivement semble-t-il, que les critères sélectifs pour le choix de l'animateur se feront jour, mais ils n'empêcheront pas certains conflits d'éclater. Une expérience qui se veut d'union, de rénovation pédagogique et de synthèse, deviendrait alors un *élément de discorde*. On retrouve dans cet aspect négatif, des éléments d'incertitude qu'il faut éliminer si l'on veut continuer, car la question se pose :

Faut-il continuer ?

III. — A QUEL RYTHME ET A QUEL PRIX ?

Répondre à tout cela, serait du même coup définir la finalité de cet enseignement et en *instaurer* les moyens d'application.

La loi peut évidemment rester lettre morte : cela s'est déjà vu et on peut tout aussi bien décréter que l'expérience coûte trop cher (ce qui n'est pas sûr), qu'elle doit être remise à des temps meilleurs. Si cette question n'est pas évoquée clairement dans la loi d'orientation de l'enseignement secondaire, tous ceux qui ont participé à l'expérience, en tireront cette conclusion : qu'elle meurt de sa belle mort !

Par ailleurs, maintenir l'expérience ne veut pas dire en précipiter la généralisation au-delà d'un délai raisonnable.

Un projet initial trop ambitieux, semble-t-il, prévoyait à partir de nos 140 centres expérimentaux, une généralisation progressive qui aboutissait à la mise en place de l'initiation au monde moderne pour 31.000 divisions en 1976. Courbe exponentielle qui devient démentielle ! ont dit nos professeurs. Il n'empêche qu'il ne faut pas prendre trop de retard et que la *généralisation* doit se *situer au plus tard, entre 1978 et 1980*.

Pour cela, trois séries d'obstacles sont à surmonter, qui concernent respectivement :

- les crédits,
- les horaires,
- l'organisation générale.

1. — Les crédits

La *généralisation* de l'expérience *coûtera cher* et il paraît prudent de prévoir un additif au collectif budgétaire en ce domaine, car on ne voit pas quels crédits actuels pourraient servir au démarrage de l'expérience.

Les animateurs ont été unanimes à reconnaître que la somme de 300 F qui leur était allouée était insuffisante, du moins en ses débuts, car s'il faut prévoir un *crédit initial d'investissement*, il faut envisager pour la suite, *des dépenses de fonctionnement* moins importantes, mais tout de même incompressibles. Cette année, des appels ont été faits aux collectivités locales, parfois même aux entreprises privées et ces démarches ne sauraient ni se renouveler, ni se généraliser sans inconvénient. *Un crédit de base de 500 F par classe* a été demandé, qui ensuite pourrait chaque année, se ramener aux 300 F actuellement distribués (avec l'espoir de voir régler rapidement le problème des établissements municipaux qui n'ont encore rien reçu). Une question annexe est celle de la *liaison avec le S.D.I.* qui diminue très souvent les frais de l'expérience, mais certains établissements ne sont pas encore pourvus d'un service de documentation et profitent de l'occasion pour en demander avec insistance la création, indispensable à leur gré, dans l'optique d'une initiation au monde moderne.

L'heure de décharge accordée à l'animateur, apparaît également *insuffisante* dans la mesure où elle se limite à un professeur. Il n'est évidemment pas question de l'accorder à tous les participants, mais pour l'animateur responsable de plusieurs expériences dans le même établissement, il semble normal de *prévoir une deuxième heure de décharge*. En fait, ces décharges pourraient se combiner parfois avec des compléments d'emplois du temps restés incomplets.

2. — Les horaires

Le problème, actuellement, *est au point mort*. Où trouver les heures nécessaires pour l'initiation au monde moderne ? Certains avaient résolu le problème, en prenant soit les heures d'*instruction civique*, soit celles des *travaux manuels éducatifs*. Devant la réaction très violente des Inspections générales intéressées *ces pratiques ont dû être définitivement abandonnées*. Reste la solution temporaire utilisée discrètement : les cinq heures d'Education physique prévues dans l'horaire général, ne sont pratiquement jamais employées à plein et c'est dans ce large reliquat que de nombreux animateurs ont puisé. Là encore, il s'agit d'un *expédient provisoire* qui ne saurait être érigé en règle absolue pour l'avenir.

Et pourtant il faut trouver les heures nécessaires au déroulement de l'expérience ! Le minimum demandé par tous les animateurs est de l'ordre d'une *1/2 journée banalisée par quinzaine* (c'est très souvent le mardi après-midi qui a la préférence). Le problème peut être actuellement résolu avec *l'utilisation prioritaire des 10 %* pour notre initiation au monde moderne. La plupart des chefs d'établissement consultés semblent admettre que notre expérience a une vocation privilégiée en ce domaine : encore faudrait-il l'explicitier par un texte ou une circulaire !

Tant pour la question des crédits que pour celle des horaires, plus de 20 établissements qui avaient réalisé, cette année, l'expérience, viennent de faire voter par leur conseil d'administration, une motion par laquelle était *proposée la suppression de l'initiation au monde moderne*, faute de directives précises. Si cette tendance devait s'accroître, nous nous trouverions pratiquement paralysés, puisque jusqu'à maintenant, nous avons toujours fonctionné avec *le principe du bénévolat*.

Il ne s'agit pas d'une manifestation collective de mauvaise volonté, car les mêmes qui se découragent et parlent d'abandonner, le font à regret en soulignant le caractère unique et enrichissant du travail accompli, mais on se trouve devant un problème d'ensemble d'organisation générale qu'on ne peut plus éluder.

Au même moment, par ailleurs — et leur nombre croissant compense largement les abandons — plusieurs établissements demandent à participer à l'expérience en cours.

3. — Problème d'ensemble d'organisation générale.

Il faudra d'abord s'entendre sur *la finalité de l'expérience* : est-ce un viatique qu'on *distribue* à des élèves qui n'entreprendront pas les études du cycle long ou une préparation, une initiation à des études, plus poussées ?

Apparaît ensuite la *nécessité* de constituer au *Ministère*, une *équipe stable*, ayant les moyens matériels de coordonner les enquêtes et les résultats, de maintenir aussi un contact permanent avec les animateurs. Il faudrait même envisager des « relais académiques » pour l'organisation de stages plus fréquents, des *journées pédagogiques* régionales et interacadémiques où l'expérience serait constamment suivie.

La commission de l'initiation au monde moderne, devrait enfin, tout en pensant à ses objectifs à long terme, avoir la possibilité *de multiplier les contacts* avec les divers ministères intéressés, les milieux professionnels, économiques et syndicaux.

Si, sur tous ces sujets, quelques *facilités matérielles* nous étaient données, si, avec la loi d'orientation, *quelques directives précises* étaient énoncées, nul doute que l'expérience ne reprendrait son second souffle avec une vigueur accrue. Et l'enjeu semble-t-il, en vaut la peine, car c'est peut-être la dernière chance de mettre fin à un malaise de l'école qui ne ferait que croître, si l'on devait renoncer à ces remèdes que nous tentons d'y apporter.

II - Le bilan d'une réalisation pratique

Le but de cette étude limitée est *de faire la synthèse* des rapports élaborés dans 120 établissements après un an d'expérience et d'envisager *l'extension progressive* puis la *généralisation* de cette forme nouvelle d'enseignement.

Pour plus de clarté, nous nous proposons d'envisager successivement :

1°) **les thèmes traités**

2°) **la formation du personnel** adapté à cette méthode interdisciplinaire

3°) **les moyens nécessaires** à la mise en place d'un programme cohérent.

I. — LES THEMES TRAITES

Au-delà de la variété des choix effectués, apparaissent des constantes et des thèmes communs qui peuvent se ranger en cinq rubriques distinctes :

1. — *environnement et agriculture* — exemple type : la culture du houblon en Alsace.
2. — *industrie et commerce* — exemple type : Usinor à Thionville.
3. — *sociologie, démographie, urbanisme* — exemple type : l'exode rural dans le Morbihan.

4. — *audio-visuel, presse, O.R.T.F. mass media*, où, à notre étonnement, nous avons trouvé surtout des recherches de détail limitées, sans découvrir une véritable étude d'ensemble sur un quotidien régional ou une station locale de télévision.
5. — *monographies régionales* d'économie ou de structure politique s'apparentant parfois aux données traditionnelles de l'instruction civique : exemple type, l'économie tahitienne réalisée par le lycée de Papeete, ou encore l'étude des élections législatives en Auvergne par le lycée de Riom.

Tous ces travaux sont intéressants et souvent professeurs et élèves s'y sont consacrés avec ardeur et dévouement, mais les limites apparaissent aussi vite que les difficultés de poursuivre se profilent, au fur et à mesure de l'extension des expériences. Trois écueils semblent devoir être évités à l'avenir si l'on veut créer une forme nouvelle d'enseignement, devant suivre les esprits autant que susciter l'attrait des imaginations juvéniles.

a) *L'initiation au monde moderne ne doit pas être une variante du travail indépendant, des activités dirigées ou des études du milieu.* Jamais le vieil adage « qui trop embrasse, mal étreint » ne s'est autant vérifié qu'en ce domaine. Si on laissait les élèves déterminer sans directive, ni discrimination, le choix de leurs études, on assisterait à une floraison anarchique de travaux pseudo-actuels et pseudo-scientifiques assimilables au « quitte ou double » des jeux radiophoniques où une fausse et pesante érudition sur un point donné devient la négation de la culture. Bien sûr, ce qui intéresse les élèves, c'est l'analyse concrète d'une situation donnée qui se trouve autour d'eux, mais il doit y avoir à un moment ou à un autre, une synthèse nécessaire. Le rôle du professeur est, à ce stade, irremplaçable et c'est à lui de montrer à sa classe les liaisons entre ce qui vient d'être étudié « sur le terrain » et l'enseignement général. Un programme de travail est indispensable et dans la mesure où, entre les divers établissements, les diverses académies et les diverses régions de notre pays, s'établissent des rapports constants et croissants dûs à la mobilité de la main-d'œuvre et aux facilités de circulation, on doit prévoir une harmonisation à l'échelon du Ministère et un certain nombre de directives de base valables pour tous nos établissements. En bref, si ne choisir qu'un seul thème d'étude pour une année est exagéré, en aborder dix est tout aussi nuisible. Dans l'axe des thèmes à proposer pour chaque classe, dans ce programme qui n'ose pas encore dire son nom, mais qui s'élaborera finalement au Ministère (car nos animateurs attendent souvent circulaires et directives), *réaliser une expérience de recherche par trimestre*, la réaliser de façon méthodique et approfondie semble être de loin la meilleure solution.

b) *L'initiation au monde moderne doit mériter son nom par le choix de ses sujets* : quels que soient les mérites d'un travail sur la tapisserie d'Aubusson ou sur la soirée lyonnaise, si les incidences géographiques ou historiques y tiennent une trop grande place (ce qui est souvent fatal) nous passons à côté du but. La différenciation de l'expérience par rapport à ce qui se faisait et parfois avec bonheur, en instruction civique, vient précisément de ce caractère actuel perpétuellement en cours de modification, et attaché à des données économiques et sociales qui évoluent très rapidement.

Nos élèves, dans les travaux que nous leur demandons en ce domaine, ne doivent pas s'attacher trop longtemps sur la situation à la fin du 19^e siècle, ni même sur celle qui existait en 1950 ou en 1960. *C'est « l'horizon 80 »* qui doit être leur constante préoccupation et nos professeurs ne doivent pas oublier que ces élèves seront les hommes mûrs de l'an 2000 !

D'une manière inattendue et sous les prétextes les plus divers avec en particulier la critique partiellement justifiée d'une industrialisation poussée à l'extrême, *trop d'études chargent l'avenir d'inquiétudes exagérées* en parant un passé vieux de trente-quarante ans de qualités bien surfaites. On s'étonne de voir chez des enseignants et chez des jeunes, ce parti-pris nouveau d'anti-modernisme, dans une attitude typiquement « réactionnaire » comme si le culte du passé devait anéantir la volonté de progrès. Il faut réagir contre cette tendance et c'est semble-t-il *la justification d'une forme d'enseignement* où les disciplines nouvelles d'économie familiale, de sciences sociales, de techniques économiques de gestion viennent renforcer et compléter les disciplines traditionnelles.

c) *L'initiation au monde moderne doit, dans le déroulement de son expérience, éviter des formes et des formules trop rigides qui paralyseraient vite son champ d'action.* Science de l'actuel, elle doit en prendre l'empirisme, la souplesse et parfois le caractère changeant. Ce qui était possible au stade de l'expérimentation, ne le sera plus de la même manière dans la phase de généralisation : on ne voit pas 35 000 divisions effectuer d'une manière codifiée et constante, 35 000 visites d'usines. *Il faudra diversifier les formes, varier, les formules d'une année à l'autre et ceci d'une façon quasi permanente.* C'est ce à quoi pensait sans doute le Ministre lorsqu'à une question sur ce sujet à la réunion de l'Inspection générale, le 29 juin, il répondait qu'il faudrait susciter l'imagination et travailler avec les « moyens du bord » car on ne saurait chiffrer avec une rigoureuse exactitude, les besoins matériels variables d'une année à l'autre suivant l'expérience envisagée et on ne saurait attendre une aide indéfinie et

illimitée de l'Etat, aide qui ne serait souvent alors que dispendieuse et inutile. Un investissement de base sera nécessaire, mais les crédits de fonctionnement seront souvent fonction de conditions locales et changeantes.

II. — LA FORMATION DU PERSONNEL

Pour cet ensemble de raisons, la question des thèmes d'études apparaît très vite liée dans un souci d'efficacité *au problème de la formation des maîtres*. Etablir un programme, fixer des objectifs, ce sont là des tâches primordiales, mais elles sont inséparables de la mise sur pied d'équipes d'animateurs et d'éducateurs qui soient vraiment capables de diriger leurs élèves dans un sens bénéfique. Certains rapports ont souligné très justement que c'est à travers l'initiation au monde moderne qu'apparaissait le *profil psychologique de l'élève et de la classe*. On pourrait presque en dire autant du professeur : nos élèves, en cette matière d'actualité, respecteront leurs maîtres et seront sensibilisés par leur enseignement, *s'ils voient en eux des « managers »*. Ils ne pourront tolérer, surtout dans notre domaine, des « Thomas DIAFOIRUS », d'un pédantisme livresque et désuet et ils auraient, le cas échéant, presque raison de les contester (car ces pédagogues ne seraient pas à leur place).

A cet égard, et toujours en se référant à la loi du 16 juillet 1971, il faut bien préciser que cette initiation économique et sociale est une fenêtre ouverte sur le monde actuel, *elle ne débouche pas forcément sur un enseignement plus abstrait* qui aurait son prolongement dans *les Facultés de Sciences économiques*. Un nombre limité (il faut avoir le courage de le dire) des élèves de cycle moyen trouvera sa place dans des universités surchargées : pour ceux qui s'y seraient fourvoyés en trop grand nombre, *le problème du débouché et de l'emploi* deviendrait vite dramatique. L'industrie, le monde des affaires, dans une optique d'expansion et de croissance, demandent des cadres qualifiés qui se prépareront à leurs futures responsabilités concrètes, d'abord dans nos classes, ensuite dans des instituts ou des écoles spécialisées, ou encore au sein même de l'entreprise où ils bénéficieront à la fois de la *promotion interne et de la formation continue*, beaucoup plus rarement dans des Facultés où les liens avec les réalités économiques sont encore bien théoriques. En partant de cette idée, la *formation* à donner à nos élèves de 4^e et de 3^e tout en étant solide, doit rester *simple et concrète* ; il ne s'agit pas de recruter, ni de façonner de futurs professeurs de Faculté, mais de fournir à toute une génération, les bases élémentaires d'une compréhension, donc d'une utilisation du monde actuel.

Sans vouloir établir de règles absolues à partir d'une expérience trop limitée, il est symptomatique, à cet égard, de remarquer que souvent, *les enthousiasmes les plus constructifs* pour notre expérience viennent de *P.E.G.C. et de P.E.T.T.* C'est également dans les collèges municipaux où pourtant aucune subvention n'avait été versée que les travaux ont été continués avec le plus de constance et ce sont souvent les établissements les plus démunis et les plus défavorisés qui demandent à continuer l'expérience, ou même à la faire démarrer, comme si, pour leurs élèves, *l'application de la loi de juillet 1971* était déjà *l'amorce d'une promotion sociale.*

Une certaine attitude d'humilité vis-à-vis de la technique moderne n'exclut ni la fierté, ni le désir d'y trouver une place, mais cette place ne sera pas forcément la première... pour tous : L'entreprise, quel que soit son régime d'exploitation, ne saurait ignorer les règles de la compétence et de la hiérarchie. Cela, les travailleurs le savent, nos jeunes maîtres ayant passé par le stade d'instituteurs ou de P.T.A. le comprennent, mais certains professeurs, issus de concours plus élevés, marquent, même dans notre domaine, leur enseignement d'un état d'esprit d'orgueil, de contestation, dénué d'ailleurs de tout sens pratique, qui, indiscutablement, reste un élément négatif. Seule la confrontation avec les difficultés matérielles inhérentes à la marche de toute entreprise pourra modifier leur point de vue et c'est la raison pour laquelle *les stages de formation des maîtres doivent se multiplier* également dans le domaine de cette initiation économique et sociale. Le Ministère a déjà fait démarrer la formule de stages annuels dans l'industrie, mais ce ne sera jamais que l'apanage de quelques privilégiés et pour nos professeurs, chargés de mener à bien l'expérience, il faut trouver autre chose... de plus rapide.

D'abord, on doit *rompre l'isolement*, abattre les cloisons et les tours d'ivoire qui, même dans nos 120 établissements expérimentaux, avaient eu tendance à s'édifier. Il est intéressant de constater qu'au cours des quatre stages régionaux de 1972-1973, les participants, en se connaissant mieux, en échangeant leurs points de vue et leurs informations, sont parvenus à surmonter certaines formes primitives de dénigrement et de contestation systématiques (mais n'oublions pas que c'étaient pratiquement tous des volontaires). L'atmosphère des fins de stage était à la fois plus dynamique et plus sereine que l'ambiance de récriminations qui en marquait le début. Après les discussions et les mises au point, nos professeurs venus d'établissements et même de milieux très divers, nous demandaient de leur ménager, de leur faciliter, de leur préparer des contacts avec l'extérieur, comme s'ils voulaient entre eux, reprendre ce qui était la trame de leur enseignement. Ils n'eussent pas toléré, de notre part, d'exposé dogmatique et personne ne s'y est risqué !

— *Mise en commun* des résultats des expériences en cours.

— *Exposés par une personnalité qualifiée* (prise de préférence en dehors de l'Université) sur une question économique ou sociale d'actualité.

— *Visites d'usines ou de réalisations* qui seront commentées par tous, dans l'optique de ce que l'on doit apporter à nos élèves.

Tel est le *programme idéal* qui nous a souvent été demandé : il n'est pas impossible à réaliser, cependant, au fur et à mesure que s'étendra l'expérience, on ne pourra convoquer à ces *quatre stages régionaux* de base, tous les professeurs participant à l'expérience. Pour 1974, les villes de Rennes, Orléans, Strasbourg, Marseille, ont été retenues. Il faudra démultiplier et déconcentrer les stages de formation tout en respectant des *impératifs budgétaires incompatibles* avec une *prolifération démesurée* de stages ou de colloques, si formateurs soient-ils ! La formule la plus efficace et la plus économique semble être celle d'une *journée pédagogique par Académie groupant chaque année, tous les animateurs de l'expérience*. Le tableau de stage de formation maîtres s'établirait donc ainsi :

— *23 journées pédagogiques* correspondant aux 23 Académies, Paris ayant un régime à part ;

— *4 stages régionaux* groupant chacun 30 à 40 participants inter-académiques ;

— *1 stage national* à Sèvres, de réflexion et de synthèse groupant 100 personnes et faisant le point à la fin de chaque année scolaire.

Ces demandes sont lourdes, elles ne sont pas impossibles à satisfaire. Mais du même coup, ce problème de la formation des maîtres, nécessaire à la réussite de l'expérience, nous ramène à une question tout aussi fondamentale, celle des moyens de mise en œuvre et du calendrier à établir.

III. — LES MOYENS

Le premier problème qui se pose est celui de l'encadrement et du contrôle de l'expérience de plus en plus nécessaires à mesure que l'initiation au monde moderne se développe et s'étend à un nombre croissant de divisions. Au point terminal de la généralisation, notre équipe s'avérera insuffisante et il faudra prévoir le relais de quelques I.P.R. agissant sur un plan interacadémique. A cette équipe, des demandes précises ont déjà été faites, sur un ton acerbe parfois déplaisant en apparence, mais qui traduit, dans son expression passion-

née, un attachement réel à l'entreprise en cours (voir feuilles jointes). Les trois revendications qui reviennent le plus fréquemment sont les suivantes :

1) Création d'un *bulletin périodique* d'information sur l'expérience du « monde moderne ». Ce serait à l'équipe du ministère d'en assumer la rédaction.

2) *Maintien ou création d'un S.D.I.* partout où se fait cette initiation. En fait, cette requête, d'après certains calculs, serait effective lorsque nous arriverions à la généralisation.

3) *Paiement accéléré* de l'indemnité si minime soit-elle qui sert au démarrage des enquêtes. Cette année, de nombreux professeurs se sont plaints de n'avoir reçu la somme de 300 F qu'au 2^e ou au 3^e trimestre.

Ce ne sont là que des problèmes de détail, mais psychologiquement, ils ont leur importance.

Plus grave et plus préoccupante est la question de la *généralisation* de l'expérience, sur le plan tout au moins des moyens qui doivent y être affectés.

Un *premier projet*, à partir de nos 120 établissements actuellement intéressés, aboutissait à une généralisation totale dès la rentrée de 1976. Nous nous heurtons, pour maintenir ce programme, à des difficultés pratiquement insurmontables, tant pour *l'obtention des crédits* que pour la *formation des maîtres*. Il faut donc prévoir une extension plus souple, sans pour autant repousser à une échéance trop lointaine, la généralisation prévue par la loi.

- A la *prochaine rentrée 1974*, on devrait d'abord dans le même établissement doubler le nombre actuel de divisions concernées (120) en étendant partout aux classes de 4^e et de 3^e cette formation. Cela concernerait donc 240 établissements auxquels nous ajouterions 220 établissements pris en priorité parmi les *nouveaux C.E.S.* qui manifestent un grand intérêt pour nos travaux.

- *Doublement pour la rentrée 1975-1976* concernant donc près de 1 000 établissements.

- *Doublement pour la rentrée 1976-1977* : 2 000 établissements.

A partir de cette base solide, que l'on atteint par *paliers quasi automatiques de doublement* (1^{re} année : classe de 4^e ; 2^e année :

classes de 4^e et de 3^e, en poursuivant l'expérience dans la division supérieure), ont pourrait envisager :

— pour l'année 1977-1978, de porter à 10 000, le nombre d'établissements où se déroulerait cette formation ;

— la rentrée de 1978-1979 marquerait la généralisation à près de 35 000 divisions.

Peut-être serait-il bon de prévoir une année étale avant de se lancer dans les deux dernières phases terminales, mais de toute façon, en adoptant ce calendrier et même en y insérant un palier de réflexion et de « battement », on est assuré d'un enseignement valable et fonctionnant à plein rendement en 1980.

Dans l'immédiat — et cela apparaît dans tous les comptes rendus qui nous sont parvenus — ce que les animateurs de notre expérience attendent, ce sont des directives et des mesures précises, leur témoignant l'intérêt suscité par leurs travaux et leur confirmant la résolution du ministère de continuer cette initiation économique et sociale. Les inquiétudes et les craintes se marquent dans tous les rapports et pourtant, en réfléchissant avec calme et sérénité sur cette question, il semble bien qu'on ait déjà atteint un point de non-retour et que la généralisation ne soit plus que la mise en place d'un... plan quinquennal.

Pierre CALLET.

INITIATION AU MONDE MODERNE

Liste des Etablissements engagés dans l'expérience 1973-1974

ACADEMIE	DEPARTEMENTS	ETABLISSEMENTS	PROFESSEUR - ANIMATEUR			CLASSES DIVISIONS
			Nom	Corps	Spéc.	
AIX-MARSEILLE	Hautes-Alpes Bouches-du-Rhône Bouches-du-Rhône Vaucluse	C.E.S. - Place de Verdun, 05000 Gap C.E.S. Louis Armand, 27, bd Merle, 13000 Marseille C.E.S. Henri Wallon - Bd Léo-Lagrange, 13500 Martigues Lycée Frédéric Mistral - Rue Annabelle, 84000 Avignon	M. Guirignon	P.E.G.C.	Section I	3° II
			Mme Bourbouson	P.E.G.C.	Let. Hist.	4° II
			M. Boisseley	P.E.G.C.	Let. Hist.	3° II
			Mlle Bourgeat	Prof. agr.	Let. Clas.	3° I
AMIENS	Aisne Aisne Somme Somme	C.E.S. Le Ruisseau - 02340 Montcornet - Stage Garnier C.E.S. Charly-sur-Marne - 02310 C.E.S. Saint Fuscien - Rue J.M. Laurent, 80000 Amiens Lycée d'Etat Mixte - 1, av. Dani-court, 80200 Péronne	Mme Kutex	Cert.	Hist. Géo.	4° I
			M. Lahemadé	Cert.	Hist. Géo.	3° I
			Mme Meyer de Danes	Agrégé	Maths.	3° II
			Mlle Mahuzier	Cert.	Hist. Géo.	3° I
BESANÇON	Doubs Jura Territoire de Belfort	Lycée d'Etat Mixte - Rue du Doubs, 25300 Pontarlier C.E.S. Rosset - 3, rue Rosset, 39200 Sainte-Claude C.E.S. Annexé au Lycée d'état filles, 45-55 faubourg des ancêtres 90000 Belfort	M. Malfroy	Cert.	Hist. Géo.	3° B I
			M. Nai-Ruscone	Cert.	Mathéma.	4° II
			Mme Oioli M. Jacob	Cert. M.A.	Hist. Géo.	4° I 3° I

ACADEMIE	DEPARTEMENTS	ETABLISSEMENTS	PROFESSEUR - ANIMATEUR			CLASSES DIVISIONS
			Nom	Corps	Spéc.	
BORDEAUX	Dordogne	C.E.S. Saint Georges - 49, rue Lacombe, 24000 Périgueux	M. Laffargue	P.E.G.C.	Let. et His. Géo.	4° II
	Gironde	C.E.S. « Grand Parc » Cité du Grand Parc, 33000 Bordeaux	M. Gautraud	P.E.G.C.	Math. Techno.	3° 3 I
	Landes	C.E.G. - Place du Tour-du-Sol, 40500 Saint-Sever	M. Poirisse	P.E.G.C.	Math.	4° II
	Lot-et-Garonne	C.E.S. de Courbiac - 47300 Ville-neuve-sur-lot	Mme Leriche	Cert.	Hist. Géo.	4° I
	Guadeloupe	C.E.S. Morne à l'eau Charles de Gaulle - 971 Guadeloupe	Mme Bory	Cert.	Hist. Géo.	
OUTRE-MER (Académie des Antilles)	Calvados	Lycée Polyvalent Nationalisé Maupan - 14500 Vire	Mme Koch	Cert.	Hist. Géo.	1° 3° I
	Calvados	Lycée André Maurois - 14800 Deauville	Mme Schoenfeld	Cert.	Let. Mod.	3° BI
	Orne	C.E.S. - Rue du Docteur-Plainot 61300 L'Aigle	M. Megret M. Rose	Cert. P.E.G.C.	Sc. Nat. Let. Hist.	4° I 3° II
	Orne	Lycée « Marguerite de Navarre » - 61000 Alençon	Mlle Aveline	Cert.	Hist. Géo.	4° I
	Allier	C.E.G. - Rue de Louis-Philippe - 03430 Cosnc d'Allier	M. Garnier	P.E.G.C.	Let. Hist.	3° II
CLERMONT-FERRAND	Haute-Loire	Lycée « La Fayette » de Brioude - 43100	M. Jorrand M. Fort	Cert. A.E.	Hist. Géo. Hist. Géo.	3° I 3° I
	Puy-de-Dôme	C.E.S. - 1, rue Brunmorai, 63110 Ceyrat	Mme Konnert	P.E.G.C.	Let. Hist. Géo	4° II
	Puy-de-Dôme	Lycée Michel de l'Hôpital - 63200 Riom	M. Labbaye	Cert.	Hist. Géo.	3° I

ACADEMIE	DEPARTEMENTS	ETABLISSEMENTS	PROFESSEUR - ANIMATEUR			CLASSES DIVISIONS	
			Non	Corps	Spéc.		
DIJON	Côte d'Or	Lycée d'Etat - Monchapet, 21000 Dijon	Mme Deren	A.E.	Hist. Gé.	3° I	
	Côte d'Or	C.E.S. « Le Parc » - Rue d'Alger, 21000 Dijon	M. Second	Cert.	Math. Mod.	3° I	
	Nièvre	C.E.G. « Le Rimorin » - 58390 Dornes	M. Braquies	P.E.G.C.	Sc. Nat.	4° I	
	Saône-et-Loire	Lycée d'Etat Pontus de Thiard - 71000 Châlon-sur-Marne	Mme Ruget	Agrégé	Hist. Gé.	3° I	
GRENOBLE	Ardèche	C.E.S. - Rue Guilhaud, 07500 Granges-lès-Valence	Mlle Coste Clément	Cert.	Sc. Nat.	3° I	
	Drôme	Lycée d'Etat « A. Triboulet » - 26100 Romans	M. Gardelle	Bi. adm.	Hist. Gé.	4° I	
	Drôme	C.E.S. - Route de Beauvallon, 26800 Portes-lès-Valence	Mlle Marion	Cert.	Hist.	3° I	
	Drôme	C.E.S. - Rue de la Vallée, 26240 Saint-Vallier	Mlle Rousset	Cert.	Hist. Gé.	4° I	
	Isère	C.E.S. H. Wallon - 38130 Echirolles	M. Delaye	Cert.	Hist. Gé.	3° I	
	Savoie	C.E.G. - Groupe scolaire, 73250 St- Pierre-d'Albigny	M. Midali	P.E.G.C.	Sc. Nat. Techno.	3° II	
	LILLE	Nord	C.E.S. - 2. rue R. Rolland, 59170 Croix	M. Compère	Cert.	Hist. Gé.	4° I
		Nord	C.E.S. « A. France » - 247, avenue Anatole-France, 59410 Amzin	M. Audegon	Cert.	Sc. Nat.	4° I 4° II
Pas-de-Calais		C.E.S. Langevin - 137, rue Emile Dumont, 62200 Boulogne-sur-mer	Mlle Montoux	M.A.	Hist. Gé.	3° II	
Pas-de-Calais		C.E.S. Quatre Ponts - 62100 Calais	M. Boulanger	P.E.G.C.	Hist. Gé.	3° I 4° I	

ACADEMIE	DEPARTEMENTS	ETABLISSEMENTS	PROFESSEUR - ANIMATEUR			CLASSES DIVISIONS
			Nom	Corps	Spéc.	
LIMOGES	Corrèze Haute-Vienne	Lycée Polyvalent - 19300 Egletons C.E.S. - Avenue Jean-Jaurès, 87600 Rochechouart	Mlle Fourgous	Cert. P.E.G.C.	Hist. Géo. Let. Hist.	3° I 3° IB
			Mme Freisseix			
	Haute-Vienne	Lycée Nationalisé mixte - Av. de la Gare, 87370 Saint-Léonard de Noblat C.E.G. Saint-Sulpice Laurière - 87370	Mme Georget	Cert.	Hist. Géo.	3° IA
			Mme Aspinion Mlle Vuillema- zet	P.E.G.C. P.E.G.C.	Let. Hist. Let. Géo.	4° IIB 4° IIA
LYON	Ain	C.E.S. annexé au lycée polyvalent de Bellegarde-sur-Vaiserine - 01201	M. Fargue M. Bedoin	P.E.G.C. Prot. Cert.	Let. Hist. Hist. Géo.	4° type 3° banalisé
	Loire	C.E.S. « Puits Thibaud » - 14, rue Louis-Souli, 42000 St-Etienne-sur- Loire	M. Gagnaire	P.E.G.C.	Hist. Géo.	3° II
	Loire	C.E.S. « Les Etines » - 42120 Le Coteau	M. Meiller	P.E.G.C.	Sc. Nat	3° I
	Rhône	Lycée Jean Perrin - 48, rue Pierre-Baizet, 69009 Lyon	Mme Rostagnat	Agrégé	Hist.	3° I
	Rhône	C.E.S. Bellecombe - 10, rue de la Gaité, 69006 Lyon	Mme Lequin	Cert.	Hist. Géo.	3° I
	Aude	Lycée Jean Durand - Route de Mazères, 11400 Castelnaudary	Mme Bourleaud	Ad.	Sc. Phys-	3° I
MONTPELLIER	Gard	C.E.S. - 3, avenue Feuchères, 30000 Nîmes	Mme Ladieu	Cert.	Hist. Géo.	3° ID
	Hérault	C.E.S. - Avenue des Bitterois, La Paillade, 34000 Montpellier	M. Bo	Cert.	Hist. Géo.	4° IB
	Hérault	Lycée Henry IV - 1, rue Ignace Brunel, 34000 Montpellier	M. Timsit	Cert.	Hist. Géo.	3° I

ACADEMIE	DEPARTEMENTS	ETABLISSEMENTS	PROFESSEUR - ANIMATEUR			CLASSES DIVISIONS
			Nom	Corps	Spéc.	
MONTPELLIER	Lozère	Lycée Chaptal - Avenue Paulin Daude, 48000 Mende	M. Mathieu-Daude	Cert.	Hist. Géo.	3°
	Pyrénées-Orientales	C.E.S. Albert Camus - Avenue A. Camus, 66000 Perpignan	M. Coderc	Cert.	T.M.E.	3°
NANCY-METZ	Meurthe-et-Moselle	Lycée - Rue Jacques Callot, 54500 Vandœuvre	M. Royer	Cert.	Hist. Géo.	3° 3
	Meurthe-et-Moselle	C.E.S. Les Hauts de Blémond - 5, rue P. Valédy, 57000 Metz-Borny	M. Martini	A.E.	Alle.	3° Ilc
	Meurthe-et-Moselle	C.E.S. La Milliaire - 57100 Thionville	M. Canizares	P.E.G.C.	Let. Hist.	3° II
	Meuse	C.E.S. Robert Aubry - Rue J.-Ferry, 55500 Ligny-en-Barrois	Mme Galizzi	P.E.G.C.	Let All.	4° B I
	Vosges	C.E.S. J. Verne - Rue du Lieutenant - Gauffre, 88800 Vittel	M. Henry	P.E.G.C.	Let All. (8 divisions)	3° I et II 4° I et II
NANTES	Maine-et-loire	C.E.G. - Rue nationale, 49330 Châteaufort-sur-Sarthe	M. Piquemal	P.E.G.C.	Let. H. Géo.	4° II B
		C.E.S. - Route de Saumur, 49350 Gennes-sur-Loire	M. Giraud	Dir. Adj.	Let. H. Géo.	3° I
	Mayenne	C.E.S. - 53140 Pré-en-Pail	M. Chauveau	P.E.G.C.	M. Sc. Nat. Hist. Géo.	4° II
	Sarthe	C.E.S. Vieux Colombier, rue Briqueterie, 72000 Le Mans	M. Garnier	Bi. Ad.		4° IB
	Vendée	C.E.S. « Edouard Herriot » - 85000 La Roche-sur-Yon	Mme Fauveau	Cert.	Hist. Géo.	3° IA
NICE	Alpes-Maritimes	C.E.S. Jean Henri Fabre « les Planas » - Bd H. Sappria, 06100 Nice	Mme Julian	Cert.	Hist. Géo.	3° I

ACADEMIE	DEPARTEMENTS	ETABLISSEMENTS	PROFESSEUR - ANIMATEUR			CLASSES DIVISIONS
			Nom	Corps	Spéc.	
NICE	Corse	C.E.S. Les Padules - Cours J. Nicoli, 20000 Ajaccio	Mme Poncin	Cert.	Hist. Géo.	3° I
	Var	C.E.S. Pierre Puget - Rue F-Mayol, Font du Las, 83000 Toulon	M. Gelman	Cert.	Hist. Géo.	3° I
ORLEANS-TOURS	Cher	C.E.S. Chancellerie - Rue Frères-Michelin, 18000 Bourges	M. Gargot	Adj. En.	Espagnol	3° I
	Eure-et-Loir	C.E.S. Les Marcheteaux, 28100 Dreux	M. Fillon	Agrégé	Sc. Nat.	4° I
	Indre	C.E.G. - 2, place de la Libérie, 36150 Vatan	M. Hiver	Direct. C.E.G.	Hist. Géo. Hist. Géo.	3° II 4° I
	Indre-et-Loire	Lycée Rabelais - Quai Damois, 37500 Chinon	M. Boisson	Cert.	Sc. Nat.	4° I
	Loir-et-Cher	C.E.S. - Rue M. Begon, 41000 Blois	M. Lepage	Cert.	Hist. Géo.	3° I
	Loiret	C.E.S. Condorcet 113, rue des Fosses, 45400 Fleury-lès-Aubrais	Mme Blandin Mlle Poctey	Cert. Agrégé	Hist. Géo. Sc. Nat.	3° I 4° I
POITIERS	Charente	C.E.S. - Rue de Vitrac, 16110 La Rochefoucault	M. Viollier	P.E.G.C.	Let. Hist.	3° II
	Charente-Maritime	C.E.S. Missy - 17000 La Rochelle	M. Grenie	Cert.	Hist. Géo.	3° I
	Deux-Sèvres	C.E.S. - Rue du Clou Bouchet, 79000 Niort	M. Sibileau	P.E.G.C.	Let. Hist.	4° I C
	Vienne	C.E.G. - Avenue de Bel Air, 86150 L'Isle Jourdain	M. Clavaud	P.E.G.C.	Let Hist.	3° II
REIMS	Ardennes	Lycée Monge - 2, avenue de St-Julien, 08000 Charleville Mézières	M. Waline	P.E.G.C.	Let Hist.	4° I
	Ardennes	C.E.G. - Route de Rubecourt, 08140 Douzy	M. Barthélémy	P.E.G.C.	Let Hist.	3° II

ACADEMIE	DEPARTEMENTS	ETABLISSEMENTS	PROFESSEUR - ANIMATEUR				CLASSES
			Nom	Corps	Spéc.	DIVISIONS	
REIMS	Marne	Lycée - Faubourg de Vitry-le-Brûlé, 51300 Vitry-le-François C.E.S. Croix rouge - 51100 Reims	Mme Mouris- soux	Cert.	T.M.E.	4° I	
			M. Luca	P.E.G.C.	Let. Hist.	3° II	
RENNES	Côtes-du-Nord	C.E.S. - Rue de la Trinité, 22200 Guingamp	Mme Toulet	Cert.	Hist. Gé.	4° I	
			M. Tourmen	Cert.	Hist. Gé.	3° I	
	Ille-et-Vilaine	Lycée Boulevard d'Argentre - 15, rue du Collège, 35500 Vitré	M. Aubry	P.E.G.C.	Hist. Gé.	3° II	
			M. Andrieu	Cert.	Hist. Gé.	3° II	
			M. Tardif	Cert.	Hist. Gé.	4° I	
Morbihan	C.E.S. - Rue Pérault, Nouvelle Ville, 56100 Lorient						
ROUEN	Eure	C.E.S. Saint Michel - Rue Charles- de-Sacqueville, 27000 Evreux	M. Lebaron	P.E.G.C.	Hist. Gé.	3° II	
			M. Duval	Cert.	Hist. Gé.	4° I	
	Seine-Maritime	Lycée François 1 ^{er} - 2, rue Anulot, 76600 Le Havre	M. Bousquet	Agrégé	Hist. Gé.	3° I	
			M. Lenouvel	Cert.	Hist. Gé.	4° I	
			M. Cavellier	P.E.G.C.	Let. Hist.	3° I	

ACADEMIE	DEPARTEMENTS	ETABLISSEMENTS	PROFESSEUR - ANIMATEUR			CLASSES DIVISIONS
			Nom	Corps	Spéc.	
STRASBOURG	Bas-Rhin	Lycée Treffel - 25, rue du Général-Gouraud, 67210 Obernai	M. Rudloff	Cert.	Hist. Géol.	3° II
	Bas-Rhin	C.E.S. « Hohlerg » 67000 Koenigschiffen	M. Spisser	Cert.	Hist. Géol.	4° I - 3 e I 4° II
	Haut-Rhin	C.E.S. - 437, rue du Lion, 67500 Rosheim	M. Haubenes-tel	P.E.G.C.	Let. Hist.	4° I (2° div.)
	Haut-Rhin	C.E.S. - 36, avenue de Paris, 68000 Colmar	Mme Rech	P.E.G.C.	Sc. Nat.	4° II
	Haut-Rhin	C.E.S. J. Macé - Rue J. Verne, 68100 Mulhouse	M. Maschowski	Cert.	Allemand	4° I - 4 e I 3° I
TOULOUSE	Ariège	Lycée Nationalisé classique et moderne mixte - Quartier d'Allot, 09200 Saint-Girons	Mme Combes M. Fourquet	Cert. P.E.G.C.	Lettres Let. Hist.	4° I 3° II
VERSAILLES	Yvelines	C.E.S. « Louis Lumière » - Avenue du Chenil, 78160 Marly-le-Roi	M. Causseque	Cert.	Hist. Géol.	4° (banalisée)
	Yvelines	Lycée « Le Corbusier », 78300 Poissy	Mlle de Pies-sac	Cert.	Hist. Géol.	3° A I
	Essonne	C.E.S. « Jean Vilar » - Rue du Minotaure, 91350 Grigny	M. Treducq	Cert.	Hist. Géol.	3° I
	Essonne	C.E.S. des Ulio - Mondetour, rue de la Ferme, 91400 Orsay	Mme Arnault	Cert.	Hist. Géol.	3° II
	Hauts-de-Seine	C.E.S. « Jean Macé » - 14, rue Jean-Macé, 92150 Suresnes	M. Parcillie	P.E.G.C.	Sc. Nat.	4° I
	Hauts-de-Seine	C.E.S. « G. Millandy » - 5, rue Millandy, 92360 Meudon-la-Forêt	M. Cochereau	Cert.	Hist. Géol.	4° I 3° I
Val-d'Oise	C.E.S. « Paul Eluard » - Rue Claude-Monet, 95140 Garges-lès-Gonesse	Mme Kerjouan	Cert.	Hist. Géol.	3° I	

ACADEMIE	DEPARTEMENTS	ETABLISSEMENTS	PROFESSEUR - ANIMATEUR			CLASSES DIVISIONS
			Nom	Corps	Spéc.	
CRETEIL	Seine-et-Marne	C.E.S. « Jean Vilar » - Rue du Clos du Louvre, 77240 Cesson	Mme Bcnoit	Cert.	Hist. Géo.	3° I
	Seine-et-Marne	C.E.S. - 5, rue du Général-Clémenceau, 77430 Champagne-sur-Seine	M. Boyer	P.E.G.C.	Math. Sc.	4° I et II (1 division)
	Val-de-Marne	C.E.S. « Chevreuil » - 137, bd P.V.-Couturier, 94240 L'Hay-lès-Roses	Mme Louys	Cert.	Hist. Géo.	3° 3 I
	Val-de-Marne	C.E.S. - Rue G.-Rostaing, 94200 Ivry	Mlle Blanc	Cert.	Hist. Géo.	4° A I 3° A I

RAPPORTS D'ACTIVITÉ

APRES avoir donné aux promoteurs de l'expérience, une très large place pour exprimer leurs points de vue, il nous a semblé bon d'exposer ensuite l'opinion de tous ceux qui ont consacré un an à l'étude concrète de ce monde qui nous entoure.

Les 120 rapports qui nous sont parvenus, sont tous éminemment valables par leur densité et la conclusion hardies et novatrices qui les résument.

Seules, des nécessités techniques liées à la dimension de notre revue, nous empêchent de les publier entièrement. Mais, au-delà du choix arbitraire de la géographie et des sujets traités, notre reconnaissance va à l'ensemble de nos collègues pour cette œuvre à laquelle ils ont donné le meilleur d'eux-mêmes.

ACADÉMIE DE VERSAILLES

C.E.S. Paul-Eluard - GARGES-LES-GONESSE

Cette expérience fut menée dans une classe de 4^e de type I, d'un effectif de 25 élèves. A priori, le choix de cette classe pouvait être critiquable, vu les nombreuses options de langues (latin, allemand, espagnol, anglais renforcé). En fait, il n'y eut pas absence réelle d'unité, ou du moins elle ne fut pas gênante sur le plan de notre expérience.

Cette classe de 4^e possédait dans son ensemble un niveau médiocre, un lourd noyau d'élèves peu intéressés par la vie scolaire, de ce fait difficiles à motiver, à entraîner, de bons éléments aussi, mais timides, peu vivants, capables certes d'un travail personnel sérieux et satisfaisant, mais non d'animation, mais non de former un centre dynamique, en bref une classe assez lourde à trainer.

Dès le début de l'expérience, une équipe de professeurs se créa sur la base du volontariat et de l'intérêt pour de nouvelles méthodes pédagogiques. A part entière, ce furent les professeurs de Lettres et celui d'Histoire-Géographie-Instruction civique (animateur), de manière plus épisodique, ceux de Mathématiques et de langues vivantes.

I. — LES THEMES ETUDIES AU COURS DE L'EXPERIENCE

A) Initiative

Au départ, l'équipe de professeurs voulut donner libre cours à la spontanéité des élèves. Dans une première séance collective de présentation, ils tentèrent de sensibiliser les élèves au problème du monde moderne et à celui de méthodes pédagogiques nouvelles, actives. Les élèves au début réagirent assez froidement, ils semblaient certes prêts à tout accepter, mais sans grand enthousiasme, restaient dans l'expectative, incapables de déterminer eux-mêmes ce qui les intéressait. Rapidement, nous comprîmes que cet appel à la spontanéité, ce libre choix total, ne donnerait rien. Et il nous fallut bâtir le cadre dans lequel nous allions travailler.

L'équipe de professeurs proposa donc de partir de ce qui était proche des élèves, de leur univers quotidien, de leur environnement, et ainsi de dégager le thème central : Garges ou la naissance d'une ville — Thème central dont il fallut aussitôt extirper les deux aspects chronologiques et complémentaires : « Le Vieux Garges et le Nouveau Garges ».

Face à ce cadre plus précis, les élèves alors d'eux-mêmes proposèrent une éloquente liste de nombreux problèmes. Diverses séances, que le professeur de Français et celui d'Histoire-Géographie animèrent ensemble, furent consacrées à l'élaboration de cet échantillonnage varié, et aux moyens d'appréhender ces multiples aspects (voir plus loin les moyens).

B) Les thèmes

Liste des thèmes :

— *Le Vieux Garges* : habitat - problème d'urbanisme ; les habitants - origine, âge, lieu de travail... ; les services publics, les commerces ; les moyens de communication ; l'impact du Nouveau Garges sur le Vieux Garges.

— *Le Nouveau Garges* : étude d'un quartier précis ; les problèmes fonciers, au travers d'une Société immobilière ; les problèmes techniques et humains de la construction ; problème de transports ; problème scolaire (notamment scolarisation des enfants immigrés) ; problème des commerces.

— *Comparaison de la banlieue parisienne et de celle de Londres.*

Critique :

1) En partant de l'univers quotidien, les élèves avaient trop souvent l'impression de déjà le connaître. Le choix de ce thème manquant d' « exotisme », de « suspense ».

2) Un thème central, pour une année, même partagé en plusieurs sous thèmes est trop long, lassant pour des jeunes élèves de 4^e.

II. — LES METHODES PEDAGOGIQUES

Ce fut très certainement là l'intérêt de notre expérience, à nous enseignants, mais aussi pour les élèves.

Nous allons étudier ces méthodes à trois niveaux différents :

- les moyens d'étude ;
- au niveau des élèves ;
- au niveau des professeurs.

A) Les moyens d'étude

L'enquête s'élabora en plusieurs temps :

- étude de cartes, visites initiales d'ensemble, et repérage ;
- élaboration d'un questionnaire pour une enquête ;
- problème général des enquêtes et des sondages, à partir de sondages de divers organismes tel l'IFOP (avec participation du professeur de Mathématiques) ;
- enquête proprement dite sur les lieux, auprès des habitants ;
- problème de l'interprétation des résultats et de leur généralisation (avec la participation du professeur de Mathématiques).

L'interview, avec l'utilisation de mini-cassettes, posa les mêmes problèmes mais dans des conditions différentes et posa le problème de la retranscription.

La visite d'établissements scolaires (notamment spécialisés dans la scolarisation d'enfants étrangers), de différents types de commerces, entraîne les élèves à discuter avec des responsables et à rendre compte à la classe de leurs discussions.

La table ronde avec un responsable d'une Société immobilière locale, sur les problèmes fonciers de la construction et d'urbanisme, ouvrit l'école à l'extérieur.

La rédaction d'un journal engagea les élèves dans un travail de composition sur ce qu'ils avaient vu et entendu, sur l'utilisation d'une ronéo (tirage - agrafage), sur les problèmes de ventilation d'un journal.

B) Au niveau des élèves

Le travail n'était réalisable que par équipes. Chaque équipe coopta ses membres librement, et se renouvela après l'étude d'un thème.

Plusieurs étapes furent nécessaires :

- discussion d'ensemble sur le thème ;
- partage des tâches par équipes et au sein de chaque équipe ;
- travail proprement dit ;
- travail de synthèse où chaque équipe déléguait deux de ses membres pour apporter le résultat de son étude parcellaire au reste de la classe, et à partir de ces divers travaux se réalisait la synthèse ;
- critique du travail de chaque équipe et du travail général de la classe, des résultats, du thème, des moyens ;
- chaque thème donnait lieu à un travail écrit : articles de journal, représentation graphique, dessin, etc...

C) Au niveau des professeurs

Rôle du professeur. — Du fait même de la forme du travail des élèves par équipe, le professeur renonçait au cours traditionnel et se transformait en animateur, en coordinateur, toujours sur le qui-vive, conseiller, guide.

La pluridisciplinarité. — La majeure partie des séances se firent, la classe traditionnelle éclata, deux professeurs animaient le travail d'équipe. Ce furent soit les professeurs de Lettres et d'Histoire-Géographie, soit celui de langues (Anglais) et celui d'Histoire. Lors de plusieurs séances, il y eut même trois professeurs, ceux de Lettres, de Mathématiques et d'Histoire-Géographie.

L'aspect complémentaire, la liaison de ces différentes disciplines, apparut nettement, semble-t-il, aux élèves, et très certainement aux professeurs eux-mêmes, qui purent trouver un terrain très favorable à la pluridisciplinarité.

III. — LES RESULTATS - ESSAI DE BILAN

A) **Sur l'expérience proprement dite**, le bilan est difficile à saisir. Les élèves prétendent dans l'ensemble avoir apprécié surtout les méthodes de travail, leur aspect non contraignant, leur liberté.

Qu'ont-ils appris véritablement ? C'est impossible à dire. Pour nous, enseignants, nous n'avons pas dans ce domaine un sentiment de réussite totale. Nous avons beaucoup tâtonné, agi par empirisme.

B) **Pour notre enseignement**, l'expérience nous a beaucoup apporté, nous a obligé à nous remettre en question. Le retour aux cours traditionnels dans nos disciplines spécialisées n'était plus possible. En Histoire-Géographie, notamment, le travail en équipes sur documents fut généralisé, non seulement pour la classe de 4^e, mais dans les autres divisions.

De même, nous avons ressenti le besoin de maintenir en dehors de l'expérience le travail interdisciplinaire, encore une fois, non seulement en 4^e, mais dans d'autres divisions et d'autres niveaux avec d'autres collègues.

ACADÉMIE DE GRENOBLE

C.E.S. Louis Lumière - ECHIROLLES

L'expérience s'est effectuée dans une division de 4^e de cycle long comptant 35 élèves : 17 filles et 18 garçons.

Deux thèmes ont été successivement abordés :

1. — L'arrivée du gaz naturel dans la région grenobloise ;
2. — Un exemple d'urbanisme moderne : la « Villeneuve » de Grenoble.

I. — L'ARRIVÉE DU GAZ NATUREL DANS LA RÉGION GRENOBLOISE

A) Intérêt du thème

1. Il était évocateur pour les élèves car :

— Les travaux effectués dans certaines artères de l'agglomération faisaient partie de leur réalité quotidienne et les avaient amenés à se poser un grand nombre de questions sur le but de ces travaux, leur intérêt...

— Les familles des enfants se sont trouvées confrontées aux problèmes de changement de brûleurs à gaz, d'appareils divers...

2. Il avait l'avantage de déboucher sur de nouveaux thèmes, de manière parfaitement logique.

3. Plusieurs disciplines pouvaient participer à l'expérience.

B) Utilisation du thème

1. Point de départ : étude du gaz naturel à partir du gisement de Lacq :

- Nature, origine, composition chimique simple, du gaz.
- Localisation du gaz naturel dans la nature (Roche, piège...).
- Problèmes de l'extraction.

Le professeur de *Sciences Naturelles* a orienté les recherches des élèves et a pu réaliser d'intéressants parallèles avec son programme de géologie.

Un film a illustré heureusement l'exposé des élèves.

2. Le gaz naturel dans le monde :

- Le gaz naturel est une « source d'énergie » : rappel des différentes sources d'énergie (déjà envisagées en géographie dès la 6^e).
- Localisation des grands pays producteurs en montrant :
 - la rareté des ressources,
 - la disparité qui existe souvent entre les lieux de production et les gros consommateurs. Il a été possible, ainsi, de voir les problèmes de l'autonomie énergétique d'un pays, des dépendances pour l'approvisionnement...

Le professeur d'*Histoire - Géographie* était concerné au premier chef.

3. Pourquoi la région grenobloise a-t-elle opté pour le gaz naturel, alors que du gaz était distribué antérieurement ?...

Sous la direction du professeur de *technologie*, les élèves ont examiné les différents types de gaz avec :

- leurs origines respectives,
- leurs caractéristiques majeures ; notamment la notion de pouvoir calorifique,
- leurs avantages et leurs inconvénients particuliers.

4. Comment du gaz, venu de plusieurs centaines de kilomètres, peut-il arriver jusque dans les maisons échirolloises ?

Là encore, compte tenu de certains aspects « techniques » du sujet, le professeur de *technologie* a eu un rôle de premier plan.

Un excellent film, commandé par les élèves eux-mêmes à une compagnie pétrolière, a servi de point de départ et a permis d'envisager :

- Les problèmes de la pose des canalisations, de leur isolation, de la sécurité...
- Les problèmes de stockage, de liquéfaction et de regazéification du gaz.
- La remise en état du paysage après la pose des canalisations.

5. Une visite effectuée à la Régie Gaz-Electricité de Grenoble a complété l'exposé ci-dessus.

Les élèves ont appris ainsi pourquoi Grenoble possédait une régie, alors qu'Echirolles dépend du G.D.F.

— Les différences entre une régie et une entreprise nationalisée comme le G.D.F.

— La manière dont s'effectuait la distribution du gaz dans une ville.

Un compte rendu sous forme de rédaction a été remis au *professeur de Lettres*.

6. La dernière enquête a porté sur les problèmes du consommateur.

Le professeur d'Histoire - Géographie - Instruction Civique a veillé au bon déroulement de l'enquête.

Les élèves ont vu ainsi :

— la manière dont s'effectue la fixation du prix du gaz ;

— le fonctionnement d'un compteur ;

— l'établissement d'une quittance ;

— les moyens possibles de paiement : papier-monnaie, chèques bancaires et CCP).

Le professeur d'Histoire - Géographie a accompagné les élèves - enquêteurs au centre de CCP de Grenoble où le Chef de Centre les a aimablement reçus.

A la suite de questions posées par plusieurs élèves, l'étude a débordé sur la dévaluation, la réévaluation d'une monnaie. De très intéressants points de convergence ont été établis avec le programme d'histoire et géographie ainsi qu'avec l'actualité.

De cette étude, il nous semble tirer les enseignements suivants :

1. Quatre disciplines ont été largement concernées :

— Histoire - Géographie - Instruction civique ;

— Technologie ;

— Sciences Naturelles ;

— Lettres : outre la rédaction de comptes rendus résumant l'essentiel de chaque exposé, le professeur de lettres s'est attaché à l'étude de textes se rapportant aux sujets envisagés.

2. De très fructueux prolongements ont été trouvés dans les programmes des disciplines impliquées.

3. Tous les sujets ont été traités par les élèves sous forme d'enquêtes réalisées par groupes de 3 à 5 élèves réunis selon leurs affinités. Chaque équipe a choisi le sujet qui convenait le mieux à ses goûts.

4. Plusieurs enseignants ont participé à chacun des débats qui ont suivi les exposés proprement dits.

II. — UN EXEMPLE D'URBANISME MODERNE : LA VILLE NEUVE DE GRENOBLE

L'étude de ce thème a été réduite, compte tenu du temps consacré au gaz naturel. Néanmoins, deux enquêtes ont été réalisées :

1. Sur l'architecture de l'ensemble, le mode de vie des habitants, le financement de la construction, les problèmes de coût du terrain, l'habitation collective et l'habitation individuelle.

2. Sur le C.E.S. expérimental, « Maison de quartier », intégré à la vie de l'ensemble.

Le professeur d'*Histoire - Géographie* ainsi que celui de *Lettres* ont eu une grande part dans cette étude, ainsi que le professeur de *dessin*.

Un fascicule réunissant les travaux des élèves a été réalisé et illustré par les élèves eux-mêmes. Il complète utilement le présent compte rendu, mais il n'en est encore qu'au stade du manuscrit. En effet, les divers services contactés proposent des prix prohibitifs pour le tirage d'une soixantaine d'exemplaires. Les élèves risquent ainsi de se voir privés d'une réalisation concrète à laquelle ils attachent une importance primordiale.

BILAN DE L'EXPERIENCE

1. L'expérience a eu selon nous, le mérite d'inciter au travail en équipe un certain nombre d'enseignants mais sa réussite dépend :

- de l'équipe enseignante, qui doit être soudée et dévouée ;
- de l'animateur, qui doit veiller en permanence au maintien de la cohésion de l'équipe.

2. Il nous est apparu que l'expérience avait accru la connaissance, la compréhension et l'estime réciproques entre enseignants et élèves.

3. Une enquête menée auprès des élèves, par l'intermédiaire d'un questionnaire anonyme a donné les résultats suivants :

- 31 élèves sur 35 ont déclaré avoir été intéressés par l'expérience ;
- 35 élèves sont d'accord pour continuer l'année prochaine.

EN CONCLUSION

Le présent compte rendu nous paraît mettre en lumière la convergence entre ce qui a été réalisé et les objectifs tels qu'ils ont été définis au stage régional de Montpellier en mars 1973, et rappelés plus précisément à Sèvres en mai. Toutefois, il convient de ne pas omettre les difficultés matérielles et l'isolement auxquels se sont heurtés les membres de l'équipe. Notre propos n'est pas de rappeler en détail ce qu'ont souligné les différentes commissions qui se sont penchées sur la question des « moyens » et de la « formation des maîtres » : il n'en demeure pas moins que leurs conclusions doivent être prises en considération si l'on veut que l'expérience d'« Initiation au Monde Moderne » soit concluante.

ACADÉMIE DE MONTPELLIER

C.E.S. Albert-Camus — PERPIGNAN

Classe de 4^e, 28 élèves — Classe mixte.

Classe de 4^e Moderne de niveau très moyen avec 50 % d'élèves qui ont 1 ou 2 ans de retard sur la scolarité normale.

Les élèves ont manifesté peu d'enthousiasme au départ, mais peu à peu nous avons constaté une prise progressive d'intérêt pour ces études non traditionnelles.

I. — CHOIX DES THEMES

L'équipe pédagogique et les élèves de la classe ont retenu 2 sujets d'étude.

1. Dans le cadre de la « qualité de la vie »

Etude du groupe H.L.M. du Champ de Mars à Perpignan.

Ce choix présentait 2 avantages } il joute le C.E.S.
une partie des élèves y habitent

2. Etude d'une entreprise

Ce groupe H.L.M. ayant été élevé en construction industrielle par l'entreprise Balency et Schul installée à Perpignan, c'est cette entreprise qui a été retenue.

Pour des raisons de commodité dans les relations avec l'entreprise Balency, c'est par le deuxième sujet que nous avons commencé.

Dans l'un comme dans l'autre cas les élèves ont travaillé par équipes.

II. BILAN

1^{er} SUJET. — ETUDE DE L'ENTREPRISE BALENCY ET SCHUL

Cette étude a été réalisée en prenant comme point de départ la visite de l'usine Balency, ce qui nous a permis d'étudier cette entreprise sous plusieurs angles.

A. étude technologique	1 ^{er} équipe
B. étude géologique	2 ^e équipe
C. étude des « problèmes humains »	3 ^e équipe

A) La visite d'usine (très positive)

● La visite a été effectuée en 2 groupes, chaque groupe étant accompagné par 2 professeurs et le commentaire étant réalisé par le Directeur Commercial de l'Entreprise, Monsieur Genin, dont nous avons pu apprécier la compétence et la disponibilité. Il expliqua avec force détails le fonctionnement des divers postes de l'usine.

- Les élèves ont pu prendre autant de photos qu'ils le désiraient.
- Prélèvement d'échantillons des matériaux utilisés par l'entreprise.
- A l'issue de ces 2 visites les élèves ont pu établir avec leurs professeurs un questionnaire très « éclectique ».

Monsieur Genin a répondu à toutes ces questions pendant 3 heures, ce qui a permis aux élèves un travail par fiches.

B) Travail de l'équipe « technologie »

● Le professeur de technologie a trouvé dans cette visite un support très concret et très intéressant pour son cours de technologie. Les élèves ont parfois été « dépassés » par le côté par trop scientifique mais cela leur a permis

d'approcher des notions plus abstraites comme des unités de pression (le bar) lors de l'injection par pression du ciment dans les cloisons verticales, de voir fonctionner des vérins, l'explication théorique étant par la suite facilitée, les grues dont la charge utile est proportionnelle à la longueur du bras etc.

- Constitution de l'organigramme de l'entreprise d'après les données de Monsieur Genin faisant ressortir à tous les niveaux le sens de la responsabilité du personnel.

C) Travail de l'équipe « géologie »

1. Etude du sol sur lequel a été construit le groupe H.L.M.

2. Le prélèvement des divers matériaux a permis une étude très sérieuse.

- Etude de granulométrie faite par le C.S.U. de Perpignan qui s'avérant trop savante a dû être simplifiée par le professeur de Sciences Naturelles pour être compréhensible pour les élèves de 4^e... granulométrie empirique en classe.

- Demande de documentation aux entreprises fournissant l'entreprise Balency en matériaux, telles que :

Ciments Lafarge - Le Teil

Carrières et Production de Pouzzolane — Agde

Tuilerie Sans — Damat

Eléments grès, Mosaïque et céramique — Montplaisir

Carrière — Bonne Nouvelle

« Les Ciments Lafarge » et « Carrière et Production de Pouzzolane » ont envoyé une documentation intéressante et exploitable.

Toute cette étude est en liaison directe avec le cours de géologie de 4^e et a pu ainsi prendre toute l'importance voulue.

D) Travail de l'Equipe « problèmes humains »

Sous la direction du professeur de Lettres. Ce travail a été d'autant plus profond que Madame Portails est professeur délégué à l'information, donc toute ouverte à tout le problème du monde du travail et des débouchés.

1. Les élèves ont établi un questionnaire très complet, auquel a répondu le Directeur Commercial de l'Entreprise Balency, et portant sur :

- les salaires,
- les avantages sociaux : primes - vacances - retraite - etc.,
- le degré de formation professionnelle demandé aux différents postes de l'entreprise,
- les établissements de la région où se donne cette formation professionnelle,
- les possibilités d'emploi.

Etude très intéressante puisque la classe de 4^e est mixte. Les jeunes filles ont déploré, dans une telle entreprise, le peu d'emplois féminins qui ne se conçoivent évidemment que sur le plan administratif.

Toutes ces questions entrent dans le cadre de l'orientation professionnelle, puisqu'en 4^e elle est préparée sous forme d'information. Cette visite d'usine a été pour beaucoup le premier contact avec ce monde du travail en usine (la région étant peu industrialisée). Ces enquêtes « humaines » ont vivement intéressé les enfants car ils ont pris conscience de certains problèmes de vie.

2. La rédaction du rapport a suscité un regain d'intérêt pour le français.

2^e SUJET. — ETUDE DU GROUPE H.L.M. DU CHAMP DE MARS

A et B. — Sous la direction du professeur d'histoire.

3 équipes ont été constituées

}	1 ^e équipe : enquêteurs sur le terrain
	2 ^e équipe : photographes
	3 ^e équipe : enquêteurs auprès des usagers.

C. — Sous la direction du professeur

}	équipe : aménagement de l'habitation Familiale
	= ENSEMBLE VIDE

A) Enquêtes.

1. 1^e équipe : Enquêteurs sur le terrain

2. 2^e équipe : Photographes

Ces 2 équipes sont chargées de reporter sur un plan ce qui paraît important.

Le plan d'après « original » est effectué sous la direction du professeur de technologie et sera complété par les photos et renseignements recueillis.

- photos centre commercial
- fourgon P.T.T.
- parking
- pharmacie
- gardien
- espaces verts
- chauffage collectif, etc...
- équipement scolaire

3. 3^e équipe : enquêteurs auprès des usagers.

Les élèves étaient munis d'une autorisation de Madame la Directrice et avaient pour consigne de n'interroger que des personnes connues, en l'occurrence leurs parents et amis. Le questionnaire a été rédigé par les élèves au préalable et a permis ainsi une enquête rapide et vite dépouillée. Les usagers et surtout les commerçants (à l'exception de 2 dont un père d'élève) ont été assez réticents. Nombreux refus de répondre — Les commerçants ont trouvé le questionnaire « indiscret ».

B) Venue en classe de M. Rey, Directeur de l'Office H.L.M. de Perpignan.

Il a répondu le plus clairement possible au questionnaire des enfants et a développé certains aspects intéressants : méthode de l'adjudication par exemple.

C) L'équipement pédagogique a vivement regretté que le professeur de Travail manuel et d'Economie familiale n'ait pu aborder les problèmes de l'aménagement de l'habitation, n'ayant pas les élèves en cours hebdomadaire.

III. — EXPOSITION

+ Dossier (archives de l'Etablissement)

Les différents rapports de toutes ces équipes ayant été rédigés sur fiches, une exposition générale sera d'autant plus facile à réaliser sur de grands panneaux verticaux où textes, photos, dessins techniques, prendront toute leur valeur.

Les différents documents seront ensuite conservés dans un livre-monographie réalisé en cartonnage, avec le concours du professeur-animateur, certifié de Travaux manuels éducatifs.

IV. — CRITIQUE

A) Facilités :

1. l'entente parfaite de l'équipe pédagogique
2. le soutien de Madame la Directrice
3. la collaboration exceptionnelle :

- du Directeur commercial de l'Entreprise Balency qui a consacré 12 heures à nos élèves et qui a répondu à toutes leurs questions ;
- du Directeur de l'Office d'H.L.M. de Perpignan ;
- de Monsieur Valenti, parent d'élève (développement photos).

B) Les difficultés sont essentiellement des difficultés d'horaire et d'emploi temps :

1. Le professeur-animateur, professeur de Travail manuel, n'a pas d'horaire hebdomadaire, donc son travail est sapé à la base et l'étude des H.L.M. a été amputée d'un champ d'activité intéressant.

2. Aucune plage horaire n'a pu être dégagée sur l'emploi du temps des élèves pour
| les visites,
| les synthèses en présence de toute l'équipe pédagogique.

Aussi avons-nous été dans l'obligation d'utiliser les heures primitivement dévolues au Français et à la Technologie. Il a été également nécessaire de demander un aménagement d'horaire d'anglais (transfert d'heure) pour pouvoir recevoir le Directeur de l'Office H.L.M.

3. *L'horaire d'Instruction civique* a été grandement utilisé pour établir les questionnaires et mises au point (8 heures), il est vrai conformément aux directives.

4. *L'horaire de Français* a été amputé de 8 heures au bénéfice de la visite à l'usine et de l'enquête sur les problèmes humains. Sans minimiser cette dernière, il est ennuyeux de réduire l'horaire de Français déjà si juste en temps normal.

Que serait-ce alors avec une classe de 3^e ?

Ceci est valable également pour l'histoire en 3^e dont le programme est par lui-même très copieux.

5. *Pour faire un travail correct*, les 30 heures ont été largement dépassées, voir ci-dessous tableau des horaires utilisés.

OBJET	HEURES ELEVES	
Concertation		6 heures × 5 prof. = 30 h
Visite préalable de l'usine		2 heures × 3 prof. = 6 h
Visite usine	6 heures	6 heures × 2 prof. = 12 h
Synthèses	3 h avec M. Genin 2 h avec M. Rey	3 heures × 4 prof. = 12 h
		2 heures × 3 prof. = 6 h
Travail pendant le cours de Français	8 heures	8 heures × 1 prof. = 8 h
Travail pendant le cours de Techno	6 heures	6 heures × 1 prof. = 6 h
Travail pendant le cours d'Histoire	8 heures	8 heures × 1 prof. = 8 h
Travail pendant le cours de Sciences Naturelles	5 heures	5 heures × 1 prof. = 5 h
	38 heures	93 h

NOTE DE LA REDACTION

Cette disposition horaire a été limitée au cadre particulier et temporaire d'une expérience.

CONCLUSION

1. Concernant les élèves

- Le niveau très moyen de la classe qui paraissait être un handicap s'est révélé presque un avantage ; ces jeunes gens n'aimant pas trop les études, ce travail moins livresque les a réconciliés avec l'enseignement, sans toutefois leur donner le goût de prendre des initiatives personnelles.

- Le contact direct avec le monde du travail, les dialogues avec des personnages extérieurs à l'établissement leur ont donné une plus grande aisance d'expression, une meilleure appréhension de l'environnement.

- Les élèves ont appris à travailler en équipe avec toutes les obligations que cela comporte.

2. Du point de vue matériel

Il semble bien difficile de pouvoir étendre cette expérience à plusieurs classes sans se heurter à :

- des problèmes d'horaires et d'emploi du temps ;
- des problèmes de formation d'une équipe pédagogique homogène. Nous pouvons dire sans fard que la nôtre paraît exceptionnelle ;
- des problèmes financiers :

- rétribution des heures professeurs,

- crédit de fonctionnement pour financer visites, achat de matériel, etc.

Compte tenu de ces réserves, nous déposons un bilan prudemment positif

ACADÉMIE DE NANCY

C.E.S. « La Milliaire » - THIONVILLE

Classe : 3^e type II mixte

Effectif : 31 élèves

Thème d'étude : La vie d'une usine sidérurgique : USINOR-THIONVILLE

Composition de l'équipe pédagogique :

1 professeur de lettres-hist.-géo. (animateur)

1 professeur de math.-techno.

1 professeur de langue vivante (allemand)

auxquels sont venus se joindre bénévolement (à la demande des élèves) :

- le responsable du club-photo (directeur de la S.E.S. annexée au C.E.S.)
- le professeur de sciences naturelles de la classe
- un professeur de musique d'une autre classe

I. — DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE

A) PHASE PREPARATOIRE (OCTOBRE A FIN NOVEMBRE)

1. Le choix du sujet

L'équipe pédagogique, constituée définitivement à la rentrée, a, au cours de sa première séance de travail, examiné divers sujets d'études et en a retenu quelques-uns. Ce sont ces sujets qui ont été présentés aux élèves. Ces derniers ont librement choisi celui qui portait sur l'étude de l'usine sidérurgique « USINOR-THIONVILLE ».

2. Exploration du sujet

Elle s'est faite très simplement : chaque élève a été invité à réfléchir sur ce qu'il aimerait savoir à propos de cette usine. Les réponses ont été ensuite regroupées, faisant apparaître une vingtaine de points forts, très variés (fonctionnement de l'usine, salaires, durée du travail, main-d'œuvre étrangère, qualification du personnel, rôle des syndicats...) sur lesquels l'enquête s'est moulée.

3. Recherche de la documentation

Les élèves se sont lancés à la recherche de tous les documents susceptibles de leur fournir des renseignements intéressants : coupures de presse, journal d'entreprise, revues spécialisées, photographies. L'entreprise sollicitée a immédiatement fourni une collection complète de son journal (« L'Étincelle »). Les élèves ont ensuite eu l'idée d'élaborer un questionnaire et de le distribuer à tous les élèves du C.E.S. dont un membre de la famille travaillait à l'usine (voir résultat de ce questionnaire en annexe). Puis ils en sont venus à penser que la visite de l'usine s'avérait indispensable et que les délégués syndicaux de l'Entreprise pourraient leur fournir d'utiles renseignements.

Au cours de cette phase préparatoire, il a été fait appel au travail indépendant. Le chef d'établissement est intervenu au tout début pour débattre avec les élèves des dispositions matérielles à prendre : problèmes locaux, et des crédits mis à la disposition des élèves, aide du foyer socio-éducatif, du club-photo... L'animateur a consacré une séance à initier les élèves à la recherche de la documentation. Où la trouver, comment se la procurer, comment l'exploiter. A l'issue de cette séance les élèves se sont partagés en équipes. L'équipe pédagogique s'est réunie pour discuter des possibilités d'exploitation du sujet retenu et procéder à la répartition des tâches.

B) PRISE DE CONTACT DIRECTE AVEC LE MILIEU A ETUDIER

1. La visite de l'usine (décembre) :

- préparée sous l'angle technique par le professeur de technologie ;
- visite d'une journée (9 h à 17 h), repas pris à la cantine de l'entreprise.

La classe était partagée en trois groupes, chaque groupe étant encadré par un membre de l'équipe pédagogique et un délégué de l'entreprise.

Ont également participé à cette visite, le chef d'établissement et l'animateur du club-photo.

2. Entretien avec les délégués syndicaux des principales centrales représentées au sein de l'établissement (janvier)

Cet entretien avait été préparé par l'envoi préalable d'un questionnaire élaboré par les élèves.

C) EXPLOITATION ET ELARGISSEMENT DE L'ENQUETE (FEVRIER-MARS)

— Elaboration d'une monographie illustrée par des photographies prises au cours de la visite de l'usine et développées par les élèves.

— Réalisation d'un montage audio-visuel de 33 diapositives (texte, musique d'accompagnement et enregistrement présentés par les élèves au cours d'une journée portes ouvertes).

— Elargissement de l'enquête :

- acquisition d'un vocabulaire économique,
- élargissement des thèmes ponctuels en thèmes généraux.

(Exemple : différents types d'entreprise, croissance des entreprises, évolution récente de l'industrie française - le syndicalisme, les conflits sociaux dans la société moderne.)

Au cours de cette phase de l'expérience, on a associé le travail indépendant et les séances de travail que, faute d'un terme plus adéquat, nous qualifierons de traditionnelles.

Signalons que, dès le mois de mars, le capital horaire impartit était largement dépassé (voir annexe : utilisation du capital horaire). Cependant l'essentiel du but que nous nous étions fixé était atteint. Il ne nous a manqué en définitive qu'une douzaine d'heures nécessaires :

- à une séance de concertation de l'équipe pédagogique ;
- à terminer le montage audio-visuel.

En réalité, le déficit est plus élevé si l'on tient compte de la participation accidentelle et entièrement bénévole du professeur de sciences et du professeur de musique.

Ajoutons enfin que l'élargissement du thème étudié s'est fait dans le cadre de l'horaire normal de certaines disciplines : Technologie - Histoire - Géographie - Français.

En voici quelques exemples :

L'étude de l'usine a servi tantôt de point de départ, tantôt de point d'aboutissement à toute une série de leçons entrant dans le cadre du programme d'Histoire :

- la révolution industrielle,
- la question ouvrière,
- socialisme et syndicalisme, etc. ;

ou de géographie :

- population active, population inactive,
- la main-d'œuvre étrangère en France,
- le problème du chômage, etc.

UTILISATION DU CAPITAL HORAIRE

OCTOBRE :

- | | |
|---|-----|
| 1. Présentation de l'expérience aux élèves | 1 h |
| Choix du sujet qui sera étudié, amorce d'un plan de travail. | |
| 2. Réunion de l'équipe | 3 h |
| Discussion sur les possibilités d'exploitation du sujet retenu, répartition des tâches. | |
| 3. 1 ^{re} séance de travail (chef d'établissement - animateur - élèves) | 1 h |
| • Dispositions matérielles : problèmes des locaux et des crédits, aide du foyer, du club-photo. | |
| • Initiation à la recherche : la documentation : | |
| — où la trouver ? | |
| — comment se la procurer ? | |
| — comment l'exploiter ? | |

NOVEMBRE :

- | | |
|--|-----|
| 1. 2 ^e séance de travail (animateur - élèves) | 1 h |
| <ul style="list-style-type: none">• Compte rendu de recherche.• Constitution des équipes et répartition des tâches. | |
| 2. 3 ^e séance de travail (professeur de technologie + élèves) | 2 h |
| Cours : la fabrication de l'acier, du minerai aux produits semi-finis.
Croquis de synthèse. | |

DECEMBRE :

- | | |
|--|------|
| 1. Visite de l'usine | 18 h |
| Les élèves sont partagés en trois équipes, chaque équipe est placée sous la responsabilité d'un professeur de « l'équipe » et dispose d'un accompagnateur fourni par l'usine.
Participent également à la visite le chef d'établissement et l'animateur du club-photo. | |

JANVIER :

- | | |
|--|-----|
| 1. Projection des diapositives prises au cours de la visite en vue de leur identification | 1 h |
| 2. 2 ^e réunion de l'équipe des professeurs | 3 h |
| <ul style="list-style-type: none">• Le point.• Nouvelle répartition des tâches. | |

FEVRIER :

- | | |
|---|-----|
| 1. Séance de travail avec le professeur de technologie, exploitation de la visite | 1 h |
| Mise au point « technique » sur les détails du fonctionnement de certains ateliers. | |
| 2. Cours d'initiation économique — professeur de géographie | 2 h |

MARS :

- | | |
|---|-----|
| 1. Exposé débat des représentants syndicaux de l'usine visitée | 3 h |
| 2. Cours d'initiation économique — professeur de géographie | 1 h |

TOTAL

37 h

ACADÉMIE DE STRASBOURG

C.E.S. - KOENIGSHOFFEN-HOHBERG

Beaucoup de parents d'élèves ayant demandé que leurs enfants fassent « l'expérience d'initiation au monde moderne » et beaucoup de professeurs ayant, d'autre part, manifesté le désir d'y participer. M. le Principal a décidé de l'étendre à trois divisions : la 3^e/1 (l'ancienne 4^e/1 qui pendant l'année 1972-1973 avait étudié le thème de la bière), la 4^e/1 et la 4^e/4, classe d'un niveau beaucoup plus faible, pour voir comment réagiraient des élèves réputés comme étant moins doués.

Nous avons, bien sûr, repris le principe de l'interdisciplinarité en lui donnant encore plus d'ampleur puisque dans la division de 4^e/1 presque tous les professeurs y participent, y compris celui de mathématiques. Mais c'est bien entendu le bloc histoire-géographie-instruction civique qui occupe la place de choix sans que pour autant les programmes traditionnels soient amputés : il est vrai que l'organisation nous a été facilitée avec l'application des 10 % qui, grâce à l'esprit d'organisation de M. le Principal, sont devenus une réalité dans notre C.E.S. Dans chacune des trois divisions nous disposons d'un après-midi réservé généralement aux sorties et aux enquêtes alors que les 10 % sont utilisés pour l'exploitation en classe, la rédaction des articles et la préparation d'une exposition.

Le sujet, commun aux trois divisions, porte sur « l'élevage et ses produits en Alsace ». Pour le premier trimestre, nous avons décidé de mélanger les différentes classes en formant des équipes comprenant à la fois des élèves de 4^e et quelques-uns de 3^e, c'est-à-dire de ceux qui avaient fait l'expérience l'an passé et qui initiaient en quelque sorte les « bleus ».

Voici les principales étapes de notre travail du premier trimestre :

I. — ETUDE DU TERROIR DE BISCHOFFSHEIN

Pour débiter, nous avons en effet enquêté dans ce village situé à une vingtaine de kilomètres au sud de Strasbourg, village où la polyculture traditionnelle domine mais où se sont néanmoins implantés quelques éleveurs appliquant des méthodes modernes.

Pour l'étude du terroir lui-même, nous avons procédé de la façon suivante :

— une équipe s'est rendue à la mairie se documenter sur le cadastre, le remembrement, la répartition des terres, l'implantation d'un lotissement... ;

— une deuxième équipe a dépouillé, à l'I.N.S.E.E. de Strasbourg, les résultats du recensement de 1918 à Bischoffshein : pyramide des âges, répartition de la population selon les secteurs d'activités, grandeur des exploitations, etc. ;

— une troisième équipe a visité le village, photographié les différents aspects, discuté avec les habitants. Par une heureuse coïncidence, absolument imprévue, M. le Ministre de l'Agriculture réunissait ce même jour dans le village les représentants des éleveurs alsaciens, ce qui nous a permis de poser quelques questions à des représentants des syndicats agricoles.

II. — VISITE DE TROIS FERMES

Situées dans le terroir précédemment étudié :

— la ferme Jost, spécialisée dans l'élevage laitier intensif depuis près de 25 ans (nous avons complété cette étude par une enquête sur le marché de Strasbourg où cette ferme écoule, sans intermédiaire, ses produits laitiers) ;

— la ferme Schmitt : un cadre de polyculture traditionnelle mais qui depuis un an essaie de se spécialiser dans l'élevage porcin ;

— la ferme Mattes, ferme isolée, située aux confins de la commune, pratiquant également l'élevage laitier mais avec des méthodes différentes (stabulation libre).

La visite de ces trois fermes nous a également permis d'aborder des problèmes plus vastes comme le Marché commun de la viande, la crise du soja...

III. — LE NOUVEAU VISAGE DE L'ELEVAGE EN ALSACE

synthèse des différentes enquêtes

1^{re} enquête : l'évolution historique : recherche de documents aux archives départementales mais étude essentiellement limitée au XVIII^e et XIX^e siècles (les documents plus anciens étant rédigés en Allemand, souvent très difficiles à traduire par les enfants).

2^e enquête : les aspects techniques, essentiellement la mécanisation, ont été étudiés par la visite du secteur agricole de la foire européenne de Strasbourg.

3^e enquête : la sélection des races avec la visite du centre d'insémination artificielle de Brumath.

4^e enquête : les aspects vétérinaires, domaine qui a suscité le plus d'enthousiasme dans nos classes, ont été abordés sous deux angles :

— un entretien de 3 heures entre les élèves et le docteur Heinrich, directeur du service vétérinaire du Bas-Rhin ;

— un groupe plus restreint d'élèves a accompagné un vétérinaire dans sa tournée.

C'est à ce stade de l'étude que nous sommes actuellement arrivés. La première conclusion c'est que « l'amalgame » entre les différentes classes a porté ses fruits car les aînés se sont bien occupés, non sans fierté d'ailleurs, de leurs jeunes camarades de 4^e. L'an passé, la mise en train avait été plus laborieuse. Par contre, vu le nombre d'élèves et de professeurs, nous avons dû consacrer un temps important à la concertation entre collègues pour répartir le travail, préparer les visites et élaborer les synthèses.

Après Noël, chaque classe va reprendre son unité et son autonomie et suivre sa voie propre puisque nous nous partagerons le travail de la façon suivante :

— 3°/1 : la viande (visite des abattoirs, des usines Olida, enquête sur les prix de la viande, etc.) ;

— 4°/1 : le lait (visite de la laiterie centrale de Strasbourg, de Gervais-Danone, d'une fabrique de Munster...);

— 4°/4° : le cuir (visite des tanneries de France, d'une fabrique de chaussures...).

La méthode de travail est toujours la même que l'an passé : à la suite de la visite d'une entreprise (laiterie par exemple) nous l'étudierons sous tous ses aspects : production, personnel, syndicats, budget, problèmes... Nous avons retrouvé le même enthousiasme chez nos élèves et avons repris la collaboration avec les « Dernières Nouvelles d'Alsace », collaboration qui constitue une stimulation et une émulation permanentes dans nos classes. Néanmoins, les articles du journal ne constituent qu'une vue partielle de nos enquêtes et l'exposition que nous préparons pour la fin de l'année scolaire donnera un aperçu beaucoup plus complet de notre expérience d'initiation au monde moderne.

ACADÉMIE DE CAEN

C.E.S. « Vieux Colombier » - LE MANS

I. — ORIGINES DE L'EXPERIENCE

A la suite d'un vote du Parlement décidant de faire bénéficier chaque jeune français d'une initiation économique, le Ministère de l'Education Nationale a désigné une classe expérimentale par département afin de participer à une expérience « Initiation à la Vie Moderne ».

Monsieur Boueste, Principal du CES et Monsieur Garnier, professeur d'Histoire - Géographie furent invités aux stages de la Baule (Juin 1972 et mars 1973) ce qui permit de recueillir les avis et d'orienter les premières activités (listes de thèmes d'études en sciences économiques).

Monsieur le Principal a pu en outre se rendre récemment au stage de Sèvres qui a dressé un premier bilan national de l'Expérience.

II. — CONDITIONS DE L'EXPERIENCE DANS LA SARTHE

1. Choix de la classe

Le CES « Vieux Colombier » offrait des conditions géographiques très favorables pour réaliser l'expérience puisqu'il est situé à proximité de la grande zone industrielle Sud du Mans et au pied d'un plateau encore exclusivement voué aux exploitations agricoles pratiquant l'élevage. De plus il n'est qu'à un kilomètre du Centre-Ville, au milieu d'une zone maraîchère.

La classe choisie fut, conformément aux vœux du stage, d'un niveau moyen (4 IB), d'un effectif moyen (25 élèves), comptant autant de garçons (12) que de jeunes filles (13). Assez curieusement, les milieux socio-professionnels auxquels appartiennent les familles des élèves se répartissent exactement selon la moyenne nationale : sur 32 parents exerçant une activité, on note 5 professions agricoles, 10 ouvriers, techniciens et cadres moyens de l'industrie, 14 emplois dans des services (employés, commerçants, professeurs), 3 cadres supérieurs (industrie, transports). 8 mères de famille sur 25 ont une activité salariée.

2. Emploi du temps

Pour respecter les conditions de l'expérience, la limite d'une trentaine d'heures dans l'année a été respectée, ce qui a parfois fait reporter certains développements entrevus par les élèves.

3. Assurances

Leur contrôle a exigé un travail difficile et parfois incertain car elles varient selon les élèves et sont différentes selon que les activités ont lieu dans le cadre ou en dehors de l'emploi du temps habituel.

4. Transports et financement

Après un premier financement assuré volontairement par les élèves, la Communauté Urbaine du Mans a bien voulu régler les frais des locations suivantes de cars.

5. Participation des professeurs de la classe

La participation du professeur de technologie (Monsieur Pierson) a été constante. Malheureusement la classe ne bénéficiait ni d'enseignement de Travaux Educatifs, ni d'enseignement de dessin, faute de professeurs. L'animateur a eu quelques scrupules à imposer aux collègues maîtres auxiliaires, susceptibles d'être nommés dans d'autres établissements l'an prochain, un surcroît de travail sans lendemain, même s'ils ont parfois spontanément fait preuve d'intérêt pour l'expérience.

6. Accueil des Responsables d'Entreprises

Très chaleureux pendant et après les visites, mais contacts préalables très difficiles et extrême réticence initiale, le plus souvent.

III. — BILAN ET REALISATIONS DE LA PREMIERE ANNEE D'EXPERIENCE

1. Test du programme de sciences économiques

La Commission d'Etudes du premier stage de la Baule avait recommandé de retenir chaque année trois thèmes.

Successivement, le Travail, l'Entreprise, puis à un niveau modeste la Monnaie (à travers le phénomène de la dévaluation et de l'inflation) ont pu être abordés.

2. Visites d'entreprises et exploitation des visites

Programme : 4 établissements industriels (2 firmes privées, 1 coopérative, 1 régie), 1 établissement agricole spécialisé privé, 1 entreprise de transport (SNCF, nationalisée).

a) Une grande entreprise mancelle : *l'Usine nouvelle Yoplait* (de la coopération agricole au marché européen).

b) Le ravitaillement en eau de la Ville du Mans et les deux usines du Mans (1. Un service municipal en régie. 2. De la machine à vapeur à l'électronique. 3. Notions sur l'Environnement).

c) Une firme parisienne décentralisée au Mans et exportant dans 114 pays : *l'Usine Lefranc-Bourgeois*.

d) Une fonderie d'Usinor dans la Sarthe : *la fonderie G.M.H. à Sainte-Jeamme* (1. De 1613 à 1973 : visite des ateliers. 2. Film sur la fonderie moderne. 3. Discussion sur la métallurgie avec les élèves de l'école de fonderie).

e) « La plaque tournante de l'Ouest » : *La gare de triage du Mans* (une entreprise nationalisée : la SNCF).

f) Visite prévue en juin : l'agriculture moderne : un établissement horticole dirigé par un Ingénieur agronome.

3. Exploitation par le professeur de Technologie des visites effectuées et préparation d'une exposition commune, avec compte rendu, graphiques, montages (*Monsieur PIERSON*).

4. Travaux individuels et travaux de groupes : enquête sur industries du Mans et du département ; création d'une carte originale des industries sarthoises par les élèves.

5. Conférences et projections par des professionnels (ex. : conférence sur le pétrole dans le monde).

6. Liaison systématique avec les problèmes d'Orientation grâce à l'utilisation des statistiques données par l'O.N.I.S.E.P.

7. Accord des élèves : bien que l'expérience n'ait jamais été présentée comme une occasion de sorties ou comme une originalité par rapport aux autres classes et qu l'accent ait été mis sur le supplément de travail entraîné : sur 25 élèves, 18 ont jugé favorablement l'expérience et 4 très favorable.

IV. — PERSPECTIVES ET OBJECTIFS POUR LA SECONDE ANNEE

1. Généralisation de l'expérience à 2 classes de l'Etablissement.

2. Création d'une véritable équipe éducative.

3. Information des deux Associations de parents d'élèves, l'expérience ayant été menée avec une certaine discrétion car elle aurait pu s'avérer négative.

4. Collaboration avec une équipe de recherche de la faculté des Lettres du Mans animée par M. Gouhier, Maître-Assistant, auteur d'une thèse abordant les *problèmes de l'Environnement* dans le département.

5. Préparation de dossiers de diapositives avec commentaires, grâce au Centre Départemental de Documentation Pédagogique, dont le directeur a bien voulu accorder l'aide en vue de la généralisation de l'expérience.

V. — CONCLUSION

Outre le seul fait, en lui-même déterminant, que *la loi fait désormais obligation* à l'Education Nationale d'organiser une initiation économique pour tous les jeunes Français au niveau du premier Cycle, cette initiation s'avère bénéfique et parfaitement réalisable au niveau des classes de 4^e.

Les jeunes esprits actuels, déjà sans cesse soumis aux expressions ou aux images des réalités économiques, *imposées par la radio, le cinéma et la télévision*, sont heureux de percer, enfin, le secret de termes qui leur étaient à la fois familiers et vides de tout sens.

Mieux, *nos établissements d'enseignement redécouvrent ainsi leur véritable mission* : être des centres de réflexion au cœur d'un monde qui se veut tout action et qui, en fait, n'impose qu'une succession hasardeuse de mots et d'images sans se soucier ni de les justifier, ni de les expliquer.

ACADÉMIE DE RENNES

C.E.S. « Le Chêne Vert » - BAIN DE BRETAGNE

L'expérience a été réalisée cette année dans une classe de 4^e II de 24 élèves, de niveau très moyen, dans laquelle cependant la motivation à un enseignement plus ouvert sur la vie et l'actualité était réelle chez un bon nombre d'élèves. La plupart d'entre-eux, comme c'est général dans certains milieux ruraux culturellement attardés, ont des difficultés scolaires dans les matières fondamentales.

En l'absence de tout professeur de dessin, de musique et de T.M.E., aucun problème d'emploi du temps ne se posait... si ce n'est les limites fixées par les contraintes du ramassage scolaire.

Trois grandes perspectives volontairement ambitieuses ont été définies au début de l'année par les professeurs de la classe :

— Acquisition de notions de base sur le fonctionnement économique et social de la société, avec le double objectif que chaque élève prenne un contact concret avec des milieux de travail et de vie divers et apprenne à lire, à voir, à entendre de façon consciente et critique, armes fondamentales du futur travailleur et citoyen.

— Mise en œuvre d'une pédagogie systématique véritablement concrète ; en partant d'une *observation vécue* et aussi libre que possible au moyen d'enquêtes - participation faites en groupes, les élèves seraient ensuite amenés, en classe, avec l'aide de professeurs, à passer à une connaissance abstraite et générale.

— Création d'une équipe pédagogique véritable, il n'y a pas de « professeur de monde moderne », chacun est amené à intervenir pour ce qui le concerne ou l'intéresse. L'existence d'une telle équipe serait de nature à amener une transformation des rapports entre les élèves et les professeurs d'une part, entre les professeurs eux-mêmes d'autre part.

Le travail s'est engagé à partir de la mi-novembre autour de ces trois axes.

Une première étude a été menée sur les conditions économiques, géographiques et humaines du travail industriel, qui prenait pour point de départ une enquête faite en groupes dans une petite usine locale d'imprimerie spécialisée dans un domaine très particulier de la couleur. L'exploitation en classe s'est avérée longue car elle nécessitait l'apprentissage de données économiques inconnues jusque là des élèves (investissement, amortissement, coûts, salaires, capital, etc.). Elle a conduit à la réalisation par les élèves de la maquette d'un panneau-exposition qui n'a pu être fait pour diverses raisons techniques.

Une seconde étude a concerné l'agriculture, élément dominant et méconnu de l'environnement quotidien des élèves. Huit garçons et filles volontaires sont allés travailler toute une journée dans une exploitation spécialisée dans l'élevage laitier ; ils ont participé avec un très grand plaisir aux divers travaux de la ferme.

Après compte rendu et discussion en classe, le cultivateur est venu répondre aux questions et discuter des problèmes que lui ont posés les élèves. Cette « interview » a été enregistrée et devait donner lieu à la fabrication de quelques courts montages audio-visuels sur des thèmes simples (la vie à la ferme, la commercialisation des produits agricoles, le remembrement, l'agriculture et le marché commun.). Cela n'a pu être fait.

Une troisième étude, plus courte et plus partielle, a porté sur l'examen des problèmes du commerce à travers une enquête - participation d'une journée faite par un groupe d'élèves dans un super-marché voisin. Une enquête plus vaste portant sur les habitudes d'achat des ménages avait été préparée auparavant mais elle n'a pu se faire, faute de moyens techniques.

Le bilan, sur ce premier point, fait ressortir des éléments contrastés.

A l'actif, il faut d'abord noter l'intérêt des élèves pour cet enseignement nouveau (au delà du besoin auquel il répondait, la nouveauté même y est peut-être aussi pour quelque chose).

Les enquêtes - participation permettent l'ébauche d'un vrai contact avec le réel ; elles permettent de sous-tendre la connaissance abstraite par un concret vécu. Elles sont de ce point de vue l'antithèse des traditionnelles visites — qui ne donnent que l'illusion du réel — et constituent donc un élément positif, perçu comme tel par la majorité des élèves. Nul doute que les données économiques évoquées plus haut ont été intégrées facilement grâce à la journée passée dans l'usine EDICOLOR.

En outre, les conditions pédagogiques très particulières (enquêtes, travail en groupe, très large initiative laissée aux élèves, absence de notation...) donnent davantage la possibilité à certains élèves de travailler et de s'exprimer personnellement. De ce point de vue, ce ne sont pas nécessairement les meilleurs élèves qui sont les plus aptes à participer à cet enseignement et à en tirer profit ; un exemple : 3 élèves ne passent pas en 3^e, l'un d'entre eux était incontestablement « le meilleur en initiation au monde moderne » ; à l'inverse la meilleure élève en mathématiques est restée à peu près imperméable à notre travail durant l'année. Nous n'avons pas non plus constaté de différence significative entre filles et garçons.

Enfin, en matière de résultats, tous les élèves ou presque en sont arrivés à un maniement convenable de données économiques simples.

Mais l'ambition était plus vaste.

Au passif, il faut inscrire le peu, voire l'absence, de progrès réalisés dans la perception autonome du monde réel. Les élèves sont curieux dit-on. Mais la plupart n'en sont restés, après une année, qu'à la curiosité de l'instant, faible et stérile ; ils sont très peu nombreux ceux qui ont appris à exercer une curiosité stimulante et créatrice qui incite à aller de l'avant et à chercher. Le travail en groupe, de ce point de vue, n'a guère porté de fruits. La plupart des élèves sont restés des sourds et des aveugles, plus ou moins inconscients et soumis. Sans doute l'expérience est encore trop courte et trop limitée pour tirer des conclu-

sions définitives, cependant il y a là un problème d'importance qu'il faudra s'efforcer d'aborder de différentes façons, notamment dans le cadre des 10 %.

Toutefois, c'est au niveau du travail d'exploitation des enquêtes que la difficulté paraît la plus grande. Aucune des deux dernières études n'a pu trouver de conclusions qui soient le fruit du travail — même dirigé — des élèves ; ou alors, ici aussi, c'est le professeur qui s'en charge, mais le but n'est pas atteint.

Il faut sans doute invoquer une paresse certaine qui rejoint l'inertie de l'esprit mentionné plus haut. Elle est réelle mais ne constitue qu'une analyse simpliste. Interviennent aussi la discontinuité de cet enseignement et la lassitude des élèves pour un sujet qui commence à les ennuyer lorsqu'on arrive à ce stade du travail. Plus généralement, c'est le travail indépendant qui fait peur et dont les élèves se sentent incapables ; et comment n'en serait-il pas autrement, habitués qu'ils sont depuis toujours à une éducation et à un enseignement directifs, où l'initiative de l'enfant, quand bien même elle est sollicitée, ne s'inscrit que dans une marge très étroite. Le divorce paraît trop grand entre l'enseignement traditionnel dans lequel — c'est un comble — la notation chiffrée, les moyennes et les classements viennent d'être rétablis et cet enseignement nouveau, en quelque sorte gratuit et qui fait peur. Avec un humour certain, un élève a résumé la situation à peu près dans ces termes : « pourquoi investir au-delà du plaisir de l'enquête dans une activité non rentable ».

Les professeurs, tous jeunes et adeptes de différentes manières de pédagogie active, étaient dès l'abord conscients de cette difficulté, aussi se sont-ils efforcés de réorienter leur enseignement dans ses méthodes et son contenu.

Le professeur de sciences naturelles, qui a par ailleurs participé aux deux premières études, a effectué plusieurs sorties avec les élèves mettant en avant la pédagogie du concret. Le professeur de français a fait étudier de manière active des thèmes qui à travers la littérature et l'art permettaient aux élèves de restituer le monde dans lequel ils vivent. Le problème semble plus difficile en mathématiques et en langues.

Au demeurant, la participation directe ou indirecte à l'expérience dans laquelle se sont engagés les professeurs entraîne un alourdissement parfois très important de leur travail, déjà fort absorbant. Ce travail réclame réflexion, critique, recherche, imagination et demande donc du temps, de la disponibilité et des moyens, toutes choses qui manquent tant pour des professeurs par ailleurs chargés de trop nombreuses autres classes et de multiples tâches.

Il faudrait à tout le moins que chaque professeur puisse bénéficier, comme le professeur animateur, d'une heure de décharge hebdomadaire qui serait consacrée à la concertation et à la confrontation organisée et systématique des idées, du travail et des expériences, éléments d'une véritable « auto-formation ».

Dans ce domaine, chacun a souffert — et les élèves au premier chef — de l'absence de formation particulière pour répondre à ces besoins nouveaux. Diriger de façon souple le travail indépendant de groupes d'élèves, élaborer des éléments extérieurs à sa discipline, maîtriser les techniques de l'audio-visuel, tout cela s'apprend (puis s'enrichit de l'expérience collective) mais ne nous a pas été appris.

Il est paradoxal que les professeurs, à qui l'on assigne de plus en plus une fonction d'éducateurs et de formateurs, se voient — à peu près seuls des salariés français — refuser toute formation continue.

Par ailleurs, l'absence de tout service et personnel de documentation a été une gêne constante pour les professeurs et les élèves.

Ainsi, en l'absence d'une structure de concertation qui réclame des moyens horaires, matériels et intellectuels, on ne peut pas dire que se soit constituée une véritable équipe pédagogique.

Au demeurant, presque tous les professeurs de la classe étaient nouveaux dans l'établissement et les orientations définies en début d'année ont sans doute trop porté la marque des choix et des goûts du professeur animateur qui a ainsi été conduit — volens nolens — à prendre la plus grande part du travail d'initiation au monde moderne proprement dit.

L'expérience de cette année montre qu'il faudra quelque peu changer de cap. Il faudra choisir des thèmes plus courts de façon à éviter l'ennui, peut-être plus simples, en tous cas plus variés, pour répondre aux goûts divers des élèves et des professeurs et sans doute effectuer le travail dans un cadre plus directif, au moins au début, de façon tout à la fois à rassurer et à stimuler les élèves. De toutes manières, il est clair que, pour toutes les raisons analysées plus haut, les ambitions premières devront être limitées. Au moins faudra-t-il s'efforcer par tous les moyens d'exercer les élèves à voir le monde qui les entoure. Au demeurant, on devra être conscient que tous les freins et blocages analysés plus haut ne permettront, s'ils demeurent, que des succès limités.

RAPPORTS DE COMMISSIONS DU STAGE DE SÈVRES 1973

Après avoir fait le point de leurs travaux lors des Journées pédagogiques régionales, tous les participants de l'expérience se sont retrouvés à Sèvres en fin d'année scolaire. Nous publions, ci-joint, leurs rapports de synthèse. Cette publication, dans un esprit fidèle au libéralisme des « Amis de Sèvres », est faite « in extenso ». De ce fait, elle n'engage que la responsabilité de leurs auteurs et ne saurait passer pour une prise de position des services du ministère de l'Éducation Nationale, ni du Centre international d'Études pédagogiques.

STAGE DE SÈVRES

Rapport de la commission « objectifs de l'expérience d'initiation au monde moderne en classes de quatrième et troisième »

En préambule, les chefs d'établissements et les professeurs, membres de la Commission, formulent deux vœux :

— ils souhaitent d'une part, que « l'expérience » soit une forme de *renovation pédagogique*, non pas un enseignement supplémentaire et spécial, et qu'elle apparaisse au niveau de toutes les disciplines, sans en supprimer aucune ;

— d'autre part, ils demandent que cette « expérience » ne recherche pas un savoir encyclopédique, une « somme » que l'élève devrait absorber absolument ; l'expérience devrait plutôt aider l'adolescent à modifier, à *adapter ses comportements* dans la vie.

Après réflexion, la Commission a adopté pour ses travaux la démarche suivante, démarche qui n'a pas pu obtenir l'accord unanime des participants :

1. Recherche du profil psychologique de l'élève de quatrième-troisième.
 2. Evolution des rapports enseignants-enseignés, en fonction des caractères du profil psychologique de l'élève moyen.
 3. Etude des problèmes posés aux équipes d'enseignants par cette évolution des rapports enseignants-enseignés.
 4. Présentation des objectifs principaux recherchés dans notre « expérience ».
- Reprenons ces quatre points de notre étude, en les commentant.

1. Profil psychologique de l'élève moyen de quatrième-troisième :

L'ensemble des membres de la Commission s'accorde à reconnaître chez nos élèves quelques grandes caractéristiques dans le comportement psychologique ; ces caractéristiques sont :

— l'agression quotidienne de l'image et du son (télévision, radio, bande dessinée...) dont l'élève sait faire une description mais non l'analyse ;

- la méconnaissance du monde du travail, des aspects socio-économiques de la vie ;
- la méconnaissance du milieu naturel (souvent même chez des élèves d'un milieu rural) ;
- une connaissance incohérente des grands problèmes actuels (Vietnam, problèmes du dollar, élections en France...), connaissance trop imparfaite pour que l'élève puisse dominer ces problèmes.
- le besoin pour chaque adolescent, d'affirmer sa personnalité au sein de la Société.

2. Relations enseignants-enseignés :

Les caractéristiques énoncées ci-dessus, de plus en plus accusées au cours des vingt-cinq dernières années, nous amènent, inévitablement, à modifier nos rapports d'enseignants à enseignés.

Cette modification doit se faire par l'intéressement de l'élève participant au cours grâce aux méthodes actives, et dans le sens d'une évolution vers des rapports de confiance communication tout simplement humains.

3. Problèmes posés à l'équipe d'enseignants par cette modification des relations enseignants-enseignés :

Les problèmes découlent du fait que nombre d'enseignants, en 1973, ne sont pas préparés pour assumer une tâche d'animateur, et ceci relance le débat sur la formation permanente des maîtres, sur un nécessaire recyclage (par exemple en stages de dynamique de groupes).

Nous insistons sur un autre grave problème : la difficulté rencontrée par les enseignants, entre eux et avec l'administration, pour parvenir à constituer une véritable équipe fournissant un travail pluridisciplinaire.

4. Objectifs principaux recherchés dans notre expérience « d'initiation au monde moderne » :

Nous n'avons retenu que quelques objectifs fondamentaux, susceptibles de guider notre « expérience » ; celle-ci, pensons-nous, devrait apporter à l'élève :

- Une information substantielle sur le monde du travail, sur les grands problèmes actuels.

Cette information permettrait à l'élève de mieux comprendre le monde et de s'y situer ; ce serait préparer à l'insertion de l'adolescent dans le monde actuel, travailler déjà à la future orientation de l'adolescent.

- Un développement de son esprit d'initiative et de critique, ce qui éviterait à l'élève de succomber trop facilement à l'agression de l'image.

- Une aide au développement de sa personnalité, par un travail personnel, par l'action autonome, par l'essor de l'expression, par la participation à des responsabilités.

Les membres de la Commission sont unanimes pour voir dans l'expérience « d'initiation au monde moderne », un renouveau pédagogique, capable de former des citoyens, des producteurs, des consommateurs, qui ne soient pas des êtres passifs, mais des hommes créateurs et critiques, non pas condamnés à subir ce monde moderne, mais aptes à agir dans et sur ce monde où ils vivent.

Consciente des lacunes de ses trop brèves réflexions, la Commission souhaite que la synthèse des rapports des divers stages régionaux présente un ensemble exhaustif d'objectifs à atteindre grâce à « l'expérience ».

Rapport de la commission des moyens

PREAMBULE :

La Commission des Moyens comprenait 22 membres dont 7 chefs d'établissements ou adjoints.

Les débats furent houleux, agités ; tous voulaient manifester leur lassitude, voire leur mécontentement. Certes, chacun a trouvé dans cette expérience des satisfactions ; vous trouverez dans les différents rapports qui sont ou seront envoyés des réalisations positives.

Les efforts de chacun ne furent pas mesurés. L'année scolaire 1972-1973 sera marquée comme celle du volontariat et du bénévolat. Cette situation était provisoire et c'est la raison pour laquelle la Commission des Moyens s'est penchée sur des moyens nouveaux, nécessaires à la réalisation de l'expérience, l'année scolaire prochaine.

Moyens nouveaux pour :

- le financement de l'expérience,
- les décharges de l'équipe chargée de l'expérience,
- le capital horaire,
- l'équipement audio-visuel,
- le service de documentation et d'information,
- les liaisons,
- le rôle du Foyer socio-éducatif,
- les responsabilités,
- le contenu des stages,
- la généralisation.

FINANCEMENT DE L'EXPERIENCE :

Pour l'année scolaire 1972-1973, un crédit de 300 F a été débloqué, très tardivement. Sur 22 établissements représentés dans la Commission : 12 ont touché cette somme, 10 n'ont rien touché (sur ces 10, il y a 3 établissements nationaux et 7 municipaux). La Commission proteste contre le *retard apporté au paiement* et s'insurge contre la *ségrégation* faite entre établissements nationaux et municipaux.

Devant la modicité de la somme allouée, les animateurs sont allés mendier des crédits aux organismes les plus divers : Ministère de l'Environnement, Rectorat, Chambre de Commerce, Conseil général, Associations de Parents d'Elèves, O.C.C.E., F.S.E., etc. Nous exigeons un financement décent.

Les modalités de ce financement sont à trouver par l'Administration de l'Education Nationale. Pour information, nous précisons qu'une expérience sur l'environnement et l'enseignement, réalisée en Allemagne et correspondant aux mêmes préoccupations, a reçu au départ, pour un établissement, une subvention de 130 000 D.M., soit 20 millions de francs anciens.

Nous serons moins exigeants, mais sachant que, par exemple, les classes préprofessionnelles de niveau reçoivent un crédit d'enseignement de 60 F par élève, il ne nous semble pas utopique de réclamer la même somme.

Nos collègues exerçant dans les établissements municipaux se refusent de continuer l'expérience, l'année prochaine, s'ils n'obtiennent pas les mêmes avantages que leurs collègues des établissements nationaux. Les établissements municipaux reçoivent du Rectorat, pour acheter des livres, 15 F par élève ; ils peuvent de la même façon recevoir des crédits pour cette expérience.

La Commission ne semble pas demander l'impossible si l'on considère :

— que la création d'une discipline spécialisée d'Initiation au Monde moderne, dans un collège de 600 élèves, entraînerait la rétribution d'un enseignant, soit une dépense de 2 à 3 millions d'anciens francs ;

— que l'Education Nationale a plus dépensé pour les comptes rendus de l'expérience, que pour l'expérience elle-même.

Toute motivation demande des crédits nouveaux, importants et pour tous, sinon l'expérience ne sera pas renouvelée.

DECHARGES DE L'EQUIPE CHARGEE DE L'EXPERIENCE :

L'équipe comprend :

- le Chef d'établissement et son Adjoint,
- l'Animateur,
- les autres Professeurs.

Pour cette première année expérimentale, ils ont tous consacré leur temps (plusieurs heures par semaine) sans commune mesure avec leur rétribution. Cet accroissement de leurs charges ne peut se renouveler une deuxième année, ou alors, cela aboutirait à une redéfinition du service de l'enseignant, ce à quoi la Commission s'oppose de la façon la plus ferme.

Lorsque l'on considère le travail nécessaire pour contacter les entreprises, préparer les visites, se concerter, structurer les groupes, s'informer, élaborer et exploiter les renseignements, préparer le matériel audio-visuel, rechercher des documents, etc., il ne suffit pas d'une seule heure de décharge, pour le seul animateur. Tous les professeurs sont volontaires mais pas bénévoles.

Pour l'expérience pédagogique d'enseignement scientifique expérimental, en cycle d'observation, réalisée dans l'Académie de Grenoble, nous constatons dans le rapport de présentation que les moyens accordés sont les suivants :

- décharges de service du professeur de biologie : 2 heures
- décharges de service du professeur de physique : 2 heures
- décharges de service du professeur de T.M.E. : 1 heure
- décharges de service du professeur de Mathém. : 2 heures
- affectation d'un poste de moniteur en physique
- aide de deux collaborateurs de l'I.R.E.M.
- matériel spécialisé
- support administratif important

Cette expérience s'intègre dans les programmes actuels, comme notre expérience qui ne semble pas moins importante ; c'est la raison pour laquelle nous demandons :

- 2 heures de décharge pour l'Animateur,
- 1 heure de décharge pour les autres Professeurs, membres de l'équipe.

CAPITAL HORAIRE :

La Commission se réjouit du retour de l'enseignement des T.M.E., dans les classes chargées de l'expérience. Ce retour repose le problème de la place des heures d'Initiation au Monde moderne dans l'emploi du temps des élèves. Certes, il existe des établissements où l'heure de dessin d'art, l'heure d'éducation musicale, les heures d'éducation physique et sportive, n'est ou ne sont pas assurées, et il peut y avoir un glissement provisoire, en étant prudent pour ne pas porter préjudice à ces disciplines. Dans les établissements où tous les enseignements sont assurés, si l'on ne veut pas donner de travail supplémentaire aux élèves, où placer les heures d'Initiation au Monde moderne ?

Le capital horaire de 35 heures-élèves semble insignifiant, par rapport au travail demandé, mais nous laissons à la Commission des Méthodes ce problème.

EQUIPEMENT AUDIO-VISUEL :

Il est difficile de demander, au nom de cette expérience, un matériel audiovisuel important, qui devrait être, en fait, l'équipement habituel de tout établissement scolaire. La Commission regrette qu'il n'y ait pas encore dans chaque établissement :

- 1 rétroprojecteur
- 1 épiscopes
- 1 caméra super 8 mm avec son projecteur
- 1 appareil de projection 16 mm
- 1 magnétoscope

La Commission propose que les demandes d'équipement audio-visuel, faites chaque année, soient prises en considération, en priorité dans les établissements chargés de l'expérience.

La Commission souhaite l'attribution d'un crédit d'équipement de base, pour l'expérience, c'est-à-dire pour :

- plusieurs petits appareils photographiques très simples (format 126, genre instamatic) ;
- plusieurs magnétophones portatifs, simples, munis de mini-cassettes ;
- un appareil photographique de type reflex.

SERVICE DE DOCUMENTATION ET D'INFORMATION :

La Commission se félicite des paroles de M. le Ministre de l'Education Nationale promettant la création d'un S.D.I. dans les cinq prochaines années.

Devant le caractère expérimental de cette Initiation au Monde moderne, où le rôle de la documentation et de l'information est prépondérant, et même indispensable, la Commission demande que des postes budgétaires de S.D.I. soient créés, en priorité, dans nos établissements, pour la rentrée 1973.

Pour tous les participants, cette revendication est l'exigence primordiale pour la poursuite de l'expérience, l'année prochaine. La Commission demande que des directives ministérielles soient adressées aux Rectorats, dans ce sens.

ROLE DU FOYER SOCIO-EDUCATIF :

Au cours de cette année, certains de nos collègues ont trouvé dans le F.S.E. un appui matériel ou juridique, ou les deux, pour l'expérience. Cette solution n'était qu'une solution de dépannage. Pour la prochaine rentrée scolaire, la Commission entend demander à ses expérimentateurs, la séparation entre les activités du F.S.E. et celles de l'expérience, qui doit avoir son autonomie propre.

PROBLEMES DE LIAISONS :

L'expérience d'Initiation au Monde moderne a été réalisée dans de nombreux établissements, répartis dans toute la France, ce qui pose plusieurs problèmes de liaison.

La Commission déplore que tous les Rectorats n'aient pas été informés de l'expérience à la mi-octobre et que les services financiers aient refusé pendant plusieurs mois (et refusent encore actuellement) l'heure de décharge de l'Animateur ou les 35 heures de suppléance.

La Commission regrette que les C.R.D.P. ne participent pas davantage à l'expérience, surtout lorsqu'on constate que des réunions sur l'Environnement se sont faites sans l'invitation des Animateurs.

La Commission déplore que les *Inspections générales de Sciences Naturelles, de Physique-Chimie et de Français* soient *absentes* de presque tous les travaux et en particulier des travaux nationaux.

La Commission souhaite que les équipes interdépartementales et interacadémiques puissent se réunir et en aient les moyens.

La Commission propose que les *Chefs d'établissements* reçoivent un *bulletin d'information*, réalisé par l'équipe chargée au Ministère de cette expérience, car leur seule source d'information est pour le moment leur participation aux stages, lorsque leur emploi du temps le leur permet. La bibliographie promise depuis un an pourrait être insérée dans ce bulletin, ainsi que par exemple la liste des thèmes choisis dans les différents établissements.

La Commission demande que les visites dans les entreprises soient facilitées par une lettre d'introduction du Ministère de l'Education Nationale faisant état des contacts pris avec les autres Ministères (Agriculture, Equipement, Environnement, etc.).

RESPONSABILITE :

La Commission constate la complexité, l'insuffisance, voire les contradictions et les inadéquations des circulaires existantes, ministérielles ou rectorales, relatives aux problèmes d'assurance, de responsabilité civile et pénale, de sécurité, pour les activités provoquées par cette expérience.

La Commission demande, de toute urgence, la mise au point de textes s'adaptant aux conditions de l'Initiation au Monde moderne ; en particulier pour les élèves qui enquêtent sans accompagnateur, pour les élèves et les professeurs organisant des activités en dehors des heures normales de cours, et, dans ce cas, réclame qu'ils ne soient pas exclus du bénéfice de la législation sur les accidents du travail. De nombreux collègues ont posé le problème de la responsabilité dans les entreprises visitées.

CONTENU DES STAGES :

Le travail sous forme de commissions reste une nécessité pour l'analyse ou la synthèse et nous demandons leur continuité. Parallèlement, la Commission propose que les prochains stages comprennent aussi des exposés sur différents aspects : le travail indépendant ; la dynamique de groupe ; les réalisations d'expériences semblables à l'Etranger avec la participation effective d'expérimentateurs ; des visites formatrices (la Bourse de Paris par exemple).

GENERALISATION :

Devant les problèmes, en particulier matériels, la Commission reste très réservée sur le projet d'extension à 250-300 divisions. La Commission s'étonne que le projet d'élargissement ait été, semble-t-il, décidé avant notre arrivée et sans attendre le dépôt des conclusions des commissions.

CONCLUSION GENERALE :

La Commission rappelle que certains établissements, faute de moyens, ont refusé de réaliser cette expérience. La Commission rappelle que déjà des Conseils d'Administration se proposent d'annuler la participation à l'expérience de leur établissement (M. l'Inspecteur Général Callet en a déjà des témoignages écrits.)

Tous les chefs d'établissements, tous les enseignants ont eu un énorme espoir lorsque cette expérience a été lancée ; tous ont soif de novation ; toute novation demande des moyens nouveaux. Si l'on veut réellement cette novation, qu'on nous en donne les moyens.

Rapport de la commission :

formation des maîtres

Tenant compte du vœu unanime des participants réunis à Sèvres qui rejette la création d'une discipline nouvelle, la Commission écarte d'emblée l'idée d'une formation spécialisée à « l'initiation au monde moderne » pour la remplacer par celle d'une formation destinée :

- à favoriser une meilleure appréhension des problèmes du Monde moderne ;
- et surtout à favoriser chez les maîtres l'éclosion d'un nouvel état d'esprit.

CONTENU DE CETTE FORMATION :

La diversité de la formation initiale et par conséquent des besoins des maîtres appelés à participer à cette expérience a conduit la Commission à présenter un éventail très large de possibilités parmi lesquelles chaque enseignant choisirait *volontairement* ce qui lui convient.

La Commission envisage cette formation sur deux plans :

- l'un destiné à promouvoir le travail en équipe ;
- l'autre destiné à fournir un complément de culture.

A) Initiation au travail en équipe :

C'est le besoin le plus généralement ressenti, le plus clairement exprimé. Or, il n'existe pas un enseignement spécifique qui pourrait à lui seul satisfaire ce besoin. La Commission en a donc été conduite à rechercher les différents moyens qui pourraient être mis en œuvre et dont la convergence lui a semblé de nature à favoriser le travail en équipe :

— une formation psycho-pédagogique ;

— une formation psycho-sociologique ;

(en rappelant à ce sujet que la « dynamique de groupe » n'est pas la panacée et ne doit être considérée que comme un élément de cette formation).

— une initiation à la pédagogie moderne (méthodes actives, pédagogie institutionnelle...) incluant non seulement les réalisations nationales mais aussi les expériences conduites à l'étranger.

Cette initiation doit porter à la fois sur les techniques et sur les finalités des méthodes employées.

B) Complément de culture :

La commission l'envisage sous l'aspect d'une formation permanente échelonnée incluant :

- des notions économiques
- des notions sociales
- des notions écologiques

Cette liste n'est pas exhaustive et demanderait certainement à être complétée, précisée.

La commission tient à souligner que cette formation est à distinguer nettement du recyclage tel qu'il est conçu aujourd'hui.

LES MOYENS POUR Y PARVENIR :

1. **L'auto-formation** doit être encouragée et facilitée par la publication d'une bibliographie fournie par les CRDP et les SDI. Encore convient-il que cette bibliographie ne soit ni trop spécialisée ni trop dense et qu'elle soit établie en tenant compte des finalités de la formation qu'il s'agit d'acquérir.

2. Les stages :

La commission estime que, sans la rejeter totalement, il ne faut pas s'en tenir à la conférence magistrale mais au contraire accroître la participation, multiplier les travaux pratiques, les travaux de groupe...

Il serait bon que se crée dans ces stages l'alternance entre la mise en situation et l'analyse de cette situation.

Par exemple la proximité de l'usine de Billancourt aurait pu donner lieu à la séquence suivante :

- exposé sur les techniques de l'enquête.
- visite de l'usine,
- critique et exploitation de cette visite.

Ce que la commission souhaite avant tout c'est que ces stages voient se multiplier la participation de personnes étrangères à l'Education Nationale.

Quant à l'organisation pratique de ces stages la commission propose de remplacer les stages régionaux par des stages académiques ou interacadémiques et suggère le calendrier suivant :

— stages académiques (qui seraient essentiellement des stages de formation) :

- 1 stage de 3 jours début octobre
- 1 stage de 3 jours à la rentrée de février.
- stage national (stage de synthèse) :
- 4 jours à la rentrée de février.

Ces stages ne rempliront pleinement leur rôle qu'à la condition que la participation y soit la plus large possible et ne se cantonne pas aux chefs d'établissement et aux animateurs.

La commission pense que les quelques suggestions contenues dans ce rapport pourraient trouver une application au niveau de tous les Centres de formation pédagogique CPR, centres de formation des PEGC (et pourquoi pas Ecoles Normales) existants ou... à venir.

Les divers ministères intéressés par l'initiation au monde moderne, se trouvent représentés au sein de nos commissions. Dans leurs rapports qui nous parviennent en fin d'année, il nous a semblé intéressant de publier les deux premiers qui nous ont été acheminés, émanant l'un du ministère de la Santé Publique, l'autre du ministère des Armées.

INITIATION AU MONDE MODERNE

(MINISTÈRE DE LA SANTÉ PUBLIQUE)

L'Homme est vulnérable. Outre les maladies et les accidents de toutes sortes qui le menacent, l'homme a besoin pour vivre et survivre des produits que lui procure la nature.

Ces ressources vitales sont essentiellement l'air, l'eau et les produits alimentaires.

Or, ces éléments sont de plus en plus menacés par la pollution.

En conséquence, l'Homme est en danger.

I. — L'AIR

L'air proprement dit

L'air peut être rendu irrespirable par :

- les fumées ;
- les gaz ;
- les odeurs ;
- les poussières ; etc.

Même dans le cas où des mesures seraient prises pour filtrer et purifier l'air nécessaire aux besoins des habitants d'une maison ou d'une cité, il convien-

drait de penser également aux retombées sur les légumes et les fruits dans la nature.

Les pollutions peuvent être dues à plusieurs facteurs :

- installations domestiques,
- installations industrielles,
- circulation automobile dense,
- carburateurs mal entretenus ou mal réglés,
- moteurs dans les encombrements, sous les tunnels, dans les garages,
- décharges publiques,
- décharges sauvages,
- végétation réduite, ou détruite (photosynthèse) etc.

LE BRUIT :

L'homme est habitué à la propagation du bruit dans le milieu aérien. C'est précisément là une menace grave qui pèse sur le bien-être des individus.

Le bruit, en effet, porte atteinte à l'équilibre et à la santé physique, physiologique, psychologique, mentale et morale de l'être humain.

Les conséquences du bruit sur l'organisme peuvent revêtir des aspects divers. Outre les fatigues, la perte de sommeil ou d'appétit, les angoisses, les pertes de mémoire ou d'attention, l'individu soumis au bruit peut ressentir des troubles neuro-végétatifs, des changements de rythme cardiaque, des troubles digestifs et des troubles psychiques allant jusqu'au déséquilibre de sa nature humaine.

Les bruits peuvent provenir de plusieurs sources :

BRUITS D'ORDRE DOMESTIQUE :

Radio, télévision, magnétophones, tourne-disques, jeux bruyants, éclats de voix, portes claquées, meubles trainés, chiens, chats, écoulement des eaux notamment pendant la nuit, etc.

REMEDES :

Education familiale et discipline au sein des familles.

Sinon, application des ordonnances de police ou de la loi et des textes en vigueur.

CONDUITE A TENIR :

Pendant le jour pas de bruits intempestifs et inutiles, pas de cris ni d'éclats de voix.

Pendant la nuit respect impératif du repos et du sommeil des voisins (de 22 h à 07 h ; attention aux bruits de voix, aux déplacements des personnes et des objets, aux bruits des vide-ordures, aux lavages avec écoulement des eaux : pas de bains, ni de douche, ni de clapotis dans les récipients de toilette, etc.).

BRUITS EXTERIEURS :

Avions, camions, autobus, voitures diverses, motocycles, engins de chantiers, machines-outils, outils bruyants, travaux de toutes natures entraînant des bruits divers...

PRISE DE CONSCIENCE :

Demander aux élèves d'établir des cartes de bruits : aéroports, autoroutes, quartiers, villes, rues, immeubles, lieux publics, périodes bruyantes : fêtes foraines, fêtes nationales ou locales avec musique de jour et de nuit, pétards, sifflets, sirènes, etc.

II. — L'EAU

Toute vie est impossible sans eau potable.

Les ressources naturelles en eau potable deviennent insuffisantes.

BESOINS :

- humains,
- animaux,
- végétaux,
- naturels (milieu aquatique, atmosphère).

CONSTATATIONS :

Les ressources naturelles sont précaires :

- cours d'eau pollués,
- nappes phréatiques insuffisantes et en voie d'épuisement,

- reconstitution insuffisante de l'eau potable,
- gaspillages inutiles,
- pollution volontaire ou involontaire de l'eau par divers déchets, par matières fécales, par décharges sauvages ou mal situées dans la nature, par détritiques sur les lieux de camping, dans les forêts, sur les bords des routes, dans les rues, en bord de mer, etc.

REMARQUES :

Les gaspillages inutiles sont les ennemis de l'homme. Leurs ravages peuvent dépasser les besoins d'une population : robinets en mauvais état, chasses d'eau mal réglées, débits non contrôlés, eau non recyclée et non épurée, etc.

TEXTES :

Le règlement sanitaire départemental précise dans ses titres I, II, et III les mesures à prendre pour préserver l'eau.

NOTE IMPORTANTE :

Les dispositions formulées par le règlement sanitaire départemental constituent *UN MINIMUM* à observer.

PRISE DE CONSCIENCE :

Les élèves peuvent être invités à établir un aide mémoire rappelant les principes d'hygiène élémentaire personnelle et collective (individus, groupes sociaux, et habitat).

III. — L'ALIMENTATION

Les produits alimentaires ne doivent pas trainer, ni être manipulés avec des mains sales, ni être déposés dans des récipients de propreté douteuse.

PRECAUTIONS :

Lorsque la nourriture servie sur une table n'a pas été entièrement consommée, le reliquat destiné à un autre repas doit faire l'objet d'une conservation

soignée (plats recouverts, enveloppes propres et appropriées, conservation en réfrigérateur ou en des lieux protégés...).

EXEMPLES :

— Une salade de pommes de terres laissée à l'air libre jusqu'au lendemain fourmillera de germes nombreux et divers au moment de sa consommation.

— Les déchets et résidus ménagers peuvent constituer des foyers de contamination pour les produits de consommation domestique.

— Dans une pièce où l'on emploie des insecticides ménagers, les fruits et légumes laissés à l'air libre exigent des précautions que les enfants, ou parfois même les adultes, ne respectent pas toujours.

— Les produits emballés, et généralement soumis à étiquetage, doivent être utilisés dans les conditions portées sur les étiquettes.

TEXTES :

Etudier et éventuellement commenter les titres IV et VI du règlement sanitaire départemental.

PRISE DE CONSCIENCE :

Les élèves peuvent être invités à dresser un inventaire des observations personnelles recueillies en matière d'alimentation et d'hygiène alimentaire.

Une liste de thèmes pourrait être de nature à les faire réfléchir, notamment sur les sujets suivants :

- hygiène et composition des repas,
- erreurs alimentaires,
- équilibre alimentaire,
- ration alimentaire normale aux différents âges,
- vitamines,
- carences alimentaires,
- conservation des aliments :
 - conserves industrielles,
 - conserves ménagères,
 - aliments surgelés,
- restauration collective dans les cantines,
- toxi-infections alimentaires collectives,
- éducations sanitaires pour éviter la souillure des aliments :

- par souillures microbiennes,
 - par porteurs de germes,
- hygiène des viandes et des poissons,
 - lait pasteurisé et lait stérilisé,
 - boissons,
 - hygiène de l'eau, etc.

CONCLUSION

Les présents thèmes, dont la formulation n'est pas limitative, sont évoqués dans le simple but de donner une information de base aux jeunes élèves. Leur prolongement débouche tout naturellement sur une sensibilisation à l'environnement naturel et humain.

Cet aspect d'un enseignement pluridisciplinaire à caractère économique et social s'inscrit dans l'initiation au monde moderne prévu par la loi du 16 juillet 1971. Il prévient l'Homme sur les dangers qui le menacent et qui le menaceront de plus en plus dans le monde moderne. Il apprend également à l'Homme que son propre salut viendra de lui-même dans la mesure où il organisera son sauvetage suivant les trois phases ci-après définies :

1. — Information et sensibilisation ;
 2. — Prise de conscience et détermination ;
 3. — Action éclairée et résolue sur lui-même et sur son milieu.
-

INITIATION AU MONDE MODERNE PARTICIPATION DU MINISTÈRE DES ARMÉES

« Notre enseignement... doit s'efforcer de développer chez ses élèves le sens de leurs responsabilités personnelles d'hommes et de futurs citoyens ». (Extrait de la Circulaire du 24 avril 1972).

Les buts de cette initiation au monde moderne, ainsi définis, sont susceptibles d'éveiller l'intérêt des Armées pour deux raisons essentielles :

— la Défense Nationale et les Armées représentent une des activités essentielles de la Nation, et à ce titre il appartient à tous les Français de connaître ce problème, au minimum de s'y intéresser,

— les Armées participent à la formation des citoyens et sont solidaires de l'action menée au sein de l'Education Nationale.

C'est pourquoi, il apparait essentiel que les relations interministérielles de ces deux départements concourent à la formation des jeunes par une meilleure information sur le problème de la Défense militaire.

La participation des Armées dans le cadre horaire prévu pour l'initiation au Monde moderne de jeunes des classes de 4^e et 3^e peut revêtir des formes multiples :

- aspect militaire par la visite d'unités des trois Armées et de la Gendarmerie,
- aspect technique par la visite d'établissements du matériel, de Services spécialisés,
- aspect pédagogique par la visite d'Ecoles,
- aspect administratif (Centres de comptabilité...),
- aspect humanitaire (service de santé, secteur social...).

La répartition des formations militaires dans la plupart des départements et la grande variété des activités susceptibles d'intéresser les jeunes doivent faciliter le choix de ceux qui désiraient se consacrer à l'étude des problèmes militaires.

Dans la limite de leurs moyens en matériel et en personnel, les formations militaires peuvent par ailleurs contribuer grandement à aider les classes de jeunes qui manifesterait leur intérêt pour ce genre d'étude.

Les contacts entre les Armées et l'Education Nationale seront d'autant plus fructueux et plus sûrs qu'ils seront pris à l'échelon des Inspections d'Académie ou à la rigueur des Chefs d'Etablissements avec les autorités militaires locales.

Un certain nombre d'opérations de ce type ont déjà commencé, notamment en 2^e Région Militaire, et le Ministère des Armées est décidé à appuyer de nouvelles initiatives qui iraient dans le sens du but fixé par la circulaire du 24 avril 1972.

Nous avons laissé le soin de conclure à deux éminentes personnalités du Ministère de l'Education Nationale. Mais cette conclusion n'est pas une fin : le travail se poursuit sans relâche car, comme le disait Maria MONTESSORI, « la graine que nous semons » est celle de l'espérance.

INITIATION AU MONDE MODERNE ET VIE SCOLAIRE

L'ouverture au monde extérieur de nos communautés scolaires est ressentie, par tous ceux, adultes et jeunes, qui participent à la vie de ces communautés comme l'une des conditions essentielles d'une vie scolaire équilibrée. Alors que les jeunes consacrent la majeure partie de leurs heures d'activité à l'établissement scolaire ou aux tâches qu'il leur propose, il n'est pas possible qu'ils y vivent avec le sentiment que, dans ce cadre, rien ne les prépare directement à vivre et agir dans un monde qui les assaille de toutes parts et ils n'acceptent pas de s'y sentir étranger.

Dans la mesure même où les jeunes ont parfois tendance à marquer réserves et distances à l'égard du monde des adultes, il n'en est que plus important de les aider à établir un lien entre ce qu'ils observent, ce qu'ils apportent de l'extérieur et les apprentissages auxquels nous les convions.

C'est une réponse à cette double préoccupation que la loi de 1971 permet d'apporter et l'intérêt même qu'ont suscité les premières expériences d'un enseignement d'initiation au Monde Moderne, ont montré qu'elles répondaient à un besoin profondément senti. Partout les réactions des élèves ont été favorables ; elles ont été enthousiastes là où les conditions d'une authentique initiation étaient réunies. Les élèves se sont piqués au jeu et ont accepté de consentir un effort hors de proportion avec le nombre des heures théoriquement consacrées à ces exercices. Phénomène plus symptomatique encore, là où l'effort a pu être prolongé tout au cours de l'année scolaire, l'intérêt des élèves ne s'est jamais démenti et le climat ainsi créé a eu d'heureuses répercussions sur l'activité scolaire globale des divisions intéressées.

Sans doute les professeurs qui s'étaient plus directement impliqués dans cette expérience ont été les premiers bénéficiaires de cette amorce de mutation mais leurs collègues, lorsqu'ils ont accepté de prêter attention aux curiosités ainsi éveillées, ont ressenti les

mêmes effets. Les Chefs d'établissement dont l'intervention a toujours constitué un facteur fondamental du succès de l'entreprise (car il y avait beaucoup d'obstacles et de difficultés à lever) ont pu également en apprécier l'apport positif à la vie de l'établissement.

C'est dire que l'impact en a été mieux ressenti dans les établissements de petite et moyenne dimension, où, même limitée à une division, l'expérience a mieux été connue de l'ensemble de la communauté scolaire.

Il y a là matière à réflexion pour l'avenir. Les exemples les plus probants — trop peu nombreux encore — ont été ceux de divisions où l'équipe pédagogique toute entière s'était impliquée dans l'expérience et où progressivement les questions posées à l'occasion des premières découvertes touchaient à l'ensemble des disciplines. Tel ce C.E.G. d'une campagne du centre de la France où l'étude de la foire locale conduit tout autant à la découverte des systèmes de crédit (et de leurs implications mathématiques) qu'à celle des problèmes biologiques ou à une première appréhension des problèmes de la statistique sans oublier les occasions qu'offrent la rédaction des rapports d'enquête et l'étude des textes se rapportant aux mêmes thèmes.

L'initiation au monde moderne, c'est d'abord et avant tout un état d'esprit qu'il faut créer et non une nouvelle discipline à introduire. Certes dans un premier temps il faut des jalons, des orientations voire des précisions sur les thèmes susceptibles d'être évoqués afin d'éviter aussi bien certaines déviations, que la réaction, hélas habituelle, qui veut qu'il n'y ait rien de neuf sous le soleil et qu'il y a longtemps que dans tel ou tel cadre ces problèmes étaient abordés. Il faut tout à la fois éviter que l'initiation au monde moderne reste marginale et qu'elle soit noyée au point de perdre toute individualité. Mais ce devrait être la tâche des équipes pédagogiques s'appuyant sur le chef d'établissement de définir un programme de travail auquel chacun apporte une contribution, l'animateur pouvant être soit le professeur principal, soit un autre collègue.

L'obligation qui fait la loi en la matière va dans le sens d'une rénovation de la vie scolaire à laquelle concourent bien d'autres éléments. S'agissant d'élèves de 4^e et 3^e elle constitue de surcroît une pièce essentielle de ce processus d'information dont nous pensons qu'il est le préalable à toute orientation : l'initiation au monde moderne constitue un objectif précis dans ces ambitions et la nature des connaissances et des comportements dont elle implique l'apprentissage. Elle ne trouvera sa véritable dimension que dans un cadre qui loin d'en faire une nouvelle discipline entrant en concurrence avec les autres l'insérera dans une action authentiquement interdisciplinaire.

G. BEIS

Une réforme décisive à ne point manquer :

L'initiation des élèves de 4^e et 3^e aux réalités économiques et sociales.

Une circulaire aux Recteurs d'avril 1972 avait « lancé » l'opération ; une note d'information d'octobre 1973 en a dressé un premier bilan.

Est-il temps, déjà, de compléter ou d'amender le contenu de ces deux textes ?

On permettra à un Orléanais d'hier de dire d'abord que Péguy — admirable prophète en matière de pédagogie ouverte et active — eût violemment protesté contre une expression qui se retrouve d'un texte à l'autre et jusqu'à cinq fois dans le second : « initiation au monde moderne ». Comme s'il y avait un monde moderne, bâti et surgi tout d'une pièce, en opposition à un monde ancien dont rien ne subsisterait ou dont tout serait à rejeter. Il y a là comme un relent de schématisme présomptueux qui va droit à l'encontre du but visé :

« Quand nous disons « moderne », c'est le nom même dont ils se vantent, c'est le nom de leur orgueil et de leur invention (...) : l'ère moderne, la science moderne, l'Etat moderne, l'école moderne (...). Moderne enfin peut être un mot d'injure. On n'injurie pas un monsieur en l'appelant contemporain ».

Cette petite leçon de terminologie n'a l'air de rien. Mais, prenons garde ! Elle va très loin, car elle nous avertit que, si nous voulons préparer nos enfants aux réalités du monde actuel et mieux encore du monde prochain, il nous faut d'abord leur enseigner la continuité de la vie et de l'effort des générations d'hommes, hier, aujourd'hui, demain.

Mais cette continuité ne doit pas seulement s'éprouver à travers la saisie à la fois historique et prospective de l'aventure humaine ; elle doit être manifestée et ressentie davantage encore à la faveur d'une combinaison (dont les modes peuvent fort bien varier) entre les divers enseignements et d'une solidarité accrue entre les maîtres comme entre les élèves et des uns aux autres.

Or ce n'est pas une entreprise si commode, étant donné notre pratique quasi superstitieuse du cloisonnement des disciplines et du dosage des programmes. Très révélatrice à cet égard est une incertitude qui cherche à peine à se dissimuler dans la circulaire de 72 : au départ elle insiste sur la nécessité de cantonner l'innovation dans le cadre et des disciplines et des programmes ; puis elle admet que cette contrainte ressemble au lit de Proust et ne pourrait être vraiment respectée « qu'au prix de déformations ou d'artifices qu'il importe d'éviter ». Pour sortir de cette contradiction, elle annonce enfin la mise en route d'une « expérience préparatoire » dans un certain nombre de CES volontaires où l'on pourra s'offrir plus de libertés.

Irai-je jusqu'au bout de mon analyse, quitte à paraître donner dans le travers de la critique systématique ? Comme on n'ose probablement pas toucher aux horaires des disciplines intellectuelles (c'est pourtant là qu'il importe et très vite de procéder à des coupes claires !), on en vient à suggérer d' « utiliser l'horaire des travaux manuels éducatifs ».

Là-dessus, j'ose dire avec force : non, trois fois non. Ne touchez pas à ce domaine, si ce n'est pour en étendre le champ. Car tous nos élèves — quelle que soit leur section — ont le plus grand besoin d'éduquer leur main, en même temps que leur sensibilité et leur intellect. Point ne saurait être question de substituer à la technique vraie, pratique, concrète, des activités qui seraient présentées, donc regardées comme ses succédanés.

L'initiation au monde économique et social et « la découverte **d'une nouvelle citoyenneté** » pour parler comme M. Jacques Delors, relèvent avant tout de l'esprit et du cœur, et c'est bel et bien — ayons le courage de le reconnaître — grâce à un remodelage et à une réorientation des disciplines dites fondamentales — du français à l'histoire, à la géographie et aux sciences de la vie que nos élèves pourront être préparés à affronter le vrai visage du monde, multiple et mouvant, où chaque homme est appelé à penser et à agir comme membre d'une collectivité sociale, politique, économique, culturelle.

Notre école était — est souvent encore hélas ! loin de compte sur tous ces plans. Il n'est que temps de la remettre dans le courant de la vie, non pas pour qu'elle y noie ses élèves, mais au contraire avec le souci permanent de leur apprendre à y conduire leur destin en pleine lumière.

Gérald Antoine

VIE DE SÈVRES

Initiation au monde contemporain (histoire, géographie et instruction civique) en particulier par l'utilisation de la presse et des mass media

Un stage organisé à Sèvres, du 19 au 22 novembre 1973, a traité plus particulièrement de « l'initiation au monde contemporain par la presse et les media ». Mme MARBEAU, qui animait cette rencontre, a bien voulu dégager pour nous les grandes lignes de la recherche qu'elle dirige sur ce thème à l'I.N.R.D.P.

Le libellé de cette recherche appliquée sur programme figure depuis 1971-72 au plan de recherche du Service des Etudes et Recherches Pédagogiques de l'I.N.R.D.P., Section des Sciences Humaines et Economiques (code : 71-6.4.4). En 1973-74, une dizaine de lycées et quelques C.E.S. sont engagés dans cette expérience, lancée dès 1970 à titre de « recherche spontanée » par un professeur du Lycée Pilote de Toulouse-Bellevue.

Les objectifs sont clairs :

- Informer les jeunes (nécessité de l'actualité : comprendre le monde dans lequel ils vivent ; tenir compte de « l'école parallèle » : aider les élèves à filtrer les informations et à intégrer ces connaissances) ;

- Former les jeunes :

- apprendre aux jeunes l'art de la discussion : organisation de tables rondes, émissions de télévision, utilisation du magnéto-scope, réalisation de comptes rendus d'actualité... ;
- développer le sens des responsabilités et l'esprit d'initiative : dans le cadre de la classe, du foyer socio-éducatif, du Club U.N.E.S.C.O. réalisation par les élèves (en équipe) d'un panneau d'affichage à l'intérieur du foyer socio-éducatif. Ouverture d'une salle de lecture de la presse avec de nombreux quotidiens et périodiques reflétant l'éventail de l'opinion.

- Former les jeunes sans les déformer :

- donner aux jeunes la capacité et le désir de participer à la vie politique dans le cadre de leur cité, leur nation et de la communauté internationale ;
- apporter aux jeunes un idéal politique fondé sur les notions de liberté, égalité et de démocratie ;
- faire de l'instruction civique sans jamais tomber dans la propagande politique.

Les réalisations sont diverses selon les établissements : peu à peu s'ouvrent les *salles de lecture de presse* dans le cadre de clubs-presse ou lecture ou U.N.E.S.C.O. ; les *panneaux d'affichage* des grands événements de l'actualité sont réalisés par les élèves.

Quelques minutes sont réservées chaque semaine au compte rendu *d'actualité* pris en charge par un élève et suivi d'une brève discussion de la classe ; des *dossiers de presse* sont préparés par les élèves pour l'étude d'un problème économique, politique ou social de premier plan, avec recherche des racines historiques ; quelques *revues de presse* sont réalisées chaque année dans ces établissements (admission de la Chine à l'O.N.U. ; élections américaines, allemandes et françaises...).

D'autres travaux ont été réalisés : création par une classe d'élèves *d'un vrai numéro de journal* (par exemple sur le thème : « Paris et la région parisienne », dans une classe de première du Midi de la France) ; mise au point *d'un journal radio-télévisé*, préparation *d'un quotidien*...

Les activités des élèves se sont donc multipliées ; leur part de recherche, d'analyse, de synthèse (et donc de communication) grandit.

Le groupe des professeurs engagés dans cette recherche a ressenti le besoin de forger un outil de référence pour évaluer l'impact de l'utilisation de la presse et des mass media dans l'ini-

tiation des jeunes au monde contemporain. Quelles sont les *opinions* et les *connaissances* que les *jeunes* de 15-16 à 18-19 ans *scolarisés dans le Second Cycle long ont du monde contemporain* ? Comment évaluer les attitudes et les connaissances ? Il fallait constituer un échantillon significatif de toute la population scolarisée en France dans le Second Cycle long : les élèves engagés dans nos recherches pourraient y être ensuite comparés, terme à terme (même âge, même section, même milieu socio-culturel...). La mise au point d'une épreuve normalisée (après pré-expérience sur un échantillon de 400 élèves) a passionné les membres du groupe de recherche. Un maître-assistant de la Faculté des Sciences de l'Education a mis toute sa compréhension et beaucoup de son temps au service des professeurs d'histoire et géographie tant dans les domaines psychologique et sociologique que métrique. Je me bornerai à vous présenter ce « questionnaire » qui a servi pour l'épreuve nationale du 7 mai 1973 (voir le bulletin de liaison n° 7 - Second Cycle).

Il est bien évident que l'utilisation de l'ordinateur (les travaux mécanographiques sont déjà en partie achevés) va permettre une exploitation très féconde des résultats. Au-delà d'une base de référence pour l'évaluation de notre expérience, cette épreuve normalisée va permettre de tracer le profil objectif du Lycéen français face au monde contemporain.

Nous avons déjà publié plusieurs numéros du bulletin de liaison du Second Cycle au sujet de la recherche 71-6.4.4. et du questionnaire-élèves (n°s 4, 6, 7 et 8 en particulier).

Deux émissions de la R.T.S. (formation des maîtres) ont eu lieu dans la série « Second Cycle Nouveau » : « Initiation au monde contemporain par la presse » (novembre 1972). Ces deux films, de chacun trente minutes (1) ont été tournés dans les classes de M. FERRA au Lycée Pilote de Toulouse-Bellevue dans des classes terminales A, B et C, les élèves n'étant sensibilisés à ce type de travail et d'expérience que depuis la rentrée scolaire, en septembre 1972. Une table ronde réunissant animateurs, élèves et responsables de l'I.N.R.D.P. a permis de préciser clairement les objectifs de cette expérience.

Cette recherche se poursuit, tant pour la mise au point de démarches nouvelles que pour l'évaluation des résultats.

Lucile MARBEAU,

Inspecteur Pédagogique Régional
Chef de la Section de recherche
en Sciences Humaines et Economiques.

(1) Des copies optiques — ou bandes T.V. — peuvent être achetées à R.T.S.-O.F.R.A.T.E.M.E. 31, rue de la Vanne — 92012 MONTROUGE — au prix actuel d'environ 850 F français.

En quatre mois...

Septembre, octobre, novembre, décembre 1973 : pendant ces quatre mois, le Centre International d'Etudes Pédagogiques a connu une période de pleine activité.

Le souci d'améliorer l'enseignement dans ses contenus et dans ses méthodes, se manifeste de plus en plus dans tous les pays. Dès lors que le développement d'un enfant ou d'un adolescent comporte les mêmes exigences à travers des habitudes ou des genres de vie différents, on voit se rassembler, partant d'expériences différentes, les mêmes préoccupations pédagogiques. Tous nos visiteurs recherchent une éducation meilleure et s'interrogent sur la manière de préparer la jeunesse à un avenir équilibré et riche.

Le rôle de la fonction d'éducation dans nos sociétés, conduit en outre de plus en plus le professeur à rechercher la meilleure liaison entre l'élève et son milieu familial et social, à s'inquiéter davantage de son orientation et de son avenir professionnel. C'est pourquoi, aux thèmes habituels qui motivent nos visiteurs, s'ajoutent aujourd'hui de nouvelles préoccupations. Ainsi, non seulement les visiteurs sont plus nombreux, mais les domaines abordés s'élargissent et se diversifient.

Dans tous les cas pourtant, la raison d'être des visites, enquêtes ou études que favorise le Centre International d'Etudes Pédagogiques pour les professeurs étrangers demeure la même : partant de son expérience personnelle, chacun a le souci d'en vérifier l'exactitude et la portée. Ce que le professeur ou l'administrateur vient chercher au C.I.E.P. c'est fondamentalement la rencontre d'autres professeurs, d'autres administrateurs, animés des mêmes ambitions et s'interrogeant sur les mêmes sujets, parfois avec une certaine angoisse.

C'est le besoin commun d'échanger des expériences, d'observer dans sa réalité quotidienne l'enseignement, le déroulement d'une classe, qui explique l'augmentation remarquable du nombre des visiteurs français que reçoit le C.I.E.P., au moment même où nos enseignements secondaires sont en pleine évolution et rénovation.

Généralement, le premier trimestre de l'année universitaire, dès le mois de septembre, est favorable aux visiteurs étrangers qui réalisent à cette époque des projets de missions ou d'études préparés au cours de l'année universitaire précédente. Certains bénéficient d'une bourse de leur gouvernement. Mais d'autres mettent à profit sur leurs ressources propres une autorisation d'absence, une interruption momentanée de carrière ou leur année sabbatique.

J'aimerais les citer tous, mais ils ont été plus de 500 venus de 51 pays différents ! C'est plutôt la diversité des sujets traités par les uns et par les autres qu'il convient de mieux marquer en relevant quelques exemples.

La linguistique appliquée à l'enseignement des langues vivantes constitue toujours l'un des thèmes de préoccupation centraux de nos visiteurs. Le C.I.E.P. s'est acquis dans ce domaine une expérience certaine dont cherchent à profiter les professeurs étrangers. Les méthodes d'enseignement des langues vivantes, l'évaluation des connaissances, la formation des professeurs ont été les centres d'intérêt de plusieurs inspecteurs, conseillers pédagogiques ou professeurs appartenant à divers pays tels que Monsieur Bridges d'Irlande, Madame Nicole Breyse du Laos, Monsieur Maudet d'Argentine, Madame Audgrèva de Bulgarie, Monsieur Wilson de Nouvelle-Zélande, Monsieur Mitchell d'Ecosse, Madame Parr de Grande-Bretagne.

Un groupe de chercheurs de l'Institut de philologie romane de Salzburg s'interrogeait sur les conditions d'amélioration des méthodes et contenus de l'enseignement du français au niveau universitaire. Les recherches poursuivies par Madame Bréant et son équipe avec leurs étudiants vietnamiens, à Sèvres pour une année, ont retenu toute leur attention.

Toutefois les sciences exactes occupent une place de plus en plus importante dans nos programmes de visite. Il faut noter que c'est le thème de la pluridisciplinarité qui est le plus fréquemment traité dans ce domaine. Les expériences tentées dans ce sens par une équipe de professeurs du Lycée Pilote de Sèvres sont toujours analysées avec le plus grand intérêt : Monsieur Hassoun et Monsieur Lolé, Inspecteurs de biologie, Monsieur Dib, Monsieur Daoud, Inspecteurs généraux de sciences physiques, tous quatre venus de Syrie, Monsieur Aranski Vlas Stepanovich, Directeur adjoint du Centre de recherches scientifiques de Moscou, Madame Sapova Inna sa collaboratrice ont relevé l'originalité des travaux qu'ils ont observés.

Il faut citer aussi les méthodes expérimentées par l'équipe des professeurs de mathématiques qui suscitent toujours de nombreuses questions et discussions approfondies.

Mais la diversité constatée dans les demandes qui nous sont adressées se révèle par exemple lorsque Monsieur Wronski, président de la Commission scolaire à Cracovie demande à s'informer sur le rôle du théâtre à l'école et l'organisation de l'animation théâtrale ; lorsque Mademoiselle Yootidham, inspectrice des Bibliothèques de Thaïlande cherche à connaître le fonctionnement des services de documentation dans un établissement scolaire.

Bien entendu lorsque des personnalités exerçant des responsabilités d'un haut niveau dans leur pays viennent au C.I.E.P. les sujets qui les retiennent sont plus larges. Ainsi Monsieur Pena, Ministre de l'Education Nationale du Paraguay a pu analyser l'organisation de l'enseignement ainsi que les structures et les programmes de la recherche pédagogique en France. Monsieur Sucupira, Président de la Commission des Affaires Internationales au Ministère de l'Education et de la Culture s'est particulièrement intéressé au développement des méthodes audiovisuelles.

Comme nous l'avions noté lors de la dernière année universitaire plusieurs de nos visiteurs recherchent un contact prolongé avec l'enseignement français afin de véritablement perfectionner leurs connaissances. Mademoiselle Flores Orendain, originaire du Mexique a entrepris au cours du premier trimestre une étude qui s'étendra sur toute l'année et comportera essentiellement des stages dans des établissements de formation de professeurs. L'Ecole Normale Nationale d'Apprentissage de Saint-Denis lui a, dit-elle, apporté des éléments très nouveaux pour un cours de psychopédagogie utilisant les moyens audiovisuels d'enseignement. Plusieurs professeurs roumains ont accompli, pendant deux mois et demi, un stage de perfectionnement dans la langue française destiné à faciliter l'enseignement qu'ils dispensent dans cette langue dans plusieurs lycées de Roumanie.

Enfin comment ne pas faire une place particulière aux 45 jeunes élèves âgés de 11 à 14 ans venus d'une Middle school du Suffolk pour rencontrer leurs camarades français. Pendant une matinée, ils ont égayé nos couloirs après avoir écouté sagement les paroles de bienvenue qu'a tenu à leur adresser Monsieur Auba.

C'est aussi une constatation faite l'année dernière qui s'est confirmée au cours des quatre premiers mois de l'année : ce que viennent chercher nos visiteurs étrangers, ce sont les compte rendus d'expériences, les innovations pédagogiques qui sont au centre des réformes entreprises pour l'amélioration de notre enseignement secondaire. Les enseignants français souhaitent également bénéficier de ces expériences. C'est pourquoi la liste de nos visiteurs français de septembre à décembre comporte près de 100 personnes. Deux

groupes de Directeurs d'Ecoles du premier degré se sont particulièrement penchés sur les liaisons, entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement secondaire. Les Conseillers principaux d'Education ont bien voulu considérer comme exemplaires les réalisations obtenues dans les Ateliers de Travaux Manuels Educatifs. Enfin les Ecoles Normales Supérieures, les I.P.E.S. ont pris l'habitude de demander le concours du C.I.E.P. pour aménager des stages à l'intention de quelques-uns de leurs élèves.

Au total, en quatre mois, 1700 personnes françaises et étrangères, visiteurs ou stagiaires ont été reçues au C.I.E.P. comme le montrent les tableaux qui suivent.

Dans la recherche entreprise par tous les pays pour obtenir un enseignement meilleur et plus adapté aux exigences du monde contemporain, l'administrateur et plus encore l'enseignant tout en ménageant le changement, sont particulièrement sensibles aux conditions de leur travail quotidien. Ne pas décevoir la jeunesse, cet interlocuteur souvent exigeant, est leur souci de chaque jour. Dans cet effort commun l'isolement est redouté. Au demeurant, ce sont donc ces occasions de communication qu'offre le C.I.E.P. à tous ceux qui le fréquentent, dans l'ambiance d'un établissement d'enseignement au travail. Si ceux qui nous quittent expriment leur satisfaction, gardent bon souvenir de leur stage et savent en tirer profit, c'est avant tout parce qu'il ne peut y avoir de pédagogie que vivante et vécue.

Micheline DUCRAY.

VISITEURS ET STAGES ETRANGERS

PAYS	VISI- TEURS INDIVI- DUELS	GROU- PES JOUR- NEES D'IN- FORMA- TION *	STAGES ETRANGERS *	TOTAL
Algérie	2			2
Allemagne	1	2 (6-40)		47
Argentine	2			2
Australie		1 (36)		36
Autriche		1 (6)		6
Belgique			4 (20-30-20-24)	94
Bolivie	1			1
Brésil	5			5
Bulgarie	1		1 (15)	16
Cameroun	1			1
Canada	3			3
Chili	1			1
Colombie	1			1
Congo Brazza	1			1
Côte d'Ivoire	1			1
Dahomey	1			1
Danemark		1 (5)		5
Espagne		1 (6)		6
Etats-Unis	3	1 (3)		6
Ethiopie	1			1
Grande-Bretagne		1 (45)		45
Haute-Volta	1			1
Iran	1			1
Irlande	5			5
Irlande Nord	1			1
Israël	4			4
Italie	3		1 (30)	33
Japon	2	2 (11-5)	1 (27)	45
Liban	2			2
Laos	1			1
Luxembourg	2			2
Madagascar	1			1
Mauritanie	1			1
Mexique	9			99
Norvège			1 (30)	30
Nlle-Zélande	1			1
Paraguay	2			2
Pays-Bas	1			1
Pologne	4		1 (25)	29
Portugal	3			3
R. Centre Afr.	1			1

VISITEURS ET STAGES ETRANGERS (suite)

PAYS	VISI- TEURS INDIVI- DUELS	GROU- PES JOUR- NEES D'IN- FORMA- TION *	STAGES ETRANGERS *	TOTAL
Roumanie	1	1 (7)	1 (15)	23
Suède		1 (3)		3
Suisse	2	1 (2)		4
Syrie	5	1 (3)		8
Tchad	1			1
Thaïlande	1			1
Turquie	4			4
U.R.S.S.	4			4
Uruguay	1			1
Yougoslavie	1			1
Total	90	178	236	504

* Les effectifs de chacun des groupes cités figurent entre parenthèses.

VISITEURS ET STAGES FRANCAIS

GROUPES : VISITES D'INFORMATION.

4 GROUPES (13 - 30 - 23 - 30).

STAGES : 18 STAGES, 1062 PARTICIPANTS.

Professeurs Physiciens	70
Inspecteurs Généraux	120
Conseillers Pédagogiques de dessin	50
Professeurs d'anglais	100
Sciences Economiques	100
Lettres et Informatique	120
Sciences Economiques	100
Rythmes Scolaires	50
Maîtres auxiliaires des Beaux Arts	15
Sciences Naturelles	45
Comité de liaison pour l'éducation nouvelle	40
Instructeurs C.E.M.A.	12
Initiation au Monde Contemporain	20
Stage sur le Jeu	30
Stage Linguistique	110
Communauté éducative	60
Recherche en formation continue (DAFCO) Académie de Versailles	20

SERVICE AUDIO-VISUEL.

Il a reçu et informé la plupart des visiteurs étrangers et tous les groupes français et étrangers en visite d'information, soit environ 700 enseignants.

SERVICE DE DOCUMENTATION.

Il ouvre largement ses portes à *tous* les visiteurs. Ils ont bien été 1700 à feuilleter revues, manuels et dossiers !

STAGE DE LINGUISTIQUE

Du 3 au 13 décembre 1973 a eu lieu au C.I.E.P., un stage de linguistique appliquée à l'enseignement du français à l'école élémentaire, organisé par le Ministre de l'Education Nationale et animé par Georges Jean, de la Faculté des Lettres et Sciences humaines du Mans. Ce stage, qui n'est ni le premier ni le dernier de cette série, est destiné, comme les précédents, aux Inspecteurs départementaux de l'Education nationale et aux Professeurs d'Ecole Normale. Il s'agit de stages d'information au cours desquels les stagiaires sont confrontés aux problèmes que posent à une pédagogie rénovée du français les derniers développements de la linguistique, de la psycholinguistique et de la psychologie du langage.

Au cours du dernier stage, les travaux se sont tout d'abord orientés vers les théories actuelles de la description linguistique : Communications de M. R. Martin, Professeur à l'Université de Metz sur « Les linguistiques et la pédagogie », de M. D. Delas, de l'Université de Paris-Nanterre, sur « Les problèmes actuels de la description en linguistique ».

Puis, ont été abordés les problèmes plus spécifiques de la description de la langue infantine :

— Communication de Mme de Hérédia et de M. Marc Sourdot de l'Université Paris-Descartes, sur, respectivement, les problèmes de phonologie, et les problèmes de syntaxe dans l'acquisition du langage par l'enfant.

— Des questions de syntaxe ont été ensuite traitées par M. Jean-Claude Chevalier, Professeur à Paris-Vincennes qui a relaté les grandes lignes d'une expérimentation qu'il dirige dans des classes du 1^{er} Cycle pour l'I.N.R.D.P., et par M. Christian Nique, professeur à l'Ecole Normale d'Amiens, qui a montré comment les grammaires génératives et transformationnelles pouvaient constituer des éléments d'une pédagogie de la grammaire.

— Un certain nombre de communications se sont plus précisément orientées vers les implications de la fonction langagière dans l'inconscient et l'imaginaire :

— Communication du Docteur M. Vincent sur « Psychanalyse et langage infantin », de Alain Beaudot de l'I.N.R.D.P., sur « Les aspects actuels de la créativité dans l'expression verbale des enfants », de M. Alvarez Pereire, de la Faculté de Lettres du Mans, sur « Ethnolinguistique et pédagogie », de G. Jean, sur « Enfance et Poésie ».

Mme Romian et M. Georges Jean avaient ouvert les perspectives du stage, la première en évoquant les finalités actuelles de l'Enseignement du français à l'école élémentaire, le second en posant la problématique majeure de la formation des maîtres dans ces domaines et en évoquant les articulations dialectiques entre les théories et les pratiques.

M. l'Inspecteur Général Bianchéri devait étendre les thèmes de réflexion aux principes généraux de la sémiologie, et M. l'Inspecteur Général Leif conclure le stage par une réflexion sur la nature, la psychologie et la pédagogie du langage.

Chacune de ces interventions a été suivie de travaux de groupes et de débats très vivants et très animés. Par ailleurs, en dehors même des séances de travail, Inspecteurs départementaux de l'Education nationale et Professeurs de l'Ecole Normale ont pu très largement et parfois passionnément échanger leurs réflexions, leurs expériences, les questions qui se posent aux uns et aux autres, tant sur le plan de la formation initiale que sur celui de la formation permanente des maîtres.

Un autre stage aura lieu cette année du 25 février au 8 mars sur un thème voisin et dans des perspectives analogues et nous espérons bien que par la suite pourront avoir lieu des rencontres de second degré ou pourraient être élaborés en communs un certain nombre d'instruments de réflexion et de travail.

Ajoutons que l'essentiel des communications et des débats fera l'objet d'une publication du C.I.E.P.

L'excellente ambiance de ce stage, le travail intense qui a été fourni, les contacts multiples des collègues français avec les hôtes étrangers de Sèvres, tout ceci nous incite à souhaiter que ces activités se multiplient au C.I.E.P.

Georges JEAN

STAGES ETRANGERS

Les stages et les jours, comme les numéros de revues, se suivent et se ressemblent sous leur apparente et superficielle diversité.

Dans le précédent numéro des Amis de Sèvres, dans cette sorte de feuilleton pédagogique aux rebondissements prévus et aux aventures tranquilles que nous essayons de tenir au fil des mois paisibles, nous avons laissé nos héros étrangers au Théâtre Gérard Philippe, aux prises avec Don Quichotte.

Nous allons retrouver leurs successeurs, norvégiens et roumains, une fois encore au théâtre.

Ce fut cette fois Gennevilliers qui les accueillit et les absorba selon une routine maintenant bien au point : viste du quartier, entretien avec les animateurs du Théâtre, buffet campagnard, représentation puis discussion avec le metteur en scène et les acteurs. La pièce avait eu grand succès, car c'était du Molière, *Don Juan* plus précisément, avec un Don Juan rajeuni et vaguement hippy, un Sganarelle vieilli, usé et pathétique, un commandeur sonnante creux dans sa carapace de carton-pâte.

La discussion qui suivit fut très animée et nous donna un avant-goût des disponibilités oratoires fort remarquables de nos collègues roumains.

Ils devaient en faire une démonstration éblouissante lors des débats, entretiens, allocutions, discours pré et post-alimentaires ou apéritifs qui ponctuèrent leur voyage dans le Lot, terre des merveilles.

Les réceptions par des députés-maires, des préfets, des conseillers généraux, des maires, ne les intimidèrent pas le moins du monde et ils surent à chaque occasion faire preuve d'esprit et d'une maîtrise réconfortante de la langue française. Ce long voyage où se marièrent harmonieusement pédagogie, tourisme et gastronomie, ces visites qu'ils firent à des écoles, ces entretiens qu'ils eurent avec des enseignants et des élèves, ces découvertes de Bonaguil, Cahors, Rocamadour, Sarlat, Saint-Cyrq-Lapopie, etc. a laissé chez nos collègues roumains un souvenir vibrant que chacune de leurs cartes de vœux nous rappelle chaque jour.

Car — et la transition n'était pas démesurément subtile — l'an nouveau nous ramène nos chers Brésiliens, nos non moins chers Yougoslaves et nos également préférés Hongrois. Vont-ils aussi bien chanter et danser que l'an dernier ? Sans doute. En tout cas, ils manifestent dans leur travail et leur participation à nos cours un enthousiasme rassurant.

Dans cette chronique de nos stages étrangers nous parlons plus souvent gastronomie, danse ou théâtre que pédagogie.

Ce n'est pas que nous ne travaillions pas à Sèvres. Ceux qui connaissent notre maison savent à leurs dépens ce qu'il en est.

Mais quand un stage est fini, quand les lampions hongrois éteints ont cédé la place aux lanternes tchécoslovaques, le plus grand souvenir que nous gardons de nos collègues, c'est celui de leurs chants, de leurs rires, de leurs éclats de voix ou de leurs pas feutrés dans les couloirs qui fleurent bon la cire de nos grand'mères.

Il ne faudra surtout pas le répéter, mais la pédagogie, c'est un peu triste... Mais que les pédagogues sont attachants et merveilleux, d'où qu'ils viennent !

Aimé JANICOT

COLLOQUE SUR LA LITTÉRATURE ENFANTINE ET JUVENILE

On se souvient qu'un premier colloque avait eu lieu, en mai 1971 à Sèvres, sur la littérature enfantine et juvénile. Des problèmes nombreux y avaient été posés, une réflexion amorcée, et un certain nombre de recommandations en étaient résultées, parmi lesquelles la nécessité d'approfondir la question et l'idée de créer un Institut de Littérature pour la Jeunesse. De ce premier stage naissait un numéro spécial des *Amis de Sèvres* (Janvier 1972), qui n'a du reste aucunement perdu de son actualité.

Sous l'impulsion de Monsieur MAREUIL, un second colloque s'est tenu au C.I.E.P. du 2 au 4 mai 1973, et, selon la tradition sévrienne, a réuni des enseignants venus de toutes académies autour d'un certain nombre de spécialistes.

Ce stage avait pour objet d'étudier les moyens de promouvoir une littérature de qualité, d'en favoriser la diffusion, de développer son utilisation dans notre système scolaire et, au terme de cette étude, d'envisager la création d'un Institut national de Littérature pour la Jeunesse.

Ces deux objectifs ont été atteints.

D'une part, le C.I.E.P. publie sous forme de dossier les rapports des travaux effectués à Sèvres du 2 au 4 mai, qui témoignent de la richesse des débats et de la qualité des interventions.

D'autre part, nous avons pu assister à la fin de ce colloque et au cours des réunions qui ont suivi, à l'élaboration du projet d'Institut national de Littérature pour la Jeunesse, qui devait être en bonne voie de création à Marly, en octobre dernier.

Puisse cet organisme naître vite, croître et se développer, au profit de la littérature de jeunesse et pour le bien de nos enfants.

J. A.

STAGE SUR LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

(18-19 décembre 1973)

Comment définir une « communauté éducative » ? Est-il possible ? Est-il même souhaitable que l'école devienne une véritable communauté ?

A ces questions s'est efforcé de répondre un stage passionnant, à la fois par l'actualité de son contenu, et par l'éclairage qu'il donnait sur la psychologie des jeunes d'aujourd'hui.

Il n'est pas facile, dans le contexte administratif et surtout dans l'état des habitudes, de faire vivre une communauté qui reste souvent plus « enseignante » qu'« éducative ». Les communautés de jeunes qui se créent spontanément, en réaction contre les formes sociales traditionnelles, préfigurent peut-être un certain avenir, mais la communauté scolaire, entre participation et contestation, doit chercher ses propres modèles d'organisation.

Discutés en groupe, ces problèmes ont été abordés dans toute leur complexité et ont donné lieu à des débats très riches. Un prochain numéro des Amis de Sèvres se propose de leur donner tout l'écho qu'ils méritent.

P. A.

STAGE SUR LE JEU

Du 26 au 29 novembre 1973, s'est tenu à Sèvres un stage sur « le jeu », qui faisait suite à une rencontre précédente et en précisait les intentions. Le rapport ci-dessous est dû à M. BRUNELLE, inspecteur-professeur à L'E.N. de Versailles.

Dans la mesure même où l'on sépare, à l'intérieur de la scolarité, le travail et le jeu, il pourrait sembler après tout qu'il suffise de revenir à des conceptions périmées selon lesquelles l'austérité étant franchement le lot de l'école, la nécessité du jeu se ferait de nouveau spontanément sentir hors de l'école. Mais justement l'évolution de notre civilisation se présente sous un jour tel qu'on peut craindre que l'école ne devienne bientôt le seul lieu où l'adolescent, comme l'enfant, puisse encore jouer. Lorsqu'on réclame une distinction plus tranchée entre les activités cognitives et les activités ludiques, on ne met pas pour autant en question, le stage tient à le souligner, les méthodes actives d'éducation qu'il faut au contraire poursuivre et développer. C'est d'ailleurs en préservant pour les enfants la possibilité de jouer qu'on développera en eux l'énergie spirituelle susceptible de s'investir dans les activités proprement scolaires.

Cela dit, le stage s'estime en mesure de formuler quelques recommandations :

1) En ce qui concerne l'espace scolaire, il semble que très tôt dans la vie de l'enfant et très longtemps dans celle de l'adolescent, le jeu réponde à un besoin de libération psychomotrice, c'est-à-dire physique et nerveuse. C'est pourquoi il convient d'attirer l'attention des architectes, des responsables des constructions scolaires et des urbanistes, sur la nécessité d'une concertation avec les enseignants et les utilisateurs de l'école, concertation au centre de laquelle se situerait une interrogation cruciale : dans quelle mesure le projet de construction en cause invite-t-il à jouer et permet-il au jeu, préservé des *dangers*, de côtoyer le *risque* sans lequel il perd souvent son sel ?

Cette concertation populaire autour de l'enfant réorienterait sans doute l'aménagement de l'espace scolaire, de l'espace urbain et de son environnement, l'effort portant davantage sur de grands ensembles sportifs, culturels et de loisirs, mais l'essentiel étant, à l'instar de quelques réalisations déjà en cours, de créer partout les conditions matérielles d'une sorte d'empathie généralisée à l'égard du jeu.

2) En ce qui concerne les programmes et les horaires, le stage s'est intéressé à deux ordres de possibilités :

a) Les aménagements réalisables dans le contexte actuel.

De ce point de vue, il lui a semblé souhaitable de reconsidérer le rôle habituellement assigné à la récréation. Peut-être reste-t-il

souhaitable qu'elle entrecoupe les périodes de travail dans l'enseignement élémentaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, cependant qu'elle pourrait, dans le second cycle, disparaître au profit d'une sorte de matinée prolongée laissant libre un temps plus large après la classe. Dans cette dernière éventualité, il faudra cependant demander à la médecine scolaire d'indiquer les précautions à prendre pour sauvegarder le tonus des adolescents et pour ne pas les épuiser physiologiquement sous prétexte de les libérer plus tôt.

Les stagiaires souhaitent par ailleurs une refonte de la circulaire du 23 novembre 1961 pour la partie qui traite de la récréation, l'important étant à leurs yeux que la récréation, dont il n'est pas absolument nécessaire qu'elle se déroule dans la cour, suscite auprès des enfants les occasions et les moyens des jeux.

Dans la même perspective, les stagiaires pensent que l'évolution constatable de l'Education physique et sportive, qui tend à faire une plus large place au jeu, est un exemple à encourager.

Enfin, la circulaire relative à l'utilisation des 10 % pourrait être revue de façon qu'elle accorde au jeu, droit de cité dans cette innovation pédagogique.

b) Mais le contexte actuel est peut-être à revoir dans son ensemble : peut-être les heures de cours sont-elles trop longues quand elles comptent officiellement cinquante minutes pour tout l'enseignement secondaire. Peut-être est-il grand temps que les spécialistes allègent leurs programmes et leurs horaires en se départissant de l'in vraisemblable hâte avec laquelle on semble vouloir bousculer tous les apprentissages. Ainsi l'aménagement de l'espace libérant le *lieu* des jeux, l'aménagement de l'horaire doit en fournir le *temps*.

3) En ce qui concerne le rôle et la formation des enseignants, les stagiaires s'accordent à penser qu'il s'agit là de la tâche la plus urgente.

S'il faut, en un premier temps, dire que rien ne se fera en faveur du jeu si les enseignants n'y sont pas intéressés, il faut ajouter qu'une reconsidération en ce sens du service des enseignants ne devrait concerner que les nouveaux recrutés, cette disposition étant seule de nature à éviter la levée de boucliers que suscite toujours la défense de positions corporatives légitimes.

Mais s'il faut intéresser les enseignants au cours de leur formation initiale, il apparaît nécessaire de leur faire comprendre *qu'observer les enfants en cours de jeu est le meilleur moyen de les bien connaître* : et tout naturellement cette connaissance améliorée se met au service de la tâche éducative dans ses ambitions générales.

L'observation cependant nécessite une formation psychologique avancée sur laquelle le présent rapport revient un peu plus loin. Cette formation en tout cas est capable de permettre aux enseignants de se mêler aux jeux des enseignés et d'y trouver la voie d'une relation authentique avec eux.

Cette entreprise n'est réalisable que si la formation des enseignants est capable, au niveau du recrutement, de prendre en compte de nouvelles aptitudes autant que de les inviter à se donner, en cours de formation, de nouvelles capacités.

Aux aptitudes intellectuelles requises lors du recrutement, il faut sans doute adjoindre l'enthousiasme, la créativité, la joie de vivre, l'aptitude aux relations humaines et l'ouverture d'esprit nécessitée par la formation continue.

De ces pouvoir-faire, la formation fera des capacités, desquelles il faudrait ne jamais omettre, pour tous les enseignants, toutes les activités relatives au corps, à la sensibilité, à l'imagination : musique, rythmique, expression corporelle, poésie, travail manuel, etc.

Ainsi l'entreprise souhaitée par le stage amène-t-elle à parler d'une véritable conversion des enseignants. Si les dispositions avancées dans l'ordre architectural ressuscitent en quelque sorte l'agora, il faut sans doute aussi refaire de l'enseignant un homme libre ou bien encore un affranchi, bref un individu libéré. Libéré du mépris à l'égard d'un certain type d'activités et libéré de la crainte du jugement d'autrui. Les techniques de pointe actuellement proposées par la psychologie et la psychosociologie ne doivent cependant pas avoir d'autre objectif dans cette formation que d'ébranler les certitudes sans abattre les vocations.

Un enseignant formé dans cet esprit saura sans aucun doute donner son plein sens responsable au désir de « laisser jouer » l'enfant. Il saura, par la seule non-directivité qui soit l'affaire des enseignants, associer la présence discrète à l'active recherche de directions et d'incitations grâce auxquelles il offrira aux enseignés les situations enrichies incitatrices du jeu. C'est dire que la réflexion sur la nature, les limites, et les manifestations de son intervention doit le garder de poser à l'organisateur, mais ne saurait le dispenser de ses responsabilités d'animateur.

4) En ce qui concerne les besoins auxquels l'école ne répond pas, auxquels les jeux répondent ou devraient répondre, les stagiaires ont souhaité que soit reprise, pour l'étendre à tous les ordres d'enseignement, l'enquête réalisée à l'Ecole maternelle sur les fonctions du jeu (Ecole maternelle française A. Colin, n° 2, octobre 1973). Cependant, il vaut mieux procéder par enquête que par questionnaire, cette dernière forme d'investigation risquant de prédéterminer les réponses.

De toute façon, entre l'inventaire des fonctions du jeu et un catalogue des jeux actuellement recensés, il semble y avoir place pour une étude critique des rapports complexes s'établissant entre les deux ordres de référence. Son intérêt ne fait pas de doute à tous les niveaux que nous avons envisagés. Permettant aux architectes autant qu'aux enseignants et aux animateurs, de ramener en quelque sorte un certain nombre de jeux à leur squelette commun, elle devrait justifier une organisation de l'espace et des activités telle qu'elle ne risque jamais de tarir l'imaginaire et d'assécher le goût créateur de l'étude pour les transformations inédites.

L. B.

— Mademoiselle ROBY —

Claire Roby vient de nous quitter. C'est à Mlle Lesourd, qui fut, elle aussi, un des pionniers des Classes Nouvelles, que nous avons demandé de rendre ici hommage à sa mémoire :

En 1945, M. Monod créait les classes nouvelles. Il appela tout de suite auprès de lui, au ministère, Mlle Roby, alors directrice du lycée de Saint-Quentin, pour former avec Alfred Weiber, Roger Gal, Georges Petit, son conseil technique pédagogique.

A partir de cette date et jusqu'à sa retraite, Mlle Roby est venue constamment dans la maison de Sèvres qui grandissait sous l'impulsion de Mme Hatinguais : 1 stage des classes nouvelles, stages étrangers, très nombreuses séances de travail en équipe restreinte. Dans les Cahiers pédagogiques, François Goblot rappelle discrètement la place que tenait Mlle Roby dans toutes ces réunions, sa présence, au sens plein du terme. (Les Classes nouvelles : avenir ou passé? novembre 1968). Le dernier article de ce même cahier - ultimes questions sur un bilan, après vingt années, est de Mlle Roby. Elle écrivait :

« Il est impossible de concevoir l'école dans le cadre d'une relative stabilité alors qu'il suffit de peu d'années pour que la jeunesse et la société tout entière changent. D'où la nécessité d'une formation permanente... D'où le changement perpétuel des objectifs de l'enseignement. C'est par un libre choix que, d'année en année, nous déciderons de développer certaines valeurs ou certaines aptitudes que nous estimerons nécessaire de placer au premier plan pour la courte période sur laquelle peut s'étendre une vue prospective. »

Tous les amis de Sèvres, en France, à l'étranger, qui ont connu Mlle Roby, retrouveront dans ces quelques lignes sa lucidité et sa foi dans l'avenir.

S. L.

CONDITIONS D'ADHESION

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 15 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 : LIBRERIA 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-Île, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIÉTÉ CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — CÔTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GÉNÉRALE 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 GENERAL 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.ELEETHEROUKAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schlestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ÎLE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAËL : 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-Rasaminanana, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 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. — SUÈDE : 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 KNUJZARSKO, PRODUZEC MLADOST, Resident in Zagreb IIIca 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0

IMPRIMERIE NOUVELLE - 37000 TOURS