

NUMÉRO 2
1 9 7 1
TRIMESTRIEL



ASPECTS DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

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



COMITE D'HONNEUR

PRESIDENTE-FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

Inspectrice Générale Honoraire
de l'Instruction Publique

VICE-PRESIDENTS

Georges GOUGENHEIM

Professeur d'Université

Jacques QUIGNARD

Proviseur

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

Inspecteur général de l'Instruction Publique

Directeur du C.I.E.P.

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

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

Marcel HIGNETTE, agrégé de
l'Université.

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**.

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**.

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

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

ASPECTS DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Sommaire

- 3 **AVANT-PROPOS**, par Lucette CHAMBARD, Professeur agrégée de Lettres, attachée au Centre Franco-Québécois de développement pédagogique.
- I. — **L'ÉCOLE :**
- 7 — **Les cadres de l'école québécoise**, par Jean-Marie JOLY, Directeur de l'Institut de Recherche Pédagogique au Ministère de l'Éducation du Québec.
- 13 — **Une expérience vécue de formation des maîtres**, par Roger UEBERSCHLAG, Conseiller technique auprès du Chargé de mission à la Recherche pédagogique.
- II. — **L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS :**
- 19 — **Le problème linguistique au Québec**, par Florent TREMBLAY, Professeur de linguistique appliquée au laboratoire de Cap Rouge.
- 22 — **Le programme-cadre**, par Roger LANGLOIS, Responsable de l'enseignement du français au Ministère de l'Éducation du Québec.
- 27 — **La démarche pédagogique**, par Monique TURCOTTE, Conseiller pédagogique au Ministère de l'Éducation du Québec.
- 30 — **L'enseignement de la littérature**, par Roger LANGLOIS et Monique TURCOTTE.
- 34 — **Nouvel examen de français en fin d'études**, par Hélène TERNIER, documentaliste (document fourni par R. LANGLOIS).
- 38 — **Les oraliens**, utilisation de la télévision pour l'enseignement du français oral comme langue maternelle, par Laurent LACHANCE, Conseiller pédagogique au Service des Moyens techniques d'enseignement à Montréal.
- III. — **L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE VUE PAR DES ENSEIGNANTS FRANÇAIS :**
- 43 — Extraits de rapports du CEDEP.
- 48 — Témoignage de Michel BERNAULT, Professeur de géographie au Collège Saint-Patrice de Magog, Québec.
- 52 **LA VIE DE SEVRES**

N° 2
LES AMIS DE SÈVRES
1971

AVANT-PROPOS

Les relations entre Sèvres et le Québec sont déjà anciennes, mais ont été récemment renforcées par la création au C.I.E.P. d'un Centre franco-québécois de développement pédagogique (C.E.D.E.P.) dont la mission est de promouvoir des échanges et des recherches. La communauté de langue entre deux continents si éloignés ouvre aux confrontations une perspective qui se révèle de plus en plus féconde. Les témoignages que nous apportons ici, sont le fruit d'une première année d'expérience. Nous les devons d'une part à des personnalités québécoises, comme M. Jean-Marie JOLY, Directeur de l'Institut de recherche pédagogique du Québec, et d'autre part à des enseignants français ayant participé à l'échange organisé par le C.E.D.E.P.

J.A.

POUR l'enseignement français, engagé dans la difficile aventure de la rénovation pédagogique, le contact avec l'école québécoise est à la fois le plus exaltant et le plus déprimant qui soit, parce que tous nos rêves y semblent réalisés, et réalisés sans peine, sans que jouent apparemment les pesanteurs du conservatisme auquel depuis si longtemps chez nous s'usent les forces de mouvement.

Tout est neuf, dans le système scolaire québécois — non dans la réalité de chaque école, on le verra plus loin, mais dans l'impulsion qui l'organise et qui l'oriente; neuf, non d'une nouveauté à tout prix, inconsidérée et téméraire, mais parce que ses structures, son esprit, ses programmes résultent d'un profond effort de réflexion collective, qui, à un moment récent de l'histoire,

s'est donné pour fin de créer, en une école adaptée aux besoins actuels d'une population donnée, l'instrument pour intégrer au monde contemporain une province longtemps engourdie dans la fermeture d'un régionalisme sans espoir. La date : 1962, où fut mise en place une Commission royale d'enquête sur l'enseignement ; le résultat : le rapport Parent, bible de la « révolution tranquille », c'est-à-dire de la révolution scolaire au Québec. Ainsi, toute l'entreprise d'éducation a été pensée d'un seul mouvement, de la définition des finalités jusqu'à l'organisation des structures scolaires, des orientations aux directives pédagogiques qui, en fonction des données démographiques, socio-culturelles, économiques du moment, permettraient la réalisation d'objectifs très clairement proposés à la connaissance de tous. Peut-être certains points du rapport Parent sont-ils dépassés au Québec où la tendance à l'innovation et à l'expérimentation permanente est presque excessive. Pour les enseignants français, en ce qui concerne les finalités de l'école, la pédagogie, la didactique des différentes disciplines, il reste par sa totalité et son unité une Somme dont nous n'avons pas l'équivalent et dont l'absence pèse cruellement sur la rénovation de notre école. De cette unité de conception, l'ensemble des articles sur l'enseignement du français que l'on trouvera plus loin, donne un parfait exemple : des finalités clairement définies, des « programmes » — c'est-à-dire un ensemble de démarches pédagogiques et didactiques — conçus strictement en fonction de ces finalités, des examens, enfin adaptés aux objectifs poursuivis par l'enseignement du français au secondaire. Qui dit mieux ?

Tout cela conçu, en rapport avec les enseignants eux-mêmes, dans un va-et-vient de la conception à la pratique : un programme-cadre de français soumis, dans sa première version, au congrès de l'Association québécoise des Professeurs de français et remanié en tenant compte des suggestions des professeurs ! Un corps « d'agents de développement » ayant pour mission de préparer les enseignants à l'application du programme-cadre ! Un corps enseignant homogène, non dans sa formation qui juxtapose, du fait de la rapidité d'évolution des structures, différentes filières plus anciennes ou plus modernes, mais par l'absence des catégories qui nous sont familières. Ni instituteurs, ni professeurs, au Québec. Un corps unique, dont les membres enseignent, selon leur vocation, à dignité égale, au secondaire ou à l'élémentaire.

Mais peut-être ce qui nous étonne le plus est-il la souplesse de tout cela, due à l'extrême déconcentration qui fait du Ministère un agent de directive plus que de gestion et de contrôle, et confère une liberté (presque totale) aux organismes locaux d'administration. Souplesse que l'on retrouve dans l'école, où les maîtres

de l'élémentaire ont toute liberté de s'organiser, par exemple, en équipe enseignante selon la compétence particulière et l'intérêt dominant de chacun.

Au cœur de tout cela, une option pédagogique claire :

— priorité au développement de la personnalité sur l'acquisition des connaissances ;

— priorité à l'enfant, non à l'élève. On oserait presque dire priorité à la vie, non à l'école. Ce qui n'empêche nullement l'école — bien au contraire — de disposer d'énormes moyens. Pour faire sa révolution tranquille, pour scolariser les centaines de milliers d'enfants (dont 35 % ne recevaient aucun enseignement secondaire en 1960) la province du Québec a consacré pendant 10 ans près du quart du revenu national à l'entreprise Education. Un exemple : sans parler de l'éducation des adultes (l'opération TEVEC, par exemple, campagne « multi-media » de formation permanente conçue pour la région isolée du Saguenay) l'usage des moyens de communication de masse à l'intérieur de l'école connaît un développement extraordinaire. Bien souvent, comme dans l'entreprise des « Oraliens » dont on trouvera plus loin le récit, la qualité de la conception répond à l'ampleur des moyens mis en œuvre.

L'enseignant québécois qui n'est pas fonctionnaire, mais employé de la Commission scolaire (employé protégé par de puissants syndicats), se sait un agent essentiel du développement de son pays — et il est payé en conséquence. Il dispose d'un matériel considérable, sa journée de travail est moins lourde qu'en France — voir en troisième partie les impressions d'instituteurs français qui enseignent pour un an au Québec — il a sa part aux décisions pédagogiques et à l'animation dans les établissements. En échange de quoi on lui demande d'être capable d'une ouverture permanente à l'innovation — dont on lui donne d'ailleurs les moyens par l'organisation d'une véritable formation permanente. La « Mission des Projets expérimentaux (SEMEA) » est chargée de faire évoluer les méthodes et les mentalités des enseignants dans le sens de l'innovation.

On verra dans l'article de R. Ueberschlag, comment l'école québécoise cherche son bien partout où la pédagogie d'autres pays lui semble pouvoir apporter quelque chose à la réalisation des buts qu'elle s'est donnés.

Voilà, pourra-t-on dire, un tableau bien idyllique. L'école québécoise est-elle donc un modèle ?

Certainement pas dans la réalité de chaque classe. Comme dans toute évolution rapide, les degrés de réalisation sont très inégaux comme sont inégaux la formation du personnel, la qualité des bâtiments scolaires etc.

On peut ouvrir la discussion sur la façon dont sont mis en œuvre les principes de cette pédagogie « respectueuse du développement de chacun au sein du groupe », et l'on sait bien que plus la doctrine est permissive, plus la pratique requiert des maîtres un haut niveau de formation à la fois académique et pédagogique, qui n'est certes pas toujours atteint actuellement.

Au vrai, notre propos n'est pas ici de dresser un bilan qui serait en tout état de cause bien incomplet, mais de saisir divers visages de l'enseignement au Québec, tel que peuvent le voir ceux qui travaillent à l'organiser et tel que l'ont perçu les enseignants français qui ont eu l'occasion d'y enseigner à divers niveaux.

Lucette CHAMBARD.

I

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

LES CADRES DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Ces quelques pages visent à fournir au lecteur de la présente livraison des « Amis de Sèvres », certaines coordonnées fondamentales sans lesquelles il serait fort difficile de comprendre pleinement les données plus particulières présentées dans les études qui suivent. A ceux qui connaissent déjà ces caractères de base du Québec et du système scolaire québécois, nos excuses et un conseil : sautez tout de suite aux études particulières; les autres feront bien de s'intéresser d'abord aux dimensions décrites ici, car elles sous-tendent, informent et colorent tout ce qui suit.

I. — Le Québec

Le Québec est la plus étendue des dix provinces du Canada (1 540 000 km²) et la seconde en population (6 millions d'habitants). De cet immense territoire, une faible partie est peuplée : le sud, qui borde la frontière des États-Unis, avec quelques pointes vers le nord.

Cette population est aux deux-tiers urbaine, à 80 % francophone et, à peu près dans la même proportion, catholique. Il ne s'agit pas là d'une coïncidence : les colons venus de France avant 1759 ont apporté avec eux langue et religion, et leurs descendants ont, dans une très large mesure, conservé l'une et l'autre; après la cession du Canada à l'Angleterre, en 1761, l'histoire s'est répétée, mais en véhiculant, cette fois, les paramètres « langue anglaise » et « religion protestante », de sorte que, pendant presque deux siècles « Canadien d'expression française » voulait dire « catholique » et, presque à coup sûr, *vice-versa*.

II. — L'enfant québécois va à l'école

Nous essaierons ici de décrire les cheminements que peut emprunter un enfant du Québec au cours de sa carrière scolaire. Parmi les nombreuses raisons pour lesquelles cette description sera sommaire et imparfaitement

véridique, retenons-en une seule : le Québec a entrepris en 1964 une profonde réforme scolaire dont la concrétisation n'est pas encore terminée, les autorités locales (dont nous reparlerons) jouissant d'une large mesure d'autonomie quant à la rapidité avec laquelle elles en installeront les divers éléments.

En conséquence, en 1971, on peut trouver au Québec des écoles qui ne diffèrent en rien d'essentiel de ce qu'elles étaient toutes avant 1964, et d'autres écoles qui ont été profondément transformées ; par parti pris, c'est dans ces dernières que nous situerons les cheminements qui s'ouvrent devant l'enfant québécois.

A cinq ans, le petit Québécois entre en classe maternelle : activités de scolarisation, développement sensoriel et psychomoteur, expression par les arts, voilà le menu qui l'attend ; aucun enseignement systématique de la lecture, de l'écriture ou du calcul. Cette classe maternelle relève de la « commission scolaire » du lieu (voir plus bas), n'occupe qu'une demi-journée par jour, et accueille l'enfant de la deuxième semaine de septembre jusqu'à la troisième semaine de juin.

Après les vacances d'été, il entrera alors en première année d'un cours dit élémentaire qui en comprend six ; lecture, écriture, calcul, géographie, histoire du Canada, musique, arts plastiques, anglais (à partir de la cinquième année) s'il fréquente une école francophone, ou français (le niveau du début de cet enseignement varie selon le milieu) s'il va dans une école où l'anglais est la langue d'enseignement. Il ne fréquentera pas cette école moins de cinq ans, ni plus de sept, et s'intégrera à une population d'au moins quelques centaines d'enfants des deux sexes, même dans les régions peu peuplées : si l'enfant demeure à plus d'un mille (1,6 km) de l'école, on l'y transporte le matin, et on le ramène chez lui le soir.

Une fois terminée l'école élémentaire, c'est vers l'école secondaire que l'enfant se dirige. Il y demeurera, en principe, cinq ans, à satisfaire soit les exigences d'un cours de formation générale, non-terminal, soit celles d'un programme qui, à partir de la quatrième année, l'initiera à un métier et le mènera donc directement au monde du travail : emplois commerciaux, travail dans l'industrie ou dans les services. (En fait, si, sans être un déficient mental, il se trouve parmi les moins aptes à apprendre, il a pu, tôt après son arrivée à l'école secondaire, s'orienter vers un cours « professionnel court » qui le prépare en deux ou trois ans à un emploi simple : pompiste, couturière industrielle, etc.) Tous ces enseignements, c'est dans une même école, nommée pour cette raison « école secondaire polyvalente », qu'ils se donnent.

C'est une institution presque exclusivement québécoise, le « collège d'enseignement général et professionnel » (familièrement et couramment, le « CEGEP ») qui accueillera ensuite notre élève s'il a suivi, à l'école secondaire, le cours de formation générale. Ici encore, même caractère polyvalent et même choix fondamental : quelques programmes pré-universitaires, d'une durée de deux ans, dont chacun mène à une faculté ou à un groupe de facultés ; plusieurs programmes de formation professionnelle d'une durée de trois ans, et conduisant au monde du travail : électronique, commerce, techniques de la santé, informatique, etc.

Si, là encore, il a fait le choix approprié, notre Ulysse se retrouvera enfin à la porte de l'université. Il y trouvera, à la mode américaine, des facultés qui le préparent directement à l'exercice d'une profession : médecine, droit, génies, enseignement, etc., et d'autres où l'accent est plutôt mis sur la recherche : lettres, philosophie, sciences pures. En règle générale, le premier cycle d'études requiert trois années, le deuxième, une ou deux années, et le troisième, deux ou trois ans. La nomenclature des grades décernés n'est pas complètement uniformisée ; à la fin du premier cycle, on obtient, ici un baccalauréat, là une licence ; à la fin du deuxième, ici une maîtrise, là un diplôme d'études supérieures ; au troisième cycle, enfin, l'unité règne : c'est partout le doctorat.

III. — L'administration du système scolaire québécois

Comme les neuf autres provinces canadiennes, le Québec est, de par la constitution du pays, autonome en matière d'éducation : l'Acte de l'Amérique britannique du Nord, qui sert de constitution au Canada, accorde aux provinces une autorité exclusive en ce domaine. Dans les faits, la situation est complexe. Si le Québec, d'une part, a toujours vigoureusement défendu cette autonomie, parce qu'il y voit une condition essentielle à la survie de la culture et de la langue de la majorité, ce n'est que récemment qu'il a été imité en cela par quelques autres provinces : mais dans celles-là et **a fortiori** dans les autres, une partie importante de la population, et de la profession enseignante, croit au contraire que le gouvernement fédéral devrait exercer une influence beaucoup plus grande, sinon exclusive, en matière d'éducation : les avantages découlant de l'abolition de dix structures administratives parallèles, de l'uniformisation des programmes, de la possibilité de poursuivre, de façon concertée, des objectifs nationaux, etc., compenseraient, selon eux, la disparition d'un mécanisme conçu afin de préserver les disparités régionales.

Pour sa part, le gouvernement fédéral croit aussi que l'atteinte d'objectifs nationaux justifie des interventions, plus ou moins directes, dans le domaine de l'éducation ; il a donc, depuis une vingtaine d'années, lancé divers programmes (financement de l'enseignement supérieur, de l'éducation des adultes, de la formation professionnelle) avec la collaboration, plus ou moins souriante, des provinces : celles qui voient là des intrusions hésitent quand même à refuser leur collaboration, car elles se verraient privées des fruits d'impôts perçus chez elles.

Voilà donc dégagée une première dimension importante : maître absolu chez lui en matière d'éducation suivant la Constitution, le gouvernement du Québec doit en fait partager cette autorité avec un autre gouvernement.

Il la partage aussi avec des paliers inférieurs. Suivant en cela l'exemple de l'Amérique du Nord, le Québec créait, il y a une centaine d'années, des autorités scolaires (les « commissions scolaires ») chargées d'administrer les écoles du lieu : perception d'impôts, engagement d'instituteurs, construction d'écoles, etc., et ce, selon des normes que l'autorité centrale (Département de l'Instruction publique jusqu'en 1964, ministère de l'Éducation depuis) impose de temps à autre.

Jusqu'à la guerre de 1939-1945, les commissions scolaires se sont presque exclusivement occupées de l'enseignement élémentaire, les enseignements secondaire et universitaire constituant des fiefs entièrement occupés par des établissements privés, le plus souvent administrés par le clergé, séculier ou régulier. Depuis la guerre, les poussées sociales et économiques ont amené un revirement de cette situation : l'enseignement secondaire devait, lui aussi, devenir public, mais sauf dans quelques grandes villes, les commissions scolaires ne disposaient ni du bassin de recrutement, ni des moyens financiers nécessaires à l'établissement d'enseignements de niveau secondaire suffisamment diversifiés et de qualité acceptable. D'où, depuis 1960, le mouvement de régionalisation de l'enseignement secondaire et, depuis 1965, la création de « commissions scolaires régionales » chargées d'administrer l'enseignement secondaire à l'intention des élèves provenant du territoire de plusieurs commissions locales, et percevant d'elles une partie des sommes nécessaires à cette fin.

L'autre partie vient du gouvernement québécois : si, en effet, les commissions locales devaient, au moment de leur création, prélever localement les impôts nécessaires à la marche des écoles, on s'est tôt aperçu que cela entraînait des difficultés et des injustices dues, en particulier, aux disparités régionales sur le plan économique. En conséquence, en vue de compléter les impôts perçus au plan local, s'est installé progressivement un régime de subventions du gouvernement provincial aux autorités scolaires locales, puis régionales, pour la construction des écoles, pour le paiement des traitements des instituteurs, pour le transport des élèves qui habitent loin des écoles et ainsi de suite.

Un dernier mot sur ces instances décentralisées que sont les commissions scolaires : quoiqu'en principe neutres au plan religieux, elles sont de fait soit catholiques, soit protestantes. Même si l'association religion-langue mentionnée plus haut va s'éteignant depuis plusieurs années, il est encore vrai que, dans la majorité des cas, les écoles relevant des commissions catholiques sont francophones, alors que celles régies par les commissions protestantes sont anglophones. Ce qu'il importe au plus haut point de bien noter, c'est que les unes et les autres sont des écoles **publiques**, émergeant au budget provincial selon les mêmes règles : le Québec, majoritairement francophone et catholique, s'impose envers sa minorité religieuse-linguistique la même libéralité qu'envers sa majorité. Notons aussi que les écoles administrées par les commissions catholiques sont de fait confessionnelles et que l'enseignement religieux s'inscrit officiellement au programme d'études ; le caractère confessionnel des écoles dites protestantes est cependant plus ténu.

Le ministère de l'Éducation partage également son autorité au niveau tertiaire, ou « collégial ». Chacun des CEGEP au Québec (il y en a une trentaine où le français est la langue d'enseignement, trois où l'anglais règne, un ou deux bilingues) constitue une entité légalement constituée et jouit d'une assez large mesure d'autonomie : là encore, le ministère énonce des cadres généraux — structures administratives, régime pédagogique : programmes, horaires et calendrier scolaire, examens, etc., règles budgétaires — mais confie à des administrateurs locaux, choisis localement, la gestion des établissements.

C'est au niveau universitaire que le ministère de l'Éducation exerce la plus faible mesure d'autorité. Traditionnellement, les universités du Québec ont en effet toujours joui d'une large part d'autonomie, même si, depuis plusieurs années, elles puisent dans les fonds publics une portion substantielle et croissante de leurs ressources financières ; organisation administrative, création, fusion ou abolition de facultés, de départements ou d'Instituts, durée et contenu des programmes d'études, nomenclature des grades décernés, autant de questions que chaque université peut résoudre à sa guise. Un mouvement se dessine clairement depuis quelques années, cependant, qui modifiera sans doute cet état de chose : la société québécoise ne peut plus se payer le luxe de laisser les universités évoluer de façon non coordonnée et non planifiée ; ce qu'elles n'ont pas voulu, ou pu, réaliser en se concertant de leur propre gré, elles seront amenées à le faire sous l'impulsion donnée par le ministre de l'Éducation.

Dégageons de ce qui précède, deux autres traits marquants de la physionomie scolaire du Québec : en premier lieu, la forte mesure de décentralisation de l'autorité administrative ; en second lieu, le reflet, dans les structures administratives et dans les écoles publiques, de certains dualismes (franco-phones-anglophones, catholiques-protestants) de la population.

IV. — Objectifs et idéaux

Structures, cheminements rendus possibles, modes de financement, ne sont cependant que moyens : à quelles fins ?

L'objectif que se propose le système scolaire québécois, c'est de mettre à la portée du jeune Québécois, quels que soient son lieu de résidence, la condition socio-économique de sa famille, sa langue et sa foi, les écoles et les programmes d'études qui lui permettront d'atteindre le plus efficacement possible les buts qu'il s'est fixés. D'où la nécessité de situer, dans toutes les régions, des écoles suffisamment grandes pour qu'il soit rentable d'y dispenser une variété de programmes, où la langue d'enseignement ne constituera point un obstacle au succès, et qui soient gratuites (ce qui, au niveau universitaire, n'est encore cependant qu'un objectif).

De façon à favoriser l'utilisation maximale des talents, on a aboli divers mécanismes artificiels de freinage : à l'école élémentaire, on prône l'enseignement individualisé permettant le « progrès continu » : l'élève n'est plus partie d'une phalange qui avance d'un même mouvement. Au secondaire, le « promotion par matière » (et non par degré) permet également d'éviter des retards inutiles ; on s'y ingénie de plus à créer les « passerelles » qui permettront de corriger à moindre frais les accidents de parcours et les erreurs d'orientation. Au CEGEP, la division de l'année scolaire en trois quadrimestres et la promotion par matière permettent aussi les accélérations jugées désirables. Les universités, enfin, s'efforcent également d'assouplir leurs conditions d'admission, de promotion, d'attribution des grades.

Le Québec n'est pas devenu, qu'on me comprenne bien, la Mecque de la pédagogie. On trouvera aux Etats-Unis, par exemple, des régimes pédagogiques beaucoup plus avant-gardistes, des innovations didactiques plus audacieuses. La réforme québécoise se ressent, en particulier, de la pénurie de véritables chefs de file, de la priorité accordée aux questions de structures et d'équipements sur les considérations didactiques, de l'action parfois gênante d'une profession enseignante puissamment syndicalisée. Dans dix ans, on pourra dire, beaucoup mieux qu'aujourd'hui, quelles composantes de la réforme étaient des utopies, lesquelles, des erreurs, et lesquelles, des visions sages. Quoi qu'il en soit, l'école du Québec avait trop de terrain à reprendre, après quelques décennies de stagnation, pour refuser les risques qui accompagnent toute offensive.

Jean-Marie JOLY

UNE EXPÉRIENCE VÉCUE DE FORMATION DES MAÎTRES

Les échanges internationaux de délégations d'enseignants et d'administrateurs se font de plus en plus fréquents et il faut s'en réjouir car la pédagogie comparée peut contribuer fortement à l'évolution des idées sur l'éducation.

Pourtant, le résultat de ces voyages touristico-pédagogiques n'est pas inéluctablement positif. Vue de l'extérieur, une expérience pédagogique peut paraître parfois insignifiante, folklorique, inutilisable. Les vrais témoins sont plus sûrement ceux qui ont vécu à l'intérieur d'un système, à condition qu'ils soient assez nombreux pour ne pas tirer de leur expérience unique des généralisations abusives.

J'ai l'impression que la synthèse des observations de 250 instituteurs exerçant actuellement en France ou au Québec fournira une base sérieuse à un examen des deux systèmes scolaires. Ma contribution par contre n'a que valeur de témoignage individuel bien qu'elle ait été soumise à la critique de nos hôtes canadiens et de nos sept compagnons de voyage impliqués dans une action en milieu québécois.

A la demande de l'Université de Laval à Québec j'ai participé à un stage destiné aux normaliens de l'enseignement élémentaire (appelés étudiants-maîtres), stage qui visait à faire acquérir à ces derniers des rudiments de la pédagogie nouvelle — type Freinet.

Du 6 au 24 avril 1970, des normaliens de 2^e année au nombre de 12 ont, tantôt assisté, tantôt participé aux activités des classes élémentaires placées sous la direction de 7 instituteurs du Mouvement Freinet et en présence du titulaire de la classe et d'un professeur du Centre Pilote Laval.

La province du Québec dispose d'Écoles Normales habituelles recevant des candidats ayant achevé leurs études secondaires. Le Gouvernement de ce pays envisage de donner à cette formation professionnelle le caractère d'études universitaires et recherche dans ce but la formule idéale de la collaboration entre les écoles normales et l'Université, avec, pour objectif final, une intégration aussi complète que possible des Instituts de formation aux structures universitaires.

Le projet de Stage Coopératif pour la Professionnalisation des Étudiants-Maîtres (S.C.O.P.E.M.) a été confié à une équipe de 7 professeurs volontaires issus de l'Université, des Écoles Normales et de l'Enseignement élémentaire.

Cette équipe a disposé d'une liberté totale dans l'organisation des études durant les années scolaires 1968-1969 et 1969-1970, mais pour la troisième année, il est envisagé d'intégrer par contrat cette équipe à l'Université sans pour autant modifier le statut des enseignants concernés.

Cette situation semble compromettre la continuité de l'expérience au delà de 1971 et perturber la troisième année du projet expérimental. Cet aspect n'est pas négligeable dans la mesure où la mise sur pied d'un projet expérimental devrait s'assortir des conditions de fonctionnement et d'encadrement garantissant une stabilité sans laquelle les résultats du projet sont difficilement analysables.

Si une deuxième promotion des normaliens avait bénéficié de ces projets, il ne fait pas de doute qu'une version améliorée de l'expérience aurait été proposée bien qu'actuellement la scolarité suivie offre déjà de nets avantages sur une formation habituelle.

I. — ORIGINALITE DE L'EXPERIENCE S.C.O.P.E.M.

La nouveauté de l'expérience de formation initiale des maîtres entreprise par l'Université Laval est dans la reconsidération totale de la formation classique. Cette reconsidération se manifeste par une intervention sur les contenus, les méthodes, ainsi que sur les relations professionnelles étudiants-maîtres.

1° Modification des contenus.

Généralement les normaliens ont droit à des cours de psycho-pédagogie, d'histoire, de géographie, de pédagogie théorique et pratique distribués en tranches-horaires qu'ils se hâtent d'oublier. Ici de nouvelles matières apparaissent : intervention pédagogique, animation culturelle, créativité et résolution des problèmes, étude du milieu social. Ces disciplines nouvelles ne font pas l'objet de cours, mais de stages liant intensément la découverte des notions à leur insertion dans la pratique quotidienne.

2° Modification des méthodes.

Généralement on s'estime satisfait lorsque le normalien a compris les notions qui lui ont été exposées puis illustrées par des démonstrations. Dans le projet pilote on va plus loin, aucun concept ne reste au stade de l'exposition, mais chacun est exploré d'abord dans une expérimentation personnelle.

Ainsi s'agissant de la pédagogie type Freinet, deux stages ont été organisés. Celui de la première année scolaire a consisté à faire pratiquer au niveau adulte les éléments de cette pédagogie : expression libre, organisation de la classe sous forme coopérative, examen critique des documents réalisés dans les classes. Dans ce but, il a été fait appel non à des théoriciens de la pédagogie mais à des instituteurs français pratiquant cette méthode avec succès.

La deuxième année scolaire comportait le stage d'application dans les classes. Là encore les normaliens n'ont été que partiellement observateurs. Progressivement ils ont été appelés à prendre par petits groupes les élèves dans des ateliers divers.

Les méthodes utilisées au Centre pilote se caractérisent par un va-et-vient constant entre la théorie et la pratique accompagné d'une analyse permanente des réactions et des résultats au niveau des maîtres et des élèves.

3° Modification des relations.

Nous savions que le Centre Pilote pratiquait une pédagogie libérale, c'est-à-dire comportant un dialogue entre les professeurs et les élèves. Ce dialogue est facilité par des mesures impensables dans un milieu scolaire français :

a) Le tutoiement.

Il est réciproque et les étudiants appellent les professeurs par leur prénom, quel que soit leur âge. Cette mesure serait artificielle si ce tutoiement ne correspondait pas à un intérêt réel à la vie des autres. Les professeurs connaissent parfaitement le passé scolaire, les goûts, les loisirs des étudiants sans que cette curiosité relève de l'indiscrétion. Ils leur parlent de leurs propres soucis universitaires ou familiaux avec une grande simplicité.

b) La **pédagogie** est centrée sur les élèves, selon les principes de Rogers. Elle vérifie à tout moment le degré de réceptivité des élèves. Après chaque stage une fiche d'auto-évaluation est remplie par les étudiants et discutée par les professeurs. Les entretiens individuels ou par petits groupes nous ont paru sans commune mesure avec les parcimonieuses conversations pratiquées en France à l'issue des stages : c'est par dizaine d'heures mensuelles qu'il faut les chiffrer (en moyenne 5 heures par jour lors de notre 2^e stage).

D'autre part, plusieurs stages mettant en jeu la créativité et l'expression, les professeurs ont des élèves une image plus globale que celle que pourrait avoir un enseignant ne faisant que son cours.

Enfin, il faut reconnaître aux maîtres le rare mérite de se placer continuellement dans la situation des élèves et de leurs soucis professionnels, des démarrages scolaires, du milieu social enfin dans lequel ils vont évoluer : examen des difficultés qu'ils vont rencontrer, mise au point des structures d'accueil dans les établissements où ils sont appelés à fonctionner.

II. — DEROULEMENT DU STAGE FREINET

1° Principes d'organisation.

Le Centre Pilote Laval avait fixé au stage Freinet (classe tenue par un maître du Mouvement Freinet devant les étudiants-maîtres du Centre Pilote et avec l'assistance du titulaire de la classe) les objectifs suivants :

— fournir un pattern susceptible de donner réponse à certaines difficultés vécues par le stagiaire lors de son expérience ;

— permettre à l'étudiant de se confronter à d'autres façons d'agir que celles déjà vues dans les stages précédents ;

— dégager au moment des synthèses les lignes de force de l'action de ces maîtres, clarifier et redonner des significations à des concepts véhiculés partout (ex. : planning, évaluation, expression, tâtonnement) ;

— observer certaines stratégies de changement dans l'action pédagogique de la classe.

L'équipe des maîtres Freinet a eu l'occasion de discuter longuement la notion de pattern avec les professeurs du Centre Pilote.

Nous craignons que l'on ne revienne plus ou moins ouvertement à la classe modèle des écoles d'application françaises. Dans la mentalité américaine ce que nous appelons modèle est davantage un point de départ, un prétexte à une réaction personnelle du jeune enseignant à l'égard d'une démonstration. Le modèle doit être « identifié et par suite intégré et transformé ».

Une autre objection subsistait : celle de placer les étudiants-maîtres en position d'observateurs alors que la plupart des maîtres français souhaitaient faire l'expérience d'une insertion immédiate des élèves-maîtres aux processus de la classe.

Il était ainsi demandé que des séances très courtes d'exposition ou de mise en route des maîtres Freinet débouchent rapidement sur une organisation du travail scolaire utilisant les étudiants-maîtres comme moniteurs.

Enfin s'agissant du titulaire de la classe, trois précautions semblaient indispensables :

a) à l'égard des élèves et des parents il ne fallait pas que son prestige soit amoindri ;

b) il était à craindre qu'une pratique brutale des méthodes Freinet n'ait de répercussions sur la suite de la scolarité de ces enfants brusquement transformés et exigeants à l'égard de leur ancien maître. L'intervention du maître Freinet devait donc être soumise à une sorte de contrat tacite entre le titulaire de la classe et lui-même pour s'entendre jusqu'où l'on pouvait aller dans une nouvelle phase sans compromettre l'action du maître local ;

c) il fallait imaginer un mode de fonctionnement qui éviterait au titulaire de la classe de ne paraître qu'un spectateur de plus ou celui qui ne s'occupe que des détails matériels. Cela pouvait se réaliser par une alternance des interventions du maître Freinet et du titulaire de la classe.

Enfin, un problème d'effectifs et de places pesait sur l'expérience : il semblait difficile de loger 12 étudiants-maîtres dans une classe en plus des élèves, mais surtout de les intégrer pratiquement dans le fonctionnement même de la classe.

Le Centre Pilote avait prévu de constituer des groupes de 4 étudiants-maîtres, ce qui leur assurait un séjour quotidien de 2 heures dans la classe. Les 8 normaliens libérés pendant que 4 de leurs compagnons étaient en classe, étaient pris en charge par le professeur du Centre Pilote pour des séances de réflexion sur les leçons auxquelles ils venaient d'assister. Cette réflexion prit l'appellation de « pré-synthèse », la synthèse groupant après la classe l'ensemble des participants : étudiants-maîtres, professeurs du Centre Pilote, titulaire de la classe et maîtres Freinet.

Nous avons objecté à ce système ingénieux que la journée d'une classe Freinet était difficilement divisible en séquences précises. De ce fait, la compréhension de l'attitude pédagogique et des méthodes utilisées exigeait une présence d'une journée des 4 stagiaires. Il s'ensuivit un certain nombre de formules tâtonnées pour chacune des classes, sans esprit de système mais avec une critique constante de rendement de ces formules, variables en fonction des maîtres et des stagiaires.

2° Enseignements tirés de cette expérience.

Les étudiants-maîtres ont été invités à procéder à une évaluation du stage, dont nous n'avons pas à l'heure actuelle les résultats. L'impression dominante lors des séances finales a été qu'ils semblaient assez satisfaits de cette période de stage. Ce que nous voudrions essayer de définir ici ce sont les enseignements que nous en avons tirés nous-mêmes en tant que moniteurs :

a) **L'utilité d'un stage en responsabilité précédant le stage Freinet.** Elle a été reconnue par le Centre Pilote qui avait pris la précaution de confier des classes aux stagiaires, en totale responsabilité pendant 8 jours, avec l'accord des commissions scolaires locales. Pour beaucoup d'entre eux, ces stages ont été une épreuve assez pénible, car brusquement leur opinion pédagogique et leurs excellentes intentions se heurtaient à des réalités, telles que la lenteur de compréhension des élèves, leurs troubles caractériels, la lourdeur des effectifs, les habitudes prises dans un ancien système. On peut donc dire que ces étudiants-maîtres étaient fortement motivés pour le stage Freinet en même temps qu'ils allaient y extérioriser leurs réactions à l'égard de leurs propres échecs.

Nous aurions souhaité néanmoins que :

— ce stage en responsabilité soit plus long (1 mois). Qu'il ne se fasse pas dans la classe qui allait recevoir le maître Freinet et qui de ce fait allait subir trois formules successives d'interventions.

b) **Mode de participation des stagiaires.** Nous avons constaté que le rendement du stage Freinet dépendait assez nettement de l'état d'esprit qui régnait dans le groupe de stagiaires rattaché à la classe expérimentale. Dans certains cas, une bonne entente entre ces stagiaires se réalisait par le rassemblement de l'équipe éducative à l'occasion des repas, des sorties, des jeux (dans une école, l'inter-classe se transformait en match de football entre professeurs et stagiaires des deux sexes). De même, l'intervention fréquente des stagiaires dans l'organisation de la classe et en particulier pour le fonctionnement des ateliers a fait progresser très rapidement des discussions et les prises de conscience des problèmes lors des séances de synthèses. On peut donc en conclure que le stagiaire acquiert un certain nombre de notions lorsqu'un climat favorable est créé et il les assimile par l'intérieur en quelque sorte intuitivement et affectivement.

c) **Information des collègues de l'établissement dans lequel est expérimentée la méthode Freinet.** Dans plusieurs établissements les collègues souhaitaient participer à la classe et aux réunions de synthèses. Cette curiosité très louable avait un inconvénient : dans certains cas celui d'alourdir la discussion de questions sans intérêt et d'imposer la présence de personnes indifférentes, sinon hostiles.

Il semblerait préférable à l'avenir d'organiser une séance d'information à l'intention des autres maîtres et au besoin à celle des administrateurs et des parents.

d) L'après-stage.

Il est possible qu'un certain nombre de stagiaires tentent d'appliquer ce qu'ils ont vu faire pendant le stage. Dans une semblable situation, la suite normale du stage serait de provoquer des regroupements de maîtres pour examiner les difficultés rencontrées. Les stagiaires se sont engagés dans cette voie tout naturellement sans proposition de notre part.

La formule idéale serait une alternance de stages de responsabilité et de stages Freinet à différents degrés, ceci dans la perspective d'une école normale qui fonctionnerait en permanence en s'inspirant des techniques Freinet.

CONCLUSIONS

L'expérience du Centre Pilote Laval a apporté beaucoup aux visiteurs français et a contribué à leur laisser apercevoir ce que serait l'encadrement d'une école normale d'un nouveau type. Nous posons à cette équipe un certain nombre d'exigences qui pouvaient perturber les relations mais, qui, en fait, n'ont jamais conduit à un malentendu par suite de la pratique continue d'une discussion ouverte et franche.

Il s'agit là d'une habitude que l'équipe du Centre Pilote Laval a de l'organisation des stages avec des milieux divers. Nous en avons conclu que seule une équipe pédagogique très disponible et capable d'écouter peut obtenir la collaboration avec d'autres organismes, lorsqu'il s'agit de mettre sur pied le fonctionnement d'une école normale faisant une part très importante à l'apport de l'extérieur et à la collaboration avec des mouvements pédagogiques, des psychologues, des milieux sociaux divers.

Nous avons constaté enfin que les autorités scolaires québécoises aussi bien que les autorités scolaires françaises misaient beaucoup sur la formation universitaire des enseignants, ce qui est sans doute une solution avantageuse mais tout à fait insuffisante. Le passage à l'Université ne garantit pas au normalien une introduction psychologique et sociologique dans son milieu professionnel. Un normalien muni d'une maîtrise de pédagogie peut être très désemparé devant sa classe et surtout dans son établissement si son activité reste comprise comme l'introduction d'un adulte dans une classe et non comme la participation à une équipe pédagogique. Le Centre Pilote Laval a fait la démonstration de la richesse et de l'efficacité des relations humaines que l'on doit à un mode de fonctionnement tel qu'ils l'ont imaginé.

R. UEBERSCHLAG.

II

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

LE PROBLÈME LINGUISTIQUE AU QUÉBEC

Étude sommaire du facteur de la motivation
dans l'expression française parlée au Québec (1)

Les maîtres français appelés à enseigner au Québec vont être confrontés à une situation particulière : c'est la situation faite à la langue française au Québec. Conditions linguistiques et conditions économiques et sociales ont sur la pédagogie du français des incidences que le Docteur Tremblay s'attache à préciser.

I. — LE FRANÇAIS AU QUÉBEC.

Certains traits le distinguent du français continental. La prononciation, tout d'abord, diffère notablement d'un pays à l'autre. On sait, en effet, qu'une phrase comporte toujours un « sommet mélodique », avant lequel la voix s'élève, et après lequel elle redescend. Ce sommet mélodique est plus élevé en français continental qu'en français québécois. Ensuite, trois particularités distinguent la prononciation canadienne : les voyelles y sont plus allongées que les consonnes — les voyelles ouvertes le sont davantage que les voyelles fermées — et les consonnes sourdes, davantage que les consonnes sonores. Les Québécois, de plus, ont tendance à ne pas prononcer les consonnes finales, à dire « tab- » pour « table ». Le système vocalique, comparé à celui du français continental, se caractérise par un phénomène de glissement, selon

(1) Compte rendu d'une conférence prononcée à la Faculté des Lettres de l'Université de Grenoble, par le Docteur Florent TREMBLAY, à l'occasion du stage d'accueil des échanges franco-québécois d'instituteurs.

lequel la voyelle « i » tend vers le « è » (ce qui est un anglicisme : que l'on songe à la prononciation de « it is »), le « è » vers le « é », le « é » vers le « a », et le « u » de « lune » se prononce comme si le mot s'écrivait « lunne ». Enfin, l'accent qui frappe les mots sur leur dernière syllabe en français continental, les frappe quelquefois sur l'initiale en français québécois. Une expression telle que « s'asseoir à son bureau » s'accroche sur le « a » de « s'asseoir » et sur le « bu » de « bureau ». Par plus d'un trait, la prononciation québécoise rappelle celle de l'époque classique française, ce qui s'explique historiquement, puisque le Canada, coupé de la France au XVII^e siècle, est devenu pendant deux siècles un « îlot linguistique », dans lequel on dit encore « moé », comme on disait au « Grand Siècle » : « le roé, c'est moé ». En arrivant au Québec, un Français ne doit pas être surpris d'y entendre des expressions qui ne sont pas ou qui ne sont plus usitées dans son pays. C'est ainsi qu'on y dit : « c'est de valeur » au sens de « c'est regrettable » : « j'ai de la misère à faire ceci ou cela » pour dire « j'éprouve des difficultés à le faire », et que « barrer » s'emploie dans le sens de « fermer à clef » (on fermait jadis les portes à l'aide d'une barre). Le superlatif s'exprime souvent par un tour idiomatique : on ne dit pas « c'est très beau », mais « c'est beau en maudit ». Les hôtes du Québec pourront consulter à ce sujet le dictionnaire de la langue canadienne française, de Bélisle. Un trait amusant et bien instructif, pour achever ce rapide tableau des particularités de la langue française telle qu'elle est parlée au Québec : on n'y trouve pas d'anglicismes on n'y parle pas de « job », de « building », de « shopping » ou de « standing », mais bien de « travail », « d'immeuble », « d'achat » et de... « niveau de vie » : on y a parfois plus confiance qu'en France dans les richesses de la langue de Descartes.

II. — Situation sociale.

Pour 58 personnes dont l'anglais est la langue maternelle, il y en a 28 dont la langue maternelle est le français. A ce facteur démographique s'ajoute un facteur géographique : la proximité des U.S.A. (200 millions d'anglophones), qui proposent évidemment au Canada un modèle prestigieux. Cela explique la prédominance de la langue anglaise sur la langue française comme langue de civilisation au Québec : l'anglais y est la « langue de travail », que parlent professionnellement ouvriers, administrateurs et hommes d'affaires. Quoi qu'une loi (« le bill » 63) ait promulgué en 1963 l'égalité de droit des deux langues, cette égalité reste pour l'instant plus théorique que réelle. C'est dire l'importance que revêt actuellement la pédagogie du français au Québec.

III. — INCIDENCES PEDAGOGIQUES.

Les perspectives d'avenir sont encourageantes : un nouveau programme est en cours de publication ; il vise à moderniser la pédagogie de l'enseignement du français. Et, dans l'immédiat, les échanges franco-québécois sont un puissant facteur de diffusion du français au Québec : ils sont reconnus à leur juste valeur par tous ceux qu'ils touchent. Le rapport sur « les échanges jeunes

maîtres 1969-1970 » écrit notamment : « l'arrivée du maître français a le plus souvent soulevé l'intérêt des parents pour les méthodes et les programmes français. Il n'est pas rare que des parents aient exprimé leur satisfaction du fait que leurs enfants soient inscrits dans la classe du maître français ». Et le contingent d'échanges s'est élevé en un an de 120 (année scolaire 1969-1970 : 60 Français et 60 Québécois) à 500 pour l'année scolaire 1970-1971 : deux cent cinquante maîtres français sont appelés cette année à aider à la diffusion de la langue et de la culture françaises au Québec.

F. TREMBLAY.

L'A.Q.P.F.

L'association québécoise des professeurs de français milite, avec la dernière énergie, pour une politique de la langue française. Dans son journal, dans un récent « livre noir », sous-titré « de l'impossibilité (presque totale) d'enseigner le français au Québec », elle pose de façon dramatique le problème de la survie linguistique d'un groupe de 4 millions de francophones sur un continent qui parle anglais, ou américain. Même dans la province francophone du Québec, « l'anglais suffit » !

C'est pourquoi l'entreprise de rénovation de l'enseignement du français par le programme-cadre est d'une importance capitale. Cependant, de l'avis même de ses promoteurs, elle ne saurait suffire à garantir la survie de l'expression française au Québec. Telle quelle, cependant, elle peut en devenir un élément capital, et mérite d'être étudiée, en tout cas, pour sa portée pédagogique.

LE PROGRAMME-CADRE

« On a trop tendance à enseigner la langue maternelle comme s'il s'agissait d'une langue morte : concentration sur la langue écrite, point de départ dans une grammaire normative, suivi d'applications et d'exercices, respect de l'orthographe et indifférence à la phonétique. Or la langue maternelle, si elle est un instrument de transmission d'une culture, sert aussi de simple moyen de communication et d'expression, utilisé beaucoup plus souvent sous sa forme orale que sous sa forme écrite. Si elle est instrument d'expression, elle doit exprimer quelque chose. Qu'il s'agisse de langue parlée ou écrite, elle doit servir à exprimer ce qui intéresse l'enfant, ce qui l'émeut, ce qui a mis en mouvement son imagination et son besoin de dire ; cette aspiration ne peut se satisfaire que dans un climat de confiance, d'échanges d'idées, d'activités intellectuelles de toutes sortes. » (1)

La critique des programmes officiels pourrait se résumer ainsi : comment enseigner une langue vivante sans se préoccuper des recherches et des découvertes de la linguistique moderne, sans tenir compte de la langue de celui que l'on éduque, sans donner à l'expression orale la part qui lui revient ?

Les fonctionnaires du ministère, conscients des lacunes graves des programmes de français, confièrent à deux comités le soin d'élaborer deux nouveaux programmes de français : les programmes-cadres de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ces comités commencèrent leur travail en jan-

vier 1968. Une première version fut soumise aux enseignants en novembre 1968 lors du Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français. Les équipes de travail se remirent au travail en tenant compte des suggestions des professeurs, et la version finale des programmes-cadres fut agréée à la fin de juin 1969 par les autorités du ministère.

Ces programmes-cadres posent les objectifs et les principes de l'enseignement du français ; ils ne divisent pas la matière comme les anciens programmes le faisaient. Ils ne sont que les premiers d'une série de documents émanant du ministère de l'Éducation ; guides pédagogiques et plans d'études viendront compléter le cadre qui, lui, a pour fonction de définir l'esprit du renouveau.

(1) Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement, Tome III, p. 26, Québec 1964.

I. — NOTION DU PROGRAMME-CADRE

D'une façon générale, un programme-cadre est une infrastructure définissant un ensemble d'objectifs de formation, établissant entre les divers objectifs des proportions minimales et proposant différentes modalités d'évaluation du contenu.

Le programme-cadre de français répond en tous points à la définition qui vient d'être exposée.

1. Il se présente comme une infrastructure, une base de travail.

Le programme-cadre comprend deux parties. La première définit l'orientation générale de l'enseignement du français en quatre points : l'objectif général, les principes directeurs, le cadre pédagogique et l'évaluation. La seconde fournit un ensemble d'éléments qui serviront à la préparation des plans d'études et les présente conformément à la démarche pédagogique préconisée dans la première partie.

« Cette présentation du programme-cadre favorise l'unité de l'enseignement du français au Québec tout en respectant les particularités et les initiatives. Elle met à contribution l'esprit créateur des agents pédagogiques et autorise la préparation de plans d'études fonctionnels répondant aux besoins de chaque région et correspondant à ses ressources (1). »

2. Il définit l'objectif général de formation à atteindre.

C'est en termes d'aptitudes ou d'habiletés à acquérir qu'est défini l'objectif général de l'enseignement du français : se servir d'une langue, c'est exercer les fonctions d'écouter et de parler, de lire et d'écrire ; c'est pratiquer la communication orale et la communication écrite.

L'usager de la langue est tantôt émetteur (il parle, il écrit), tantôt récepteur (il écoute, il lit). Le langage est un ensemble de fonctions, acquises par l'usage et qui demeurent perfectibles. C'est dire que l'école doit considérer la langue comme un phénomène social et comme un moyen d'épanouissement individuel. L'enseignement du français à l'école secondaire, comme à l'école élémentaire, se propose comme objectif de **faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée.**

Cet objectif général que propose le programme-cadre s'appuie sur trois principes directeurs.

(1) Programme-cadre français de l'enseignement secondaire, première partie.

PREMIER PRINCIPE

Les objectifs du programme de français se fondent sur les fonctions linguistiques de l'élève.

L'élève qui entre à l'école secondaire exerce déjà depuis un certain nombre d'années les fonctions connexes de la communication orale et de la communication écrite. Il dispose d'un matériel linguistique plus ou moins riche. Le plan d'études propose donc de partir de la langue de l'élève, de la corriger et de l'enrichir, en vue d'assurer la maîtrise de la langue correcte de tous les jours et, à un degré supérieur, l'accession à la langue soutenue.

DEUXIEME PRINCIPE

L'élève exerce ses fonctions linguistiques d'une façon globale, en utilisant simultanément les éléments constitutifs de la langue.

L'adolescent exerce les fonctions linguistiques d'une façon globale, sans recourir aux divisions entre la phonétique, la sémantique, la syntaxe ou la stylistique. Cette façon de faire répond aux lois de la parole. En conséquence, le plan d'études propose que l'on parte de la langue elle-même et non des divers domaines d'études (syntaxe, phonétique, stylistique...), que ces derniers ne soient plus présentés pour eux-mêmes, mais comme des moyens d'améliorer la communication.

TROISIEME PARTIE

La langue, sous sa forme orale et sous sa forme écrite, est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation.

La littérature et la langue sont le reflet d'une civilisation : elles correspondent à une vision particulière de la réalité et du monde. D'autre part, les moyens modernes de diffusion — radio, télévision, disque, imprimé, film — retiennent l'attention d'un auditoire de plus en plus vaste et exercent ainsi une influence décisive sur l'évolution de la langue. En conséquence, la classe de français doit s'employer par tous les moyens à éveiller l'intérêt de l'élève pour la langue et la littérature ; à susciter chez lui le besoin de la création personnelle et le goût de l'œuvre littéraire. Elle doit aussi munir l'élève des instruments — connaissances, sens de l'observation, sens esthétique, esprit critique — qui lui permettront de profiter au maximum des moyens de diffusion modernes, sans en subir les inconvénients.

3. Il fournit des indications pour la préparation des plans d'études.

Sans proposer des proportions précises définissant l'importance des différents objectifs à atteindre, le programme-cadre demeure assez explicite sur la façon de distribuer le contenu : il parle, par exemple, de situations courantes par rapport à des situations particulières ; ou encore, de **la langue de tous les jours** par opposition à **la langue littéraire**.

4. Il aborde le problème de l'évaluation de l'enseignement.

Les différents modes d'évaluation possibles qui devront être adoptés à la suite de l'implantation du programme-cadre demeurent encore un sujet d'études particulières. Cependant, le programme-cadre trace, dans les grandes lignes, les objectifs que se fixeront ces formules d'évaluation.

II. — DIFFUSION ET ANIMATION

Une fois les programmes-cadres agréés par les autorités du ministère de l'Education, il devenait nécessaire d'en préparer la diffusion et l'application. A cet effet, on forma un comité de coordination spécialement mandaté pour organiser cette opération. L'objectif de la première année de travail du comité (1969-1970) fut de diffuser les programmes et d'animer le milieu enseignant. Une grande partie du Québec fut touchée par les quatre conseillers pédagogiques engagés à cette fin.

La tâche fixée s'avéra trop lourde en raison de l'étendue du territoire québécois et du nombre de personnes à rencontrer (administrateurs, enseignants, parents).

Devant ces difficultés, le ministre de l'Education permit l'engagement de 24 agents de développement pédagogique. Ces « agents de changement », recrutés parmi les enseignants, ont pour tâche prioritaire (1970-1971) de préparer leur milieu à l'application des programmes-cadres de français. Grâce à cet accroissement du nombre de personnes travaillant à l'animation, plusieurs commissions scolaires ont pu, dès cette année, mettre en œuvre l'application du programme-cadre dans un certain nombre de classes.

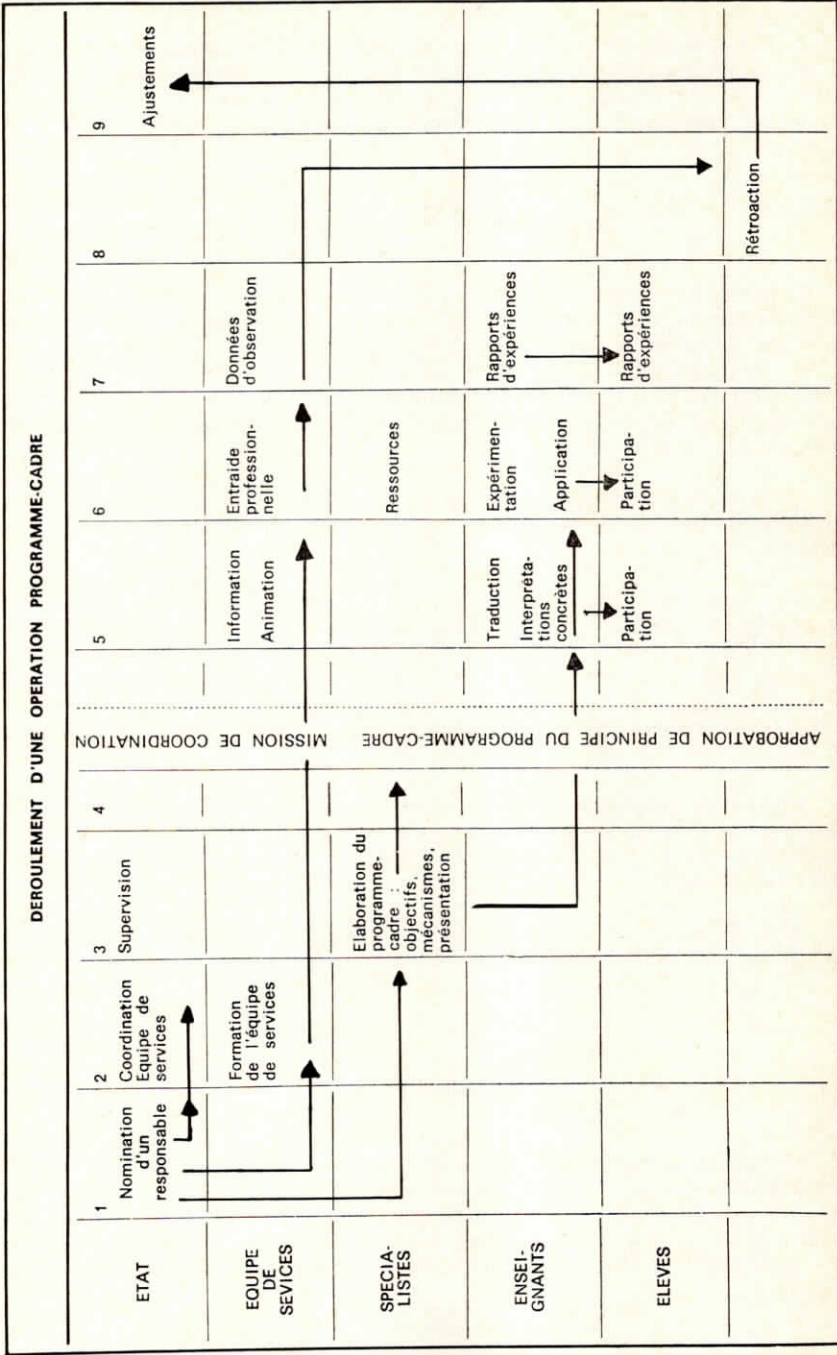
L'opération programme-cadre est loin d'être achevée ; plusieurs problèmes d'importance devront être résolus d'ici deux ou trois ans : recherches, expérimentations scientifiques, formation des maîtres, animation pédagogique mieux organisée, évaluation...

Afin d'illustrer ce que peut être la démarche d'une telle opération, le tableau qui suit schématise le processus que nous avons voulu suivre.

CONCLUSION

Le renouveau de l'enseignement du français au Québec n'est pas dans sa phase finale, nous en sommes encore à travailler au changement des mentalités. Il reste cependant que les enseignants ont bien accueilli les programmes-cadres et qu'ils se préparent activement à modifier leur attitude pédagogique afin d'en arriver à un enseignement du français qui soit le reflet de notre société.

Roger LANGLOIS.



LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Objectif général

L'enseignement du français se proposant comme objectif de faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée, le programme-cadre s'applique à définir particulièrement le **processus méthodologique nécessaire à ce développement**.

I. — LE CADRE PÉDAGOGIQUE

Fondement.

« On apprend la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire », écrit Robert Dottrens, qui poursuit en rappelant « que pendant des siècles, les hommes ont parlé et écrit sans avoir appris la grammaire » (1). Pareille conception de l'apprentissage requiert une méthode fondée sur la langue de l'élève plutôt que sur un ensemble de notions et de règles. Fonder l'enseignement du français sur la langue de l'élève — celle qu'il parle et qu'il écrit — et sur la langue de son milieu — celle qu'il entend et qu'il lit — c'est tenir compte du développement mental et des véritables besoins de celui à qui l'on s'adresse. Cette méthode restera la meilleure tant et aussi longtemps que des recherches scientifiques n'auront pas défini les capacités d'assimilation de l'élève, compte tenu de son âge et de son intelligence, et précisé la fréquence d'emploi, donc l'utilité des éléments de la langue.

L'expression **mise en situation** est employée dans le programme-cadre pour nommer ce moyen, ce processus méthodologique.

A. LA MISE EN SITUATION.

Libérer le pouvoir d'expression, éveiller et stimuler l'activité créative, engendrer le désir de connaître, voilà ce que poursuit la **mise en situation**. Elle se présente en trois phases.

Première phase.

Elle consiste à choisir les travaux qui auront le plus de chance d'intéresser l'élève, compte tenu de son âge chronologique et mental et de son orientation et à les lui présenter de la façon la plus attrayante possible. Le rôle du professeur est capital lors de cette première étape.

(1) Robert DOTTRENS et al. : **Eduquer et instruire** (Paris, Nathan/Unesco, 1966), page 159.

Deuxième phase.

Elle coïncide avec la préparation et la réalisation du travail (recherche, lecture, invention, composition, rédaction, correction). Elle vise à stimuler l'esprit créateur et la curiosité de l'élève.

Troisième phase.

Elle se fonde sur la notion même de la communication qui suppose l'existence de deux pôles, l'un émetteur, l'autre, récepteur (2). Elle consiste à assurer la complète réalisation de la communication. C'est dire que la lettre sera envoyée à un destinataire, le poème ou la chanson interprétés en classe ou ailleurs, l'exposé présenté devant un auditoire. La qualité de l'apprentissage de la langue maternelle dépend, pour une large part, de la réalisation de cette troisième phase. « Le mode d'expression naturel et **fonctionnellement utile** est celui qui exprime une intention d'expression, celui qui est motivé », écrit Louis Legrand, qui poursuit en affirmant et en prouvant que « le développement de mécanismes linguistiques, indépendamment de tout désir de communication, aboutit à des conséquences graves au point de vue de la langue et de la personnalité » (3).

B. L'EXPLOITATION.

Profiter du climat d'intérêt et d'activité où se trouve l'élève pour parfaire sa formation au plan de la langue et de la pensée, voilà en quoi consiste l'**exploitation**. Elle se présente en trois phases.

Première phase.

La première phase de l'exploitation vise à ce que chacun des actes de communication posés en classe revête le plus de perfection possible à tous les points de vue : correction, précision, variété, équilibre, harmonie, clarté, ordre, mouvement, originalité. Cette phase suppose le travail personnel, le recours aux livres (dictionnaire, grammaire...) et la consultation des personnes (camarades, professeurs...).

Deuxième phase.

La deuxième phase est celle de l'analyse. La communication est alors soumise à l'observation critique de la classe qui l'étudie à divers points de vue : prononciation et articulation, mots et phrases, orthographe ; rigueur de la composition, justesse et originalité de la pensée. On réfléchit par la suite sur l'efficacité des moyens mis en œuvre. L'étude comparative de plusieurs textes peut être utile à cette étape.

(2) Louis LEGRAND : **Psychologie appliquée à l'éducation intellectuelle** (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1961), page 42

(3) Louis LEGRAND : **Psychologie appliquée à l'éducation intellectuelle** (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1961), page 42.

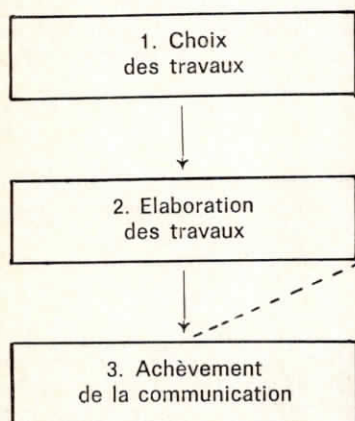
Le but visé est d'améliorer la qualité de la communication. A long terme, l'objectif est de développer le sens de l'observation et l'esprit critique de l'élève ; de lui faire prendre conscience de la langue, de ce qu'elle comporte d'essentiel et d'accessoire.

Troisième phase.

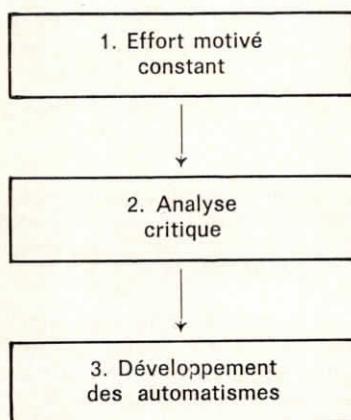
La troisième phase veut développer des automatismes : précision du vocabulaire, variété des tours de phrases, des procédés stylistiques, correction orthographique... On peut avoir recours à l'enseignement magistral, à l'étude personnelle, aux exercices correctifs et d'approfondissement, etc. Quelque procédé que l'on retienne, l'essentiel reste que l'élève ait conscience de la nécessité de parfaire sa maîtrise de la langue et qu'il accepte d'utiliser les moyens qu'on lui propose.

LE PROCESSUS METHODOLOGIQUE

I. — LA MISE EN SITUATION



II. — L'EXPLOITATION



Monique TURCOTTE,

L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Notre travail de professeur de lettres n'est pas celui d'un guide de musée, chargé de rappeler une chronologie, de classer par genre ou d'attirer momentanément l'attention sur tel ou tel point qui mériterait l'extase... (1).

Avant même que ne soit publié le programme-cadre de français de l'enseignement secondaire (septembre 1969), plus encore après sa parution, les professeurs se sont inquiétés du sort dorénavant réservé à la littérature. Parce que les longues listes d'auteurs regroupés sous les rubriques Moyen Age, Renaissance... avaient disparu, ils ont cru que du même coup, toute la culture échappait à leur rôle d'éducateurs et qu'ils devraient se contenter désormais d'être des « marchands de participes passés ».

En fait, les textes du programme-cadre relatifs à l'enseignement de la littérature sont brefs et ne donnent que des indications générales. Ils n'en sont pas moins radicaux : la littérature ne doit plus être considérée comme l'unique moyen de culture.

La langue, sous sa forme orale et sous sa forme écrite, est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation.

(Programme-cadre, p. 6).

C'est l'œuvre considérée comme une forme de communication qui doit d'abord retenir l'attention du professeur et des élèves. Le présent article ne vise qu'à présenter sommairement des « voies ouvertes » à la réflexion et à l'expérimentation.

Les œuvres littéraires que l'élève fréquente ou qu'il pourrait fréquenter sont nombreuses et variées ; de même les occasions de participer à la vie culturelle de son milieu. Plutôt que de restreindre à quelques œuvres et à quelques auteurs l'étude de la littérature, la classe de français éveille l'intérêt de l'élève à cette forme d'expression privilégiée qu'est la littérature ainsi qu'à la vie culturelle de la communauté sociale à laquelle il appartient. Le programme-cadre regroupe donc dans une deuxième série ces formes d'appren-

(1) Maxime GAUME : *Cahiers pédagogiques*, n° 89, mars 1970, p. 27.

tissage d'un caractère plus particulier ; leur utilisation est propre à la littérature et à la culture, en général. Pour établir un lien étroit entre la littérature, les arts en général et la vie, on puisera à trois sources :

- l'actualité politique et littéraire ;
- les manifestations culturelles du milieu ;
- les besoins spontanés des élèves.

Le tableau 3 du programme-cadre (voir ci-dessous) montre que les situations peuvent se rattacher à la communication orale et à la communication écrite. Le poème par exemple peut être lu ou dit ; de même la lettre et la fable. Compte tenu de l'âge des élèves et de la situation elle-même (son usage habituel) on insistera davantage sur l'une ou l'autre forme de communication (*).

Le programme propose un mode de distribution de ces situations d'apprentissage sur cinq ans. Ici encore, le choix est arbitraire. Il tient compte des intérêts des élèves et des difficultés que présente la langue de ces différentes situations. Par exemple : l'élève de secondaire I porte un grand intérêt à la poésie populaire et à la chanson, alors que l'élève de secondaire V lit librement des romans et, dans certains cas, écrit des poèmes.

A quelque niveau que ce soit, la lecture et la création auront le pas sur l'enseignement magistral et l'histoire littéraire.

TABLEAU 3

LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE, 2^e série

Langue parlée (parler-écouter)	Langue écrite (écrire-lire)
Poème *	Poème
Chanson *	Chanson
Fable *	Fable
Théâtre, téléroman *	Théâtre, téléroman
Film	
Conte	Conte
Lettre	Lettre
	Journal intime
	Essai
	Nouvelle
	Roman
	Critique
	Proverbe et maxime

* Insistance (sur l'oral ou l'écrit)

Voici à titre d'exemple les objectifs et les moyens que nous proposons d'une part aux élèves réguliers et, d'autre part, aux élèves plus doués (options).

Enseignement régulier

— OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Développer chez les élèves des **aptitudes de lecteur**.
- Favoriser la création.
- Initier à la vie culturelle de la société québécoise.

— OBJECTIFS PARTICULIERS

- Mettre l'élève en contact avec des œuvres.
- Éveiller chez lui le goût d'une vie intérieure.
- Alimenter sa sensibilité, son imagination.

— MOYENS

- Pour chacun des niveaux du cours secondaire :
une banque d'œuvres variées, appartenant à divers genres, à l'époque contemporaine et à la littérature québécoise d'abord — au début des études secondaires surtout — puis à d'autres époques et à la littérature d'autres pays francophones ;
la lecture, l'audition, le visionnement de reportages, de comptes rendus sur un événement de l'actualité littéraire de notre milieu ou toute manifestation culturelle.
- Si possible, des visites : musées d'art du Québec, Salon du livre, etc.
- L'initiation à la création littéraire par le recours à des mises en situations variées et liées aux intérêts immédiats des élèves.

Les options

— CLIENTELE

Les élèves des 4^e et 5^e secondaires qui manifestent un goût et des aptitudes réelles pour la littérature et la culture de façon générale.

— OBJECTIFS PARTICULIERS

Développer chez les élèves **l'aptitude à créer, à réagir de façon critique** devant tout ce qui leur est présenté (livre, film...). Poursuivre leur formation de lecteur.

Les initier aux techniques des diverses formes de création littéraire : théâtre, roman... C'est donc **l'expression** qu'on favorisera surtout dans les cours optionnels.

— MOYENS

Pour chacun des niveaux déterminés :

- une banque de cours de création : poésie, théâtre, mime...
- participation obligatoire à un certain nombre de manifestations culturelles et de spectacles.
- lectures commentées de créations d'élèves suivies d'une période de questions et d'une critique.

Cette description sommaire des lignes de force que nous voulons respecter dans l'enseignement de la littérature au cours secondaire nous amène à réfléchir sur la part que nous devons réserver à la littérature québécoise dans cet enseignement.

Nos programmes ne tenaient compte que de la littérature française ; les littératures des autres pays francophones, la littérature québécoise, les littératures russes, américaines... étaient regroupées sous le titre : « littératures étrangères ». Il nous semble évident qu'un tel état de fait ne peut plus subsister ; le monde dans lequel nous vivons nous oblige à faire face à un nouveau type d'humanisme qui n'a rien de comparable à celui du XIX^e siècle.

En guise de conclusion nous empruntons à M. Roland Arpin, Professeur au Collège de Maisonneuve, les paragraphes suivants :

« Quelle part faut-il réserver à l'enseignement de la littérature québécoise ? Question qui ne trouve finalement son sens plénier que dans la détermination des maîtres à doter les étudiants québécois de l'instrument de libération par excellence : la parole.

« Etudier la littérature québécoise, c'est entrer en contact avec ces hommes qui ont pris le risque de relever la tête et de dire ce qu'ils ressentaient en des vocables, qui souvent à leur insu, signifiaient leur pauvreté et leur dénue-ment !

« Enseigner la littérature québécoise, c'est forcer l'étudiant d'ici à écouter l'homme d'ici nommer la vie, nommer les saisons, nommer l'amour et la mort, et nommer toutes ces choses qui, hier encore, n'avaient de noms que dans la langue d'ailleurs et qui, aujourd'hui, portent un nom qui traduit un pays et les hommes qui l'habitent.

« La littérature qui nous apprend à nommer est celle qui nous libère et c'est celle-là qu'il faut enseigner avant toute autre. »

Roger LANGLOIS.
Monique TURCOTTE.

NOUVEL EXAMEN DU FRANÇAIS EN FIN D'ÉTUDES

Conformément aux demandes maintes fois répétées des professeurs, le Service des examens du ministère de l'Éducation du Québec a modifié la formule des examens de langue maternelle, dans le dessein de les adapter aux objectifs poursuivis par l'enseignement du français au secondaire. La formule adoptée pour l'année 1971 constitue la première étape de ce renouvellement. Nous ne décrivons pas ici l'examen de compréhension de texte mais uniquement celui d'expression.

Il comptera quatre épreuves : deux d'expression écrite et deux d'expression orale ; chacune sera notée sur 25 points.

Des deux épreuves d'expression écrite, l'une consistera en la rédaction d'un article de journal ou de revue, et l'autre en une épreuve du genre de la création libre (récit, essai, poème...). L'une des deux épreuves d'expression orale sera du genre de l'exposé et l'autre du genre de l'improvisation.

Indépendamment des problèmes d'évaluation que nous examinerons dans la deuxième partie de cet article, l'examen d'expression pose des problèmes de mise en situation, c'est-à-dire qu'il faut trouver des conditions de passage de l'examen qui permettent à l'élève de s'exprimer d'une façon naturelle. Ainsi, lors des épreuves d'expression orale, la présence du jury devrait être discrète.

I. — DESCRIPTION DES ÉPREUVES

A. Les épreuves d'exposé et de rédaction d'un article.

Elles ont pour but d'évaluer jusqu'à quel point l'élève est capable de présenter un message oral (exposé) ou écrit (article), après s'être documenté sur un sujet.

Ces deux épreuves comprennent 5 étapes :

- **La 1^{re} étape ou amorce** consiste à faire en classe un inventaire des sujets. Lors de cette première étape, le professeur précise la durée de l'exposé (3 à 6 minutes) et la longueur de l'article (200 à 250 mots).
- **La 2^e étape** est celle du **choix du sujet** par l'élève. (Il a semblé intéressant de demander à l'élève de rédiger un article et de présenter un exposé sur le même sujet, mais en s'arrêtant à des points différents).

- **3^e étape** : l'élève dispose de trois semaines pour rassembler la **documentation** la plus vaste possible sur son sujet.
- **4^e étape** : l'élève **compose** un article et un exposé en retenant les éléments de documentation qui lui semblent pertinents.
- **5^e et dernière étape** : c'est la rédaction de l'article et la présentation de l'exposé. Lors de son exposé, l'élève peut disposer de l'introduction, de la conclusion et du plan de l'exposé.

B. Les épreuves d'improvisation et de création libre.

Elles cherchent à mesurer l'habileté du candidat à s'exprimer d'une manière spontanée sur un sujet quelconque. On veut évaluer jusqu'à quel point il peut communiquer des idées ou des sentiments qui lui sont personnels.

Pour ces deux épreuves, la démarche à suivre comprend 4 étapes :

- Comme pour les épreuves d'exposé et de rédaction d'un article, la **1^{re} étape** permet d'amorcer le travail et de réfléchir sur la nature de ce type d'épreuves.
- La **2^e étape** est ici aussi celle du choix du sujet : deux ou trois sujets sont proposés à l'élève : ce sont des éléments qui doivent servir à l'élève de points de départ (il faut à tout prix éviter le sujet unique qui présuppose que tous les élèves peuvent être inspirés par une même image ou un même texte). Ces points de départ peuvent être des documents audio-visuels (bande dessinée, collage, illustration, film, chanson) ou des documents écrits (texte à compléter, éditorial de journal, proverbe).
- Lors de la **3^e étape**, l'élève élabore le sujet qu'il a choisi.
- **4^e et dernière étape** : l'élève présente ou remet ce qu'il a préparé. La durée de l'improvisation peut être d'une à trois minutes ; pour la création libre, on n'exige pas un minimum ou un maximum de mots, la qualité important plus que la quantité.

II. — L'EVALUATION

Cette nouvelle formule d'examen doit apporter une réponse la plus précise possible à la question : selon quels critères et suivant quelles modalités doit-on procéder à la notation ?

A. Les critères d'évaluation.

Plusieurs critères d'évaluation et leur pondération sont proposés pour chaque épreuve.

— EPREUVES ECRITES.

Les critères d'évaluation de l'article sont au nombre de 5 :

- **Qualité et originalité des idées**, opinions, etc. (5 points).
- **Composition** (plan, progression, transition, introduction, conclusion) (8 points).
- **Vocabulaire** (4 points).
- **Phrase** (correction et variété) (4 points).
- **Orthographe** (évaluée d'une façon globale et non en comptant le nombre de fautes) (4 points).

Pour la création libre, 3 critères sont proposés :

- **L'originalité** (12 points). L'élève a-t-il vraiment créé à partir des éléments qui lui ont été proposés ?
- **Richesse** (8 points) (c'est-à-dire la variété et la justesse du vocabulaire, la correction de la langue, etc.).
- **Orthographe** (5 points) (évaluée comme pour l'article).

— EPREUVES ORALES.

Pour l'exposé et l'improvisation, les mêmes critères sont proposés :

- **Voix** (8 points), c'est-à-dire articulation, qualité des phonèmes, variété de l'intonation, débit (lent, rapide...).
 - **Langue** (5 points), correction du vocabulaire et de la syntaxe.
 - **Maintien** (4 points), manière de présenter le sujet.
 - **Contenu** (8 points).
- Qualité et originalité - Composition - Respect du temps prescrit.

B. Le mode d'évaluation.

On procède à l'évaluation de l'épreuve en donnant une mention pour chacun des critères proposés. Les mentions sont :

- Très bien (TB)
- Bien (B)
- Faible (F)
- Nul (N).

Il est précisé pour les deux épreuves orales que le professeur peut faire l'évaluation seul ou, de préférence avec un collègue. L'idéal serait d'avoir deux jurys permanents de deux ou trois membres : le premier jury tiendrait compte des critères I et II ; le deuxième jury, des critères III et IV. Chaque jury est composé d'un professeur, d'un élève et, si cela est possible, d'une personne étrangère à la classe. C'est à la classe que revient le choix de l'élève qui fera partie du jury. Cet élève sera jugé par le jury d'une autre classe.

C. La répartition des points.

Pour la répartition des points, deux grilles d'évaluation sont prévues : une grille pour les épreuves écrites, l'autre pour les épreuves orales.

- Les mentions TB et F sont rares et accordées exceptionnellement.
- Les mentions B et A sont accordées à la moyenne des candidats.
- La mention N est réservée à des élèves nettement au-dessous de la moyenne.

Quant à l'examen de compréhension de texte, il ne portera pas exclusivement sur un extrait de langue littéraire, mais sur deux ou trois écrits de niveaux de langue différents. Cet examen, qui sera de type direct, sera administré directement par le ministère de l'Education, tandis que les quatre épreuves d'expression seront préparées et données par les commissions scolaires (1).

Une telle formule d'examen de français suscitera sans doute de nombreux problèmes, en particulier par son nouveau caractère de décentralisation. Aussi se propose-t-on d'en analyser soigneusement les résultats. Leur analyse, ainsi que les commentaires recueillis dans le milieu sur les problèmes rencontrés et les moyens mis en œuvre pour les résoudre, permettront d'améliorer progressivement ce système. On en arrivera ainsi à évaluer de mieux en mieux dans quelle mesure chaque élève a atteint l'objectif que lui fixe le nouveau programme-cadre de français : savoir parler, écouter, lire et écrire.

Hélène TERNIER.

(1) Voir l'article de M. JOLY.

LES ORALIENS, UTILISATION DE LA TÉLÉVISION POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ORAL COMME LANGUE MATERNELLE

Il n'est pas facile (ou il l'est trop) de parler du rôle des moyens audiovisuels dans l'enseignement. Pour éviter les pièges des généralisations et des considérations désincarnées ainsi tendus par un sujet trop vaste, nous avons préféré restreindre notre sujet à une expérience vécue depuis deux ans au Québec.

Le ministère de l'Éducation du Québec a lancé en novembre 1969 une série de 125 émissions télévisées de 15 minutes chacune et qui porte pour titre **Les oraliens**. Cette série est la première d'un ensemble de six qui couvriront respectivement les six années du degré élémentaire.

Objectif

Ces six séries ont pour but général d'enseigner efficacement la connaissance pratique de la langue parlée moderne au niveau familier correct.

Il s'agit donc de conférer des réflexes verbo-moteurs précis et exacts, au niveau lexical, en allant de l'objet à désigner au terme de désignation sans passer par l'écrit et, au niveau structural, en allant de la situation à l'expression des données de cette situation. Or, l'acquisition efficace de réflexes verbaux, suppose l'action de l'élève à reproduire, la répétition de cette action et la motivation à poser cette action. Nous parlons de « connaissance pratique » pour l'opposer à la connaissance théorique, c'est-à-dire que les règles linguistiques ne doivent jamais faire l'objet d'un enseignement autrement que par plusieurs unités de langage et seulement par des unités utiles. Par langue parlée moderne, nous excluons la langue écrite et les aspects archaisants portés soit par le signifiant soit par le signifié. Le contenu de la langue parlée à enseigner suppose l'inventaire du vocabulaire et des tournures, fondé sur la fréquence et la récurrence soit du mot ou du groupe de mots, soit de la réalité dans les limites de l'intérêt de l'élève et de son aptitude à connaître. Nous choisissons le niveau familier comme celui qui est d'emblée le plus courant et surtout le plus utile ; nous y ajoutons l'adjectif « correct » pour indiquer que l'enseignement ne doit pas comporter tous les « sacrifices » de la langue parlée familière.

Limité aux **Oraliens**, cet objectif s'est réduit à un contenu presque uniquement lexical de 3 000 mots environ et de 4 000 acceptions. Il est évident que nous partons de zéro, c'est-à-dire que nous comptons tous les mots enseignés. Sur le plan des structures (au sens large), nous nous en sommes tenus

aux plus simples de la langue parlée, comme l'interrogation, la négation, les flexions simples des verbes et les accords des adjectifs ; disons que les expressions se limitent à celles qui sont indispensables pour présenter les mots du contenu lexical dans un contexte normal.

Chaque émission enseigne une trentaine de mots avec leur prononciation et leur emploi, l'acquisition réelle sur le plan sémantique ne portant dans chaque émission que sur cinq ou six mots et l'acquisition phonétique s'étendant sur l'ensemble des émissions par mode répétitif.

Moyens

Pour satisfaire à ces objectifs, nous avons disposé de trois moyens : la télévision, les documents imprimés destinés aux maîtres et les documents imprimés destinés aux élèves.

La faveur et l'autorité dont jouit la télévision dans le contexte québécois actuel nous imposaient son usage. Nous aurions eu mauvaise grâce à la refuser. La télévision offre en effet l'avantage de présenter une matière uniformisée à travers toutes les écoles et peut plus facilement que le maître **montrer** les réalités quotidiennes sous un angle nouveau, grâce à sa grande mobilité et à ses techniques : bruitage, voix diverses, musique, dramatisation, ambiance, analyse de l'image... Certaines réalités, comme les actions, les événements et les choses malaisément accessibles, sont difficiles à illustrer par le maître alors que le petit écran les présente comme à portée de main pour ainsi dire. Avec les moments dramatiques ou comiques et avec les fantaisies de dialogue qu'elle se permet et qui incitent les enfants à imiter, la télévision a en outre le pouvoir de faire acquérir une notion de façon plus durable parce que le contexte où cette dernière est présentée est chargé d'affectivité. Elle crée des héros, des situations et son image mouvante reflète mieux que les livres la couleur et la vie du langage.

Chaque émission est accompagnée d'un document écrit destiné à la prolonger par une exploitation pédagogique du thème abordé et du vocabulaire présenté. Le maître demeure l'auxiliaire indispensable pour éviter qu'une émission éducative se réduise à un simple divertissement. Si nous touchons là les limites de la télédiffusion, il faut avouer que c'est bien ainsi, tout au moins pour l'instant, car il convient qu'une personne prenne la relève d'une émission d'un quart d'heure au bout duquel les enfants de six ans ont épuisé leurs ressources d'attention et de participation normales devant le petit écran (1). Comme il est difficile de saisir le contenu d'une leçon simplement en assistant à une émission, les documents d'accompagnement reproduisent ce contenu. Quelques applications pédagogiques les complètent.

Enfin chaque élève reçoit quotidiennement une page de bandes dessinées qui reprennent les temps forts de l'émission et qui représentent l'illustration des mots de la leçon. Ce moyen est destiné à compléter les émissions dont

(1) L'avènement de la vidéo-cassette permet une souplesse d'utilisation qui, tout en posant le problème différemment, ne nécessite pas moins la participation active du maître.

la matière risquerait autrement de s'évanouir rapidement, à cause du caractère fugace des images télévisées. L'élève garde donc ainsi entre les mains un témoin concret de la leçon, auquel les maîtres peuvent se référer ainsi que les mères de famille qui tiennent souvent, à ce niveau, à faire répéter les leçons à leur enfant.

En dernière page du bulletin d'accompagnement, le maître trouve régulièrement une page-guide reproduisant le même découpage que celui des bandes dessinées des enfants ; les cases correspondant aux images proposent des questions et des réponses que le maître peut utiliser pour faire parler les élèves à partir des bandes dessinées.

Formule des oraliens

Prendre la télévision comme moyen d'enseignement suppose qu'on puisse entrer avantagement en concurrence avec les émissions que les enfants ont déjà l'habitude de regarder. Cette constatation exclut presque automatiquement le recours à une formule qui serait centrée sur une espèce de super-maître. Cette dernière option serait d'ailleurs à exclure, ne serait-ce que parce qu'elle entre en concurrence déloyale avec le maître en classe et le met dans un état d'infériorité. Les meilleures émissions pour enfants au Québec sont dramatisées. Il fallait donc aller vers la dramatisation. Il restait à trouver une intrigue qui soutînt l'intérêt des enfants pendant 125 quarts d'heure et qui pût servir nos objectifs. Même si les centres d'intérêt retenus pour la première année tendent à couvrir toutes les sphères de l'activité d'un enfant de six ans (les jeux, la maison, l'école, le travail, la nature...), le risque était grand d'entraîner chez lui un ennui mortel justement parce que de le confronter avec les réalités qu'il rencontre journalièrement ne lui apportait rien de nouveau. Il fallait la séduction de la nouveauté. Ainsi **Les Oraliens** sont nés.

Voici un aperçu de l'aventure générale des **Oraliens**. Notre monde est découvert par les yeux neufs de petits êtres, d'environ 30 cm de hauteur (1), qui atterrissent en soucoupe volante dans le jardin d'un jeune ingénieur-inventeur-fantaisiste : Francolin.

Ces extra-terrestres viennent de la planète Oralie où l'on parle français depuis toujours, mais où l'on ne connaît pas les réalités de la Terre. Il est de tradition sur Oralie d'envoyer les jeunes explorer les mondes en soucoupe pour parfaire leur instruction. Picabo et sa sœur Kalinelle ont choisi de découvrir le Québec. Ils ont amené avec eux Millimagino, un chien roboïde et multi-forme, ainsi que Couac, un oiseau bavard et artiste (2). Un personnage clandestin s'est glissé dans la soucoupe ; c'est le Furotte, petit monstre qui parle d'une manière incompréhensible.

Dans le monde bien concret et gigantesque pour eux de notre environnement quotidien, les Oraliens connaissent bien des aventures. Quand ce n'est pas la réalité elle-même qui les menace (un chat, un orage...), c'est

(1) Le procédé relativement récent de télévision dit de « l'incrustation » permet de faire remplir ces rôles par de véritables comédiens qui prennent la taille de Lilliputiens en présence des humains.

(2) Le rôle des deux animaux est assumé par des marionnettes dont le maniement est rendu plus souple par le procédé de l'incrustation.

Couac qui les entraîne dans une affaire, ou c'est le Furotte qui leur joue un sale tour. Pour se défendre, Picabo dispose d'un pistolet-réducteur. Kalinelle, de son côté, possède une lunette qui lui permet de voir n'importe où.

Bien souvent, les Oraliens ont recours à la « magie du mot » : un pouvoir magique oralien qui consiste à agir sur les choses, les gens, les événements, en prononçant correctement le mot approprié. Mais, comme les Oraliens sont tout petits, leur parole manque souvent de force et opère mal dans un contexte de Gulliver. Les héros demandent alors la participation des enfants de la Terre. De cette façon, non seulement l'élève fait de son mieux pour bien articuler et répéter le mot juste (qu'on a toujours soin de lui suggérer auparavant), mais il a l'impression pour une fois d'agir sur la télévision, de pouvoir en même temps que les personnages changer le cours des événements, de faire apparaître des objets, de forcer tel méchant à tel geste, de jouer lui-même un tour à Francolin, etc.

Francolin est le Terrien principal de la série. Ingénieur de son métier, inventeur farfelu dans ses loisirs, il devient le grand ami des Oraliens, leur sert de guide et participe activement aux aventures. Ce personnage fait figure de jeune adulte enthousiaste et sympathique, pendant que Picabo et Kalinelle ont des réactions plus enfantines, sont espiègles et curieux de tout.

En même temps que nos héros, les écoliers explorent notre monde au gré d'aventures divertissantes et enrichissantes. Ils redécouvrent nos jeux, nos habitations, nos vêtements, nos moyens de transport, nos aliments, nos saisons, nos coutumes, nos métiers, notre campagne et tous les domaines de notre activité susceptibles d'intéresser les enfants de six ans.

Nous avons peut-être semblé nous éloigner de notre propos en parlant aussi longuement des Oraliens, mais cet aperçu était nécessaire pour faire ressortir les deux aspects originaux de cette série : le recours à la dramatisation et le dialogue des élèves avec le téléviseur.

Impact de la série

Malgré les mauvaises conditions de la diffusion des émissions la première année (grève prolongée des postiers, déménagement de l'imprimerie, donc retard et absence des documents écrits, manque d'appareils récepteurs de télévision (1), **Les Oraliens** ont reçu un excellent accueil. L'enthousiasme des enfants est généralisé. Les conditions énumérées n'ont pas permis à une enquête sur l'utilisation de conclure de façon satisfaisante. Si l'on en croit cependant un sondage fait l'an dernier, on sait que la cote d'écoute se situe vers 75 % des enfants de six ans. Si, par ailleurs, on tient compte de l'abondant courrier reçu (2), on peut conclure que **Les Oraliens** représentent un événement dans l'enseignement.

(1) D'où des groupes de 60, 80 voire 120 enfants devant un seul téléviseur, alors que la norme américaine s'établit à 15 enfants par appareil.

(2) L'année dernière, si nous ne comptons que les lettres de commentaires, nous avons reçu 300 lettres d'institutrices et 300 lettres d'élèves. Cette année (de septembre à janvier) une centaine de lettres de commentaires de la part des maîtres et de 3 000 à 4 000 envois d'enfants : dessins, cartes de souhaits, invitations, cadeaux...

La participation des enfants lors de l'émission est inconditionnelle (1). Ils ont encore l'âge de croire à l'existence des petits personnages. Mais, indépendamment de la formule choisie, nous croyons qu'ils aiment à ce point participer que, même si on leur demandait tout simplement de répéter des mots pour les apprendre, ils le feraient volontiers. Il resterait à savoir s'ils « tiendraient » pendant 125 émissions. Ce procédé de réponse nous semble donc une chose acquise. On pourrait facilement l'étendre aux enfants de sept, huit et même de neuf ans, de l'avis des maîtres consultés. C'est sûrement un procédé rentable pour la population pré-scolaire qui représente aussi, semble-t-il, une large part de notre public.

Quelle utilisation en font les maîtres ? Voilà qui est, bien que capital, difficile à préciser. L'enquête faite par notre service de la recherche, même si elle ne peut conclure, donne de légères indications. « Les 37 institutrices qui utilisent l'émission de façon quotidienne tendent à l'ouvrir à tout l'éventail de l'expression. » Elles « apprécient beaucoup l'émission, la trouvent très bien conçue et adaptée à l'univers des enfants ». Nous arrêtons là les citations, car il serait facile de nous accuser de ne prendre que les opinions favorables d'une enquête non valable. Nous croyons malgré tout que ce sont les maîtres qui utilisent régulièrement l'émission qui sont plus en mesure de l'apprécier. Une chose nous paraît cependant certaine : il faut veiller avant tout à l'intégration d'une production audio-visuelle au programme d'enseignement. Autrement le maître a tôt fait d'alléguer la surcharge, relègue ce genre de production parmi les divertissements et ne l'emploie que « s'il a du temps ».

Il va sans dire qu'une telle production est un travail d'équipe. Trois pédagogues, quatre scénaristes et quatre réalisateurs ont dû y travailler près de deux ans. Il n'est pas superflu de le mentionner, car une telle production audio-visuelle suppose une révision de la définition de chacun des métiers impliqués. Si, en effet, le maître est un spécialiste de la pédagogie quotidienne, le scénariste, lui, est un spécialiste de la dramatisation et le réalisateur, un spécialiste de la communication. Il faut donc apprendre, pour nous les maîtres, à céder une partie de nos prétentions pédagogiques et, pour les autres, à accepter les contraintes de la discipline à enseigner et certains impératifs pédagogiques. Cela donne lieu à d'inévitables heurts, mais une fois l'accord établi, tout le monde y gagne.

L'avènement de la télévision dans l'enseignement nous paraît s'imposer. Si l'école refuse ce moyen, comme elle l'a fait pour le cinéma, elle risque d'inverser les pôles d'enseignement : l'école, la vraie pour les enfants, commencera devant le petit écran une fois que les classes seront terminées pour la journée. Si le cinéma était presque interdit aux enfants, l'accès à la télévision leur est aussi facile que l'accès au robinet. Cette fois l'enjeu est énorme.

Laurent LACHANCE.

(1) Beaucoup de maîtres se plaignent même que les enfants participent un peu trop en criant les mots magiques.

III

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE VUE PAR DES ENSEIGNANTS FRANÇAIS

Extraits des rapports du Centre
franco-qubécois de Développement
Pédagogique pour l'année 1969-1970

Depuis septembre 1969, une opération d'échange pédagogique originale permet à des maîtres français (60 en 1969-1970, 250 en 1970-1971) d'enseigner durant une année scolaire dans les écoles élémentaires du Québec, cependant qu'un même nombre de maîtres québécois vient prendre leur place dans leur département d'origine. Ce sont des titulaires âgés de moins de 30 ans, sélectionnés d'abord sur dossier, puis par un entretien avec un comité mixte composé de pédagogues et d'administrateurs des deux pays. Les critères du choix sont, à côté de la compétence professionnelle, la souplesse, l'ouverture, l'esprit de recherche qui permettront à chacun de surmonter les difficultés inhérentes à cette aventure qu'est le travail en pays étranger, et d'en tirer les profits étonnants qu'elle peut comporter pour le bénéficiaire, pour son milieu temporaire, pour son milieu originel.

Profits d'autant plus certains que les maîtres en échange ne sont pas abandonnés à eux-mêmes, l'une des tâches principales du CEDEP, organisme bicéphale de coopération franco-qubécoise (une section à Sèvres, une à Québec), étant de préparer, d'informer, d'aider et d'encadrer les 2 contingents sur le plan professionnel. En 1969-1970, par exemple, 3 stages ont réuni à Sèvres les 60 Québécois du premier échange.

Stage d'accueil, en septembre 1969.

Stage « première évaluation » en janvier 1970, axé sur les problèmes de l'adaptation en milieu étranger — la relation maître-élèves, administration-maître, maîtres entre eux — les observations des Québécois sur l'esprit et les méthodes de l'école française.

Stage « bilan », en mai 1970, consacré à une comparaison des enseignements français et québécois — une information sur la recherche pédagogique française — un bilan linguistique et professionnel du séjour.

La dynamique de ces stages, préparés par des questionnaires adressés à chacun des maîtres, et donnant lieu à un rapport individuel et par la diffusion d'une importante documentation, a permis à l'échange d'atteindre ses objectifs.

Un troisième stage, en janvier 1971, au Québec cette fois, trois mois après le retour au pays, donne la mesure de la maturation apportée aux participants par une telle expérience. Une série analogue a été proposée aux Français.

Pour l'observateur, l'intérêt n'est pas moins grand à voir s'affronter sur le vif, dans la pratique des classes, théories et habitudes des uns et des autres, dans un effort d'ajustement qui oblige chacun à remettre en question — non sans peine parfois — son propre comportement et ses propres valeurs. Extrayons, de l'abondant matériau recueilli par le CEDEP, quelques éléments de cette réflexion professionnelle à quoi l'échange oblige chacun. Voici l'école québécoise, vue par des instituteurs français qui y travaillent.

I LE MILIEU D'IMPLANTATION PÉDAGOGIQUE

Relations administration-maître

- Les relations avec le Directeur ou le Principal ne sont pas entravées par le cloisonnement hiérarchique. Elles sont fréquentes, directes et cordiales.
- Le chef d'établissement accorderait, semble-t-il, une attention trop bienveillante aux parents, ce qui diminuerait d'autant son assistance au maître en cas de besoin. Le maître français ne retrouve pas là une situation française élevée au rang de principe, le « monolithisme du corps enseignant ».
- Au niveau secondaire se posent des questions de surveillance des enfants retardataires ou faisant l'objet de sanctions. L'insuffisance du nombre des surveillants accroît les charges de l'enseignant.
- L'existence d'un volant toujours disponible de maîtres suppléants ou remplaçants a été justement remarquée et appréciée.

Relations du maître français avec ses collègues québécois

D'une façon générale ces relations s'établissent assez facilement. Les grandes unités scolaires ne favorisent guère ces contacts qui se caractérisent d'abord par une période de réserve et d'observation mutuelle. Le collègue français n'étant généralement pas le « mauvais Français » qu'on pouvait attendre, les relations se normalisent alors assez vite.

a) Sur le plan humain.

— Il semble que les contacts soient plus directs qu'en France surtout entre jeunes collègues. Ils débordent vite du cadre de la vie professionnelle pour porter sur les « fins de semaine » et les vacances.

Il est certain que pour forcer une certaine réserve il faut chercher la rencontre et provoquer le dialogue. Les résultats d'une telle démarche ont toujours donné satisfaction.

— Une structure originale facilite les relations entre collègues ; il s'agit du « Comité social » des maîtres de l'école qui reçoit des suggestions, puis organise un certain nombre d'activités allant de la célébration des anniversaires aux sorties collectives et excursions.

— Bien plus qu'ailleurs, la salle des professeurs n'est pas ici une salle de travail, mais une salle de détente pour le maître, un forum où la discussion va bon train et les échanges s'organisent.

b) Sur le plan de la pédagogie.

— Les contacts ont lieu incidemment ou encore à la récréation, ou bien avant ou après les cours. Quelquefois, ils sont provoqués une fois par semaine par l'administration de l'école.

Ils se produisent à l'occasion d'un échange de préparation, de stencils, de matériel ou d'information.

Une constatation : il ne semble pas que l'on rencontre ici un maître attaché à ses méthodes, procédés ou « trucs », au point d'en être jaloux et de faire en sorte qu'on ne puisse l'imiter. Cette question des méthodes n'a pas ici l'importance qu'on lui connaît en France. Peut-être faut-il en voir la raison dans l'absence du corps des inspecteurs.

L'élève.

Selon les maîtres français, les enfants québécois sont plus communicatifs, ouverts et enthousiastes que les élèves français, mais manquent de concentration, de persévérance, sont vite dissipés, capables seulement d'efforts courts et mesurés. Le relation maître-élève est facile, directe, l'enfant signale les difficultés qu'il rencontre, mais il n'y a guère de discipline. L'autorité morale du maître est faible, et il ne paraît pas en mesure d'avoir une vraie influence sur les élèves : les remarques des Québécois en France sur la politesse et la relative passivité des enfants français corroborent les précédentes. Ils n'ont pas l'esprit utilitaire qui semble caractériser l'enfant québécois.

Au Québec, on vise à l'épanouissement et à la satisfaction de l'enfant : ce que les maîtres français apprécient. Mais ils pensent que cette satisfaction reste assez sensorielle et immédiate et ils constatent un gaspillage du temps et un laxisme excessif. La perfection n'est pas souvent recherchée. « L'enfant subit moins de contraintes, mais en profite pour apporter moins de soin à son travail ».

II NIVEAUX ET MATIÈRES

a) La maternelle.

C'est le point où une véritable divergence dans les objectifs et les méthodes apparaît évidente.

Au Québec, la scolarisation à 5 ans paraît aux Français la cause de retards inutiles. La journée de l'élève est trop courte (une demi-journée), il y a trop de jeux libres, trop peu d'objectifs de formation, l'enfant semble laissé à ses intérêts spontanés, peu socialisé. Par contre, la limitation du groupe-classe à 25 enfants est très appréciée.

En France : la journée de l'élève (et de la maîtresse) est trop longue, la classe beaucoup trop nombreuses. L'enfant est trop contraint du fait des objectifs de formation qui orientent les activités vers des pré-apprentissages, la classe est trop directive.

Des deux côtés, c'est vraiment la doctrine de l'autre qui est mise en cause. « La pédagogie respectueuse du rythme de chacun au sein du groupe » des Québécoises semble aux Françaises devenir facilement dans la pratique démission de l'adulte, laisser-aller et perte de temps. Le souci de scolarisation des Françaises peut bloquer l'enfant, entraver le libre épanouissement de sa personnalité. C'est un point qui reste à discuter, après analyse beaucoup plus approfondie de ce qui se passe réellement dans les classes des deux types. En tout cas, tout le monde s'accorde sur l'importance décisive de la maternelle : « La seule vraie école, celle où l'enfant se forme vraiment » et la plupart des maîtresses s'entendent très bien avec élèves et parents de l'autre pays.

En mathématiques.

On remarque unanimement le succès de l'enseignement des mathématiques modernes enseignées presque partout au Canada. Les enfants aiment les mathématiques, l'esprit mathématique est bien formé. La progression des leçons (manuels d'origine américaine) paraît très bonne.

En français.

« Très bons en mathématiques, faibles en français » pourrait résumer l'impression générale. L'accent étant mis sur l'oral, les enfants parlent volontiers, mais répondent beaucoup par oui ou par non, vrai ou faux (influence des tests objectifs ?) et sont peu entraînés à justifier leur réponse ou à développer une idée. Les exercices font peu appel à l'imagination, à la réflexion, au choix nuancé. Les exigences du maître pour le travail écrit sont peu élevées. L'orthographe a peu d'importance. Très peu de place est faite aux textes d'auteurs. Les enfants, semble-t-il, lisent beaucoup moins qu'en France, ou bien lisent pour se documenter en vue d'une recherche. La T.V. et les sports occupent leur temps libre.

« Le vocabulaire me semble, à âge égal, un peu moins étendu, l'usage de phrases complexes (principale + subordonnée) assez rare, on se contente de juxtapositions hâtives.

La culture littéraire est assez bonne dans mon école, mais je constate par contre une grande curiosité et une culture déjà étendue par la connaissance des sciences naturelles, du monde. C'est une autre forme de culture, plus scientifique, plus moderne. »

Un professeur français.

En résumé, il semblerait que l'esprit de l'école élémentaire soit beaucoup plus progressiste au Québec qu'en France. Il l'est en tous cas dans plusieurs de ses pratiques : entre autres, l'organisation fréquente des classes en groupes de niveau traités différemment par le maître, dans l'apprentissage de la recherche en bibliothèque, la place importante donnée dans la classe à la communication, dans l'école aux activités d'animation. Il l'est par la valorisation des préférences de l'élève. Mais plusieurs des maîtres français actuellement au Québec s'interrogent sur les réalités que recouvre cette idéologie. Voici un point de vue assez général :

« En partant, je pensais découvrir au Québec une avance dans l'application des méthodes pédagogiques modernes. Or il me semble maintenant qu'il y a un malentendu sur les mots et que ce qu'on appelle « pédagogie moderne » ici est très loin des mouvements d'éducation nouvelle européens et français en particulier. Il semble qu'on ait retenu les techniques (et en général, on ne lésine pas sur les moyens) mais il y a standardisation, systématisation, et les techniques deviennent des trucs ; cela ne vient pas de l'application qu'en font les enseignants mais c'est ainsi qu'on leur fait découvrir la pédagogie. Il m'est donc apparu peu à peu qu'en dépit des apparences on est loin de l'éducation nouvelle qui ne comporte pas un système, justement, une organisation, un ensemble de procédés, mais qui est essentiellement un esprit pour l'éducateur, un mode de vie pour l'enfant. »

« Ce qui donne de l'espoir, c'est que le Québec fait le maximum pour prendre en main son éducation.

Ici, d'intenses programmes de recyclage, de formation professionnelle, des cours du soir sont mis en œuvre. Les adultes veulent retourner à l'école, alors qu'en France, ils ne sentent pas ce même besoin de s'instruire. »

Une institutrice française.

TÉMOIGNAGE

Question. — Comment avez-vous ressenti votre premier contact avec l'école québécoise ?

Réponse. — L'expérience était préparée et menée par des enseignants français et québécois travaillant en équipe. Nous avons donc été initiés dès le premier jour au « système » québécois. Nous venions d'un pays qui connaît depuis quinze ans des réformes de l'enseignement. Nous avons trouvé ici une école en pleine rénovation et ce qui nous a frappé, c'est l'enthousiasme des Québécois en général, des enseignants québécois surtout pour toutes les questions de pédagogie. Les animateurs de stage, les responsables des Commissions scolaires qui nous ont reçus, les directeurs d'établissement nous parurent souvent saisis d'une espèce de passion qui ne nous était pas familière dans ce domaine en France.

Ceci dit, le Québec comme la France est à la recherche de solutions. Les Français commencent à se convaincre qu'il n'en existe pas de toutes faites, qu'elles se dégagent peu à peu, par des compromis, par des expériences plus ou moins douloureuses et ne vont pas sans quelque nostalgie d'un passé qu'on se rappelle aujourd'hui bien tranquille. Les Québécois sont persuadés des bienfaits de toute nouveauté en général, oublient le passé ou le méprisent. Ils montrent un optimisme à toute épreuve pour lancer n'importe quelle opération nouvelle. Ils nous apparaissent encore animés d'un véritable esprit pionnier.

Q. — Quelle attitude aviez-vous décidé d'adopter lorsque vous avez été implanté dans le milieu scolaire québécois ?

R. — Le Français est, on le sait, extrêmement critique de tout ce qui se fait en France et a une tendance assez naturelle à louer ce qui se fait au dehors. Une fois sorti de chez lui, le voilà qui regrette ce qui le laissait insatisfait et ressent le besoin de détailler les défauts et les faiblesses de ce qu'on lui présente. Nous n'avons pas toujours échappé à cet état d'esprit.

Un exemple : la plupart d'entre nous avaient depuis longtemps remis en question l'existence de l'Inspection générale. Le Québec a fait sa révolution radicale sur ce point : ce sont les chefs d'établissement qui établissent une appréciation de leur personnel enseignant. Nous nous prenions alors à regretter M. l'Inspecteur général qui survenait à l'improviste et qui représentait à nos yeux un système bien plus démocratique et objectif.

Q. — Qu'est-ce qu'une classe québécoise ?

R. — Le dépaysement envahit le maître français et il doit faire l'effort d'une nécessaire adaptation.

Les élèves entrent et sortent librement. Quelle surprise ce sera de retrouver des élèves qui attendent pour s'asseoir dans ma classe du lycée.

Et, l'accent et le vocabulaire sont plus hermétiques que ceux des Bourguignons à mon arrivée à Chalon-sur-Saône : impression désagréable de ne plus suivre les échanges de mon auditoire.

Un parlophone installé dans chaque salle rappelle fâcheusement l'espionnage électronique des ambassades. Tout à coup, au milieu du cours, le haut-parleur transmet la voix du directeur faisant des annonces. Le maître français ressent cela comme une grave atteinte à son travail.

Les élèves ne semblent pas impressionnés par votre qualité de professeur. Il s'agit de fournir un effort pour imposer une personnalité, voire de s'en créer une. Il faudra convaincre la raison de ce public critique, lancer des appels à l'intelligence, pas à l'obéissance ou au respect de la hiérarchie. Inutile de chercher à toucher un amour-propre insaisissable, une conscience collective qui ne semble pas exister. Vous découvrez qu'il est très utile de faire appel au sentiment de la rentabilité, très développé même chez les plus jeunes. Le maître français doit apprendre à manipuler, dans sa nouvelle classe, d'autres leviers de commandes, de la même façon qu'il doit s'adapter à la conduite des lourdes voitures à transmission automatique.

Des découvertes ensuite : les élèves viennent spontanément parler de leurs problèmes ou de leur avenir. Lorsque la confiance s'établit, des liens familiers vont s'établir bien plus facilement qu'en France : pas de trace de l'esprit « potache » si répandu encore dans nos lycées. Parfois, vous oublierez que vous êtes un « prof ».

Et puis, il n'y a pas de cahier de textes. Les élèves sortent volontiers de la routine. Les collègues vous encouragent dans la recherche de la nouveauté et discutent sérieusement de la chose. L'administration vous donnera les moyens de la réalisation.

Q. — En quoi, par conséquent, la vie du collègue québécois diffère-t-elle de celle du lycée français ?

R. — Une plus grande liberté ? Peut-être pas ; une plus grande autonomie plutôt.

Chacune est plus libre de mener son expérience : cohabitent des professeurs de l'ancienne école qui n'envisagent rien d'autre que le cours professoral et des novateurs qui ont fait table rase du passé.

Les conseils de classe n'existent pas. Il n'y a d'ailleurs pas de classe au sens où nous l'entendons : les élèves reçoivent une carte I.B.M. leur attribuant sept ou huit cours de niveau différent. Ils changent de salle et de camarades à chaque heure. A la fin de l'année on se contente d'enregistrer les résultats.

Des problèmes analogues aussi : les règlements hésitent entre une liberté dont les limites semblent reculer sans cesse et des retours à une discipline qui n'a pas oublié les anciens collèges tenus par les Congrégations. Le port de la cravate par les garçons est toujours exigé au collège de Magog, alors que les filles arborent des mini-jupes à la longueur du jour. De bonnes volontés se tiennent prêtes à mettre sur pied des activités para-scolaires ; mais bien des élèves et des professeurs attendent la sonnerie pour quitter les lieux au plus vite.

Q. — Pouvez-vous décrire un enseignant au Québec ?

R. — Les appellations « professeur » et « instituteur » ne sont pas des étiquettes. Il n'y a pas de différence de position sociale entre les deux ordres d'enseignement.

Les enseignants sont de diverses origines. Il y a encore un certain nombre de religieux et parmi eux, deux types : la religieuse qui conserve malgré tout l'allure et le costume traditionnels (espèce en voie de disparition, il faut le dire) et celle dont l'ourlet de la jupe est au-dessus du genou. Ensuite on trouve des professeurs de formation et de niveau plus variés que dans nos lycées. Il n'y a pas de concours, pas de gens installés ou arrivés. Il ne faudrait pas en conclure que la routine est absente, mais le sentiment d'une remise en question permanente demeure.

Beaucoup donnent l'impression d'être dans le métier à titre provisoire, de ne pas faire de l'enseignement une « carrière ». Ils cumulent des activités extra-scolaires ou préparent une reconversion : un professeur d'Histoire (licencié, ce qui n'est pas encore trop fréquent) organise un élevage de bœufs et confie que dans quelques années, il se consacrera uniquement à sa ferme.

Q. — L'administration est-elle différente ?

R. — Le directeur m'appelle Michel ; il faut bien que je l'appelle Bernard. On se persuade vite que le cérémonial habituel n'est pas si indispensable. On comprend ensuite qu'un autre état d'esprit s'impose. Bernard a une autorité incontestable non pas parce qu'il est « Monsieur le Directeur », mais parce que sa compétence professionnelle l'impose à tous.

Les élèves, de leur professeur, les enseignants, de leur directeur, les subordonnés, de leur supérieur réclament des preuves, des justifications de leur autorité. Ceux qui sont à la tête le savent et donnent ces preuves, ce qui renforce leur position.

Il n'est pas nécessaire de demander « l'autorisation » de prendre telle initiative ; le jugement « a posteriori » est plus habituel. Mais les possibilités d'intervention du chef d'établissement sont plus importantes qu'au lycée.

Enfin, ce qui apparaît de façon caractéristique, c'est qu'il s'agit d'une administration qui reste à l'échelle locale : Québec est loin. Dans un monde où l'autorité doit être présente, c'est sur place que se résolvent les problèmes. A Magog, petite ville de quinze mille habitants, à quinze milles de la Commission scolaire régionale, on se félicite de la mauvaise transmission des dossiers qui permet au collège de régler lui-même ses affaires sans en référer aux instances supérieures.

Q. — Et les parents ?

R. — Nous les avons vus rarement ; nous les avons quelquefois entendus, grâce au téléphone. D'ailleurs, les élèves du niveau secondaire sont libres d'organiser leur vie scolaire comme le reste de leur existence. Ils assument bien plus tôt, semble-t-il, que leurs homologues français, leur responsabilité d'adultes. Devant un conseil de discipline qui délibère du renvoi d'un élève, ce dernier est seul en cause et on n'entendra pas parler des parents.

Les Québécois, « payeurs de taxes », se considèrent un peu comme les employeurs des maîtres d'école, surtout dans les petites villes. Mais souvent les compétences sont reconnues.

Q. — Un Français connaît-il des difficultés particulières dans une école québécoise ?

R. — Il faut redire notre désarroi.

Nous sommes sortis d'une école monolithique, d'un milieu qui possède encore certainement une conscience de classe et nous avons trouvé un enseignement très ouvert, bouillonnant d'idées, passionnant la majorité des Québécois. La scolarisation est ici une question fondamentale pour l'avenir du pays. Chacun la ressent comme telle, souvent avec passion et elle est devenue un thème politique majeur, par biais du problème linguistique. Nous nous sommes sentis projetés au cœur d'une crise nationale.

Nous avons eu parfois l'impression d'être un peu des intrus intervenant dans une affaire de famille. Celle-ci, longtemps repliée sur elle-même, reste froide aux étrangers.

Q. — Que vous laisse votre expérience au Québec ?

R. — Nous avons vu et pratiqué des méthodes différentes et un enseignement orienté dans d'autres directions. Nous avons connu des élèves qui sont bien étrangers à nos élèves habituels. Par le passé qui pèse sur eux, par leur éducation, leurs goûts, leurs intérêts.

Nous avons mieux discerné les défauts, mais aussi les avantages de ce que nous connaissions. Nous nous sommes évadés du cadre traditionnel et nous sommes sentis parfois en perte de vue.

Mais plus jamais, peut-être, nous ne serons sûrs de ce que nous croyons, puisque les autres croient différemment, tout aussi fermement. Et nous en retirons l'espoir d'un progrès.

Michel BERNAULT.

VIE DE SÈVRES

Le rapport d'activités pour l'année 1969-1970 vient de paraître, qui détaille les nombreuses activités du C.I.E.P. En voici le sommaire.

Introduction.

Organigramme du C.I.E.P.

I. — Stages.

- A. Stages français.
- B. Stages internationaux.
- C. Stages nationaux.
- D. Stages divers.

II. — Visiteurs.

- A. L'accueil.
 - 1. Visiteurs individuels.
 - 2. Groupes.
- B. Relations avec l'extérieur.

III. — Documentation et recherche.

- A. Services de documentation.
 - 1. Documentation française.
 - 2. Documentation étrangère.
 - 3. Dossiers.
 - 4. Manuels scolaires.
 - 5. Salle de documentation du B.E.L.C.
 - 6. Salle de lecture.
 - 7. Centre audio-visuel.
- B. Recherche pédagogique.
 - 1. G.E.P.
 - 2. Approche de la langue écrite.
 - 3. G.E.L.

4. G.R.E.P.S.

- 5. Langage plastique.
- 6. Groupes divers.
 - a) Mathématiques.
 - b) Education artistique.
 - c) Technologie.
- 7. Associations pédagogiques.
- 8. Education comparée.
- 9. Activité théâtrale.

IV. — Relations avec l'extérieur.

- A. Le Centre et les Lycées pilotes.
- B. Amis de Sèvres.
- C. Filiales.
- D. Dossiers des filiales.

V. — Autres activités du C.I.E.P.

- A. B.E.L.C.
- B. Formation annuelle de futurs professeurs étrangers de français.
- C. Centre francoquébécois.

VI. — Statut du C.I.E.P.

VII. — Documents annexes.

D'autre part, 1971 représente pour nous un triple anniversaire :
— le vingt-cinquième anniversaire de la fondation du Centre,
— le cinquantième anniversaire de la création du Lycée,
— le soixante-quatrième anniversaire de Mme Hatinguais, fondatrice du C.I.E.P.

A cette occasion vient de paraître un livre : « Une Demeure, une Femme ».

Prix de souscription : 35 F. A adresser à : « Amis de Sèvres »,
C.C.P. Paris 69-59-99.

I. — STAGES ETRANGERS

De janvier à mars 1971 ont eu lieu au Centre international d'Etudes pédagogiques les stages suivants :

Pédagogues et professeurs brésiliens (30)	du 5 au 31 janvier
Professeurs yougoslaves (12)	du 11 au 31 janvier
Professeurs hongrois (10)	du 27 janvier au 27 février
Professeurs chiliens (20)	du 1 ^{er} au 14 février
Professeurs tchécoslovaques (20)	du 25 février au 25 mars

A l'issue de chaque stage, une réunion amicale regroupe autour des collaborateurs du Centre nos collègues étrangers. Les paroles prononcées par un professeur hongrois, en réponse à l'allocution de M. Auba, peuvent donner quelque idée de la cordialité qui anime ces réunions.

« Pour nous, professeurs de français, la France n'est pas une inconnue, même pour ceux d'entre nous qui viennent ici pour la première fois. Les relations historiques et culturelles entre nos deux pays sont connues de tous en Hongrie, surtout de ceux qui s'intéressent à la civilisation et aux lettres françaises. C'est au XIV^e siècle, sous le règne des deux rois d'Anjou, Charles-Robert et Louis-le-Grand, que la nation hongroise a connu son apogée. La France a toujours soutenu le mouvement d'indépendance hongrois contre les Habsbourg. Au début du XVIII^e siècle, après l'échec de la guerre d'indépendance, François Rakoczi II, prince de Transylvanie, trouva asile à la cour de Louis XIV, à Versailles. On rencontre son nom dans les Mémoires du duc de Saint-Simon. La grande Révolution française fut saluée avec enthousiasme par les Hongrois. Le poète Janos Batsanyi écrivait :

« Tournez vos yeux vers Paris ! »

L'esprit français a été pour notre peuple un puissant secours dans sa lutte contre l'influence politique et culturelle allemande et pour le progrès humain. Poètes, écrivains, peintres venaient en France, comme en pèlerinage. Peut-être n'y a-t-il pas de littérature où l'on trouve autant d'éloges de la France et de Paris que dans la nôtre. En se promenant dans la forêt de Fontainebleau, on reconnaît des paysages de Laszlo de Paal. Le « Boul'Mich' » nous rappelle un célèbre poème d'Endre Ady, qui vécut plusieurs années à Paris et composa des vers nombreux sur la « sainte ville des saints étonnements ». A la fin de notre séjour en France, nous ne pouvons pas ne pas penser aux lignes inoubliables que le grand poète hongrois écrivit à la gare de l'Est, en quittant Paris, et que l'on peut traduire à peu près ainsi :

« Demain matin je courrai déjà loin
Et pleurerai follement quelque part.
Maintenant je n'ose ni pleurer ni gémir
Car Paris chante, chante. »

II. — STAGES FRANÇAIS

L'informatique et son introduction dans le second degré	le 5 décembre 1970
Stage d'information pédagogique pour l'enseignement économique et social	du 7 au 11 décembre
Stage de linguistique et de pédagogie du français destiné aux professeurs d'Ecole Normale et aux Inspecteurs départementaux de l'Education nationale	du 14 au 22 décembre
Etude des relations entre l'école et l'école parallèle Réunion « liaison enseignants-musées »	du 11 au 13 janvier 1971 le 23 janvier
Stage des documentalistes et bibliothécaires	du 1 ^{er} au 5 février
Stage des professeurs français enseignant la mathématique dans l'hémisphère sud.	du 8 au 13 février
Office de la coopération à l'école	les 20-21 février
Association des professeurs de langues vivantes	les 22-23 février
Colloque interdisciplinaire des professeurs d'établissements d'enseignement technique (sections G I, G II, G III et H)	du 25 février au 6 mars
Stage des professeurs de langues	du 8 au 12 mars
Journées d'information artistique : « l'environnement »	du 15 au 19 mars

UN STAGE DE LINGUISTIQUE ET DE PÉDAGOGIE AU CENTRE DE SÈVRES

Du 14 au 22 décembre 1970 s'est tenu au Centre un stage animé par MM. E. Genouvrier et G. Jean. Il s'adressait aux professeurs d'Ecole Normale et avait pour objet de les informer des derniers progrès de la linguistique et de leurs applications possibles à l'enseignement du français à tous les niveaux et, tout particulièrement, à celui de l'école élémentaire.

Divers orateurs ont brossé un large tableau des domaines dans lesquels progressent les recherches de la linguistique. M. Martinet a traité de la notion de fonction en phonologie et en syntaxe. M. Glatigny a défini les principes de la description linguistique, en expliquant pourquoi la méthode de la commutation a été préférée à celle de la grammaire traditionnelle.

La commutation a pourtant ses limites, qui expliquent que, pour mieux saisir les rapports grammaticaux qui sous-tendent l'expression, la linguistique soit passée d'une grammaire distributionnelle aux grammaires transformationnelle et générative : c'est ce qu'a montré M. Genouvrier.

M. Chevalier s'est attaché à dégager les implications idéologiques des grammaires qui se sont succédées depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. M. Domerc a présenté aux stagiaires une vue d'ensemble de la réflexion sémantique.

Une conférence de M. Mounin a abordé les problèmes de la communication. M. Mounin montre que deux forces commandent l'évolution de la langue, la tendance au moindre effort altérant ce que tend à préserver le besoin de communiquer. Problème de linguistique, assurément, mais aussi problème de poète, et l'on comprend qu'il préoccupe le pénétrant exégète de René Char ; M. Jean nous rappelle, au reste, que la linguistique n'est pas l'ennemie de la poésie : l'une n'est pas si aride, ni l'autre si vague que leurs champs respectifs ne se recoupent dans le monde clos du poème. Le poème, mémoire et jeu, est aussi l'institution d'un langage, et M. Jean en précise la nature, physique et métaphorique ; sait-on assez, par exemple, que l'**Amoureuse** de Paul Eluard est un poème des yeux fermés, une remémoration aveugle ?

Parce qu'elle s'attache essentiellement à l'étude de la langue parlée, la linguistique moderne va au-devant des préoccupations actuelles de la pédagogie ; le principe du plan de rénovation de l'enseignement du français, dit « plan Rouchette », est en effet, nous rappelle Mme Romian, d'apprendre à tous les enfants de l'école élémentaire à parler la même langue, quelle que soit leur origine sociale : telle est l'impérative condition d'une véritable démocratisation de notre enseignement. Aussi les linguistes peuvent-ils proposer des méthodes aux pédagogues. C'est ainsi que M. Genouvrier explique quels types d'exercices structuraux permettent l'acquisition des formes usuelles du subjonctif et que Mme Péchvy nous présente un exercice de vocabulaire inspiré des travaux de M. Galisson, dont le but est d'habituer les enfants à définir avec précision les termes qu'ils emploient. Pour définir le sens d'un mot, le maître et ses élèves le comparent à son, ou à ses plus proches synonymes, et cherchent à la fois ce qui leur est commun et ce qui les différencie. Soit, par exemple, le mot « empreinte ». On le compare au mot « trace », on observe que la notion de marque leur est commune, mais qu'il y a dans la trace une idée de mouvement que n'implique pas l'empreinte, et l'on constitue ainsi une « grille sémique », un tableau des significations qui est en même temps une méthode de l'expression et de la pensée.

Mme Gueunier aborde enfin les problèmes de la classe de lettres dans l'enseignement secondaire ; elle rappelle notamment que si l'explication de texte ne peut plus être aujourd'hui considérée comme le mode d'approche privilégié des ouvrages littéraires, elle peut conserver une place dans notre enseignement, à la condition que le texte soit choisi par les élèves, après une lecture complète de l'œuvre à laquelle il appartient.

Nous regrettons de ne pouvoir donner ici qu'une idée si incomplète de ce stage : ces quelques notes sont fort loin, on s'en doute, d'en épuiser la substance et ne peuvent malheureusement pas rendre compte du climat d'attention, de ferveur et de sérieux dans lequel il s'est de bout en bout déroulé.

Hommage à Miss Beulah COON

Miss Coon, amie de la France, amie de Sèvres, vient de s'éteindre à l'âge de quatre-vingts ans, après une longue carrière, comme spécialiste des « Home Economics ». Elle enseigne dans l'Arizona, puis aux Universités de Nebraska et de Chicago. En 1931, elle occupa un poste important d'Etudes et de Recherches à l'Office d'Education des Etats-Unis, où elle donna pendant plus de trente ans une impulsion novatrice à l'enseignement des « Home Economics ».

En 1949, elle invita et accueillit plusieurs déléguées de la France pour les initier aux méthodes américaines de cet enseignement.

Du 20 juin au 7 juillet 1954, un Colloque International fut réuni à Sèvres, à son instigation et à celle d'Hélène Terré, de l'Ambassade des Etats-Unis à Paris. Le thème du colloque était « L'éducation devant les problèmes de la vie moderne quotidienne » : puériculture, développement de l'enfant ; nutrition, habillement ; habitat, équipement et organisation du foyer ; budget ; relations familiales et humaines...

Les échanges de vue entre éducateurs et techniciens d'une quinzaine de pays, sur les questions économiques et sociales, permirent peu à peu de mettre au point la doctrine des « Travaux Manuels Educatifs », destinée à une formation des jeunes, plus continue et plus scientifique, en fonction des exigences de la vie actuelle.

« Les Amis de Sèvres » gardent une vive reconnaissance à Miss Coon, dont l'activité, l'intelligence devant la complexité des problèmes et l'amabilité naturelle, facilitèrent le travail en commun. Plusieurs rencontres furent organisées par la suite, aux Etats-Unis ou en France ; Mme Bataillon, Inspectrice Générale, et Miss Coon y animèrent les recherches et multiplièrent les contacts.

E. H.

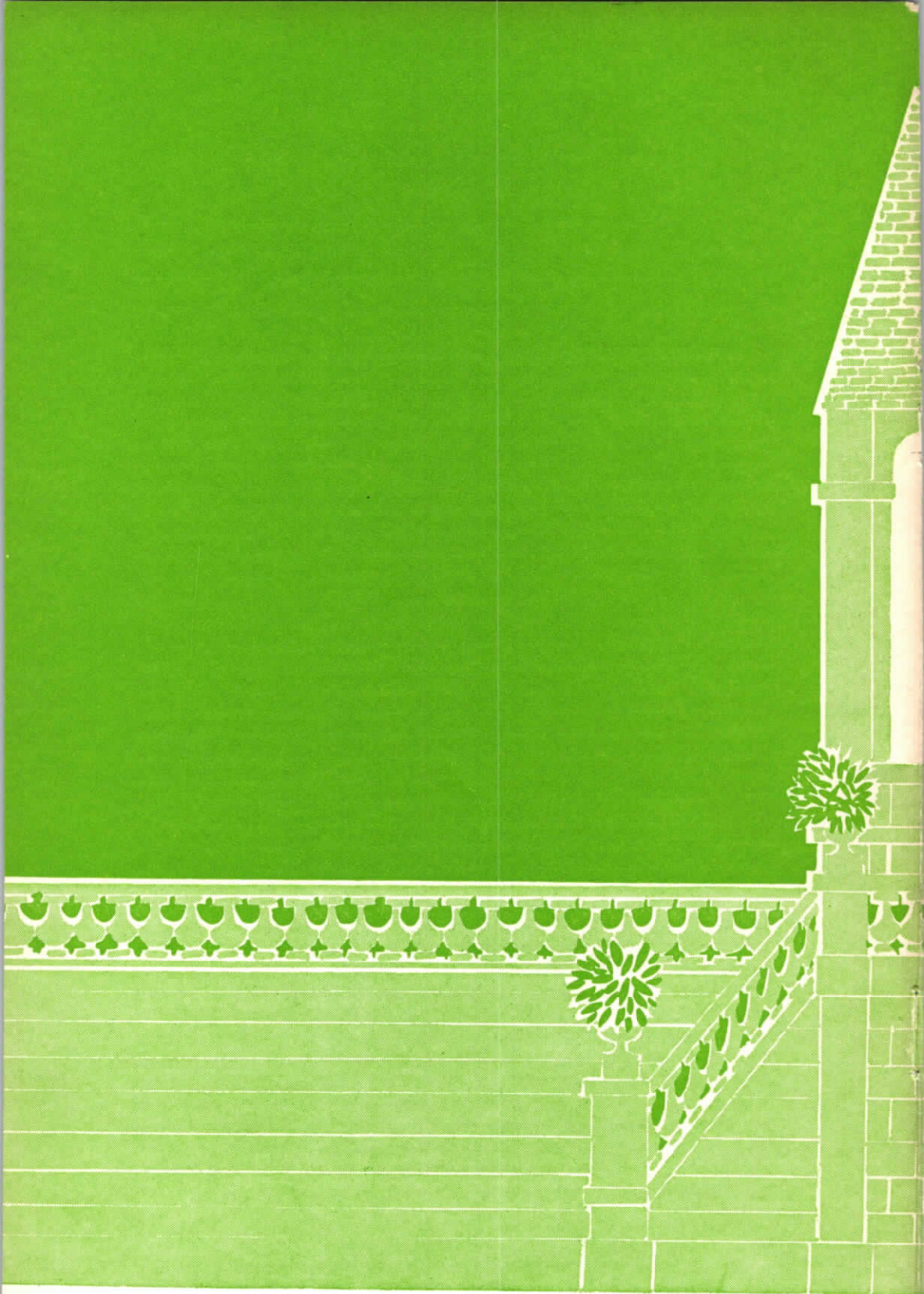
CONDITIONS D'ADHÉSION

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

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

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

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication



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