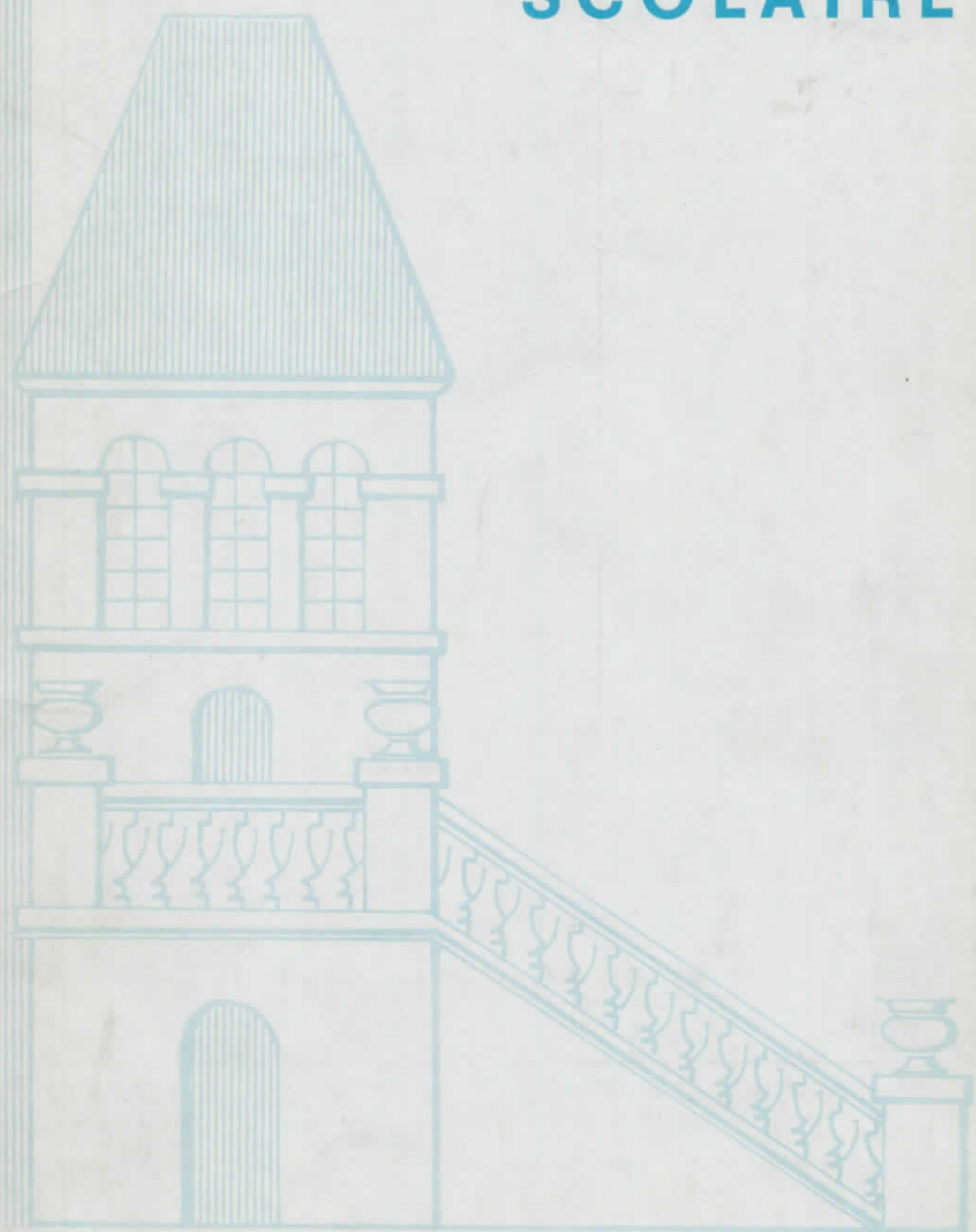


LE TEMPS  
SCOLAIRE



LES AMIS DE SÈVRES

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

————— JULES SUPERVIELLE —————

# ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

## CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

### BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Aimé JANICOT**

**Jacques QUIGNARD**

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**

**Marcel HIGNETTE**

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

---

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

---

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

## “LE TEMPS SCOLAIRE”

### Sommaire

- 3 **AVANT-PROPOS.**
- 5 TEMPS ET HORIZONS SCOLAIRES, par A. de PERETTI, directeur de recherche à l'I.N.A.S.
- 9 **HISTORIQUE ET DIFFICULTES.**
- 11 LA REFLEXION SUR LES RYTHMES DANS L'EDUCATION NATIONALE, par Mme FORTUNEL, Inspectrice générale de l'Instruction publique, conseiller permanent auprès du directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire.
- 15 A PROPOS D'UNE CONSULTATION SUR LE TEMPS SCOLAIRE, par G. DELAIRE, proviseur, chargé de la division de la vie scolaire.
- 23 **LES AMENAGEMENTS DE L'ANNEE, LA SEMAINE, LE JOUR.**
- 25 POUR UN NOUVEL AMENAGEMENT DE L'ANNEE SCOLAIRE, par J. LE FOLL, chef du département des études à la direction chargée de la Prévision.
- 39 JOURNEE AMENAGEE ET SEMAINE NOUVELLE, par H. GLEIZES, Inspecteur général des services administratifs.
- 49 **REFERENCES ETRANGERES.**
- 51 LES RYTHMES SCOLAIRES EN FRANCE ET DANS LE MONDE, par Mme WORMSER, chef du département des études documentaires à l'I.N.R.D.P.
- 61 LES LEÇONS DE L'ETRANGER : VARIETE ET SOUPLASSE, par J. QUIGNARD, proviseur, chargé de recherches à l'I.N.R.D.P.
- 67 L'AMENAGEMENT DU TEMPS SCOLAIRE AU QUEBEC, par C. TOUSSAINT, Inspecteur d'Académie, chargé de mission auprès de la direction chargée des personnels enseignants.
- 75 **MONOTONIE ET VARIETE DES SOLUTIONS.**
- 77 POUR REMEDIER A L'ENNUI : REFLEXIONS SUR LA REORGANISATION DU TEMPS SCOLAIRE, par Mme MOURRAL, directrice du Foyer des Lycéennes.
- 87 PREMIERS ELEMENTS D'UNE NOTE SUR LES RYTHMES SCOLAIRES, par A. de PERETTI.
- 99 **LA VIE DE SEVRES.**

N° 2 - 1973  
LES AMIS DE SÈVRES  
72e numéro

## AVANT-PROPOS

**Le temps de la scolarité, si bref et si long à la fois, pourrait être mieux réparti. Une recherche d'ensemble sur l'aménagement du temps est en cours dans notre pays et le sujet ne cesse d'alimenter d'ardentes discussions. Nous sommes reconnaissants à M. de Peretti d'avoir situé le problème dans une analyse des divers « horizons temporels » et d'avoir groupé pour nous les contributions de spécialistes du « temps scolaire ». Maîtres et parents auront ainsi en mains un dossier solide sur une question qui conditionne l'adaptation même de nos enfants à la société actuelle.**

J. AUBA.





## TEMPS ET HORIZONS SCOLAIRES

Dans sa thèse sur la « Psychologie du temps », Paul Fraisse a développé le concept d' « horizon temporel » : par celui-ci il dénote une façon de maîtriser les changements, c'est-à-dire de les situer dans un espace et un temps élaborés par l'expérience individuelle et collective et qui constituent un cadre de référence ou de perspective aux activités et aux sentiments vécus.

Cet horizon temporel est façonné progressivement par le milieu familial, par l'école et par les conditionnements des postes professionnels : il a donc une structure très différente dans chaque classe sociale, ou au sein de chaque milieu de vie, suivant l'ampleur de l'espace disponible et les cadences de durée vécue, très tôt, pour le jeune rural, le jeune citadin, le jeune des classes moyennes ou celui des milieux populaires. On peut ajouter qu'une part notable des difficultés de relation et de communication entre des individus provient de la structuration différente de leurs horizons temporels (laquelle peut être plus ou moins resserrée ou distendue, plus ou moins homogène ou hétérogène) : dans la mesure où les représentations du présent localisé ou de l'avenir où ils se projettent sont incompatibles ou jointives. Ainsi, dans le monde du travail :

« Il faudrait pouvoir reconnaître objectivement, à supposer le monde patronal le meilleur et un monde ouvrier le mieux disposé du monde, que de toute façon il y aurait entre eux conflit, antérieurement à toute idéologie ou tout régime d'une part, et d'autre part à tout comportement faussé.

En effet, non seulement les catégories de l'argent, ou de l'histoire, orientent en opposition la situation de chacun ; mais même les catégories les plus simples d'espace et de temps ne sont pas vécues de la même manière par l'ouvrier et par le patron. On pourrait dire, dans une définition assez générale : le monde ouvrier vit des catégories de temps et d'espace qui sont à la fois plus courtes, plus ramassées, et d'autre part plus étendues que celle du monde patronal (ou « directorial »)...

Les réactions ouvrières se font et se défont ainsi avec une très grande vitesse : elles déconcertent souvent les pronostics...

Ce mode d'impulsivité tient à un caractère de « primarité », au sens des caractérolgues ; il implique une immédiateté de réaction, alors qu'il y a une certaine « secondarité », une certaine lenteur du temps de réaction dans le monde patronal (ou dans les « états-majors » syndicaux).

Les dirigeants, où qu'ils soient, sauf des cas particuliers de petits artisans, sont obligés de faire aboutir leurs décisions, de chercher une opportunité à leur application ; ils se placent sur une durée ralentie qui contient une temporalité plus différée (1). »

Les difficultés de communication qui résultent de la divergence des horizons temporels peuvent être violentes, à la longue, entre des jeunes. Mais jusqu'à ces temps derniers, elles étaient réduites dans les milieux scolaires. Des types d'écoles et d'enseignement, en effet, étaient affectés différenciellement aux strates sociales et il existait un enseignement rural distinct avec son rythme propre ; l'enseignement primaire et primaire supérieur était ordonné aux milieux populaires ; un enseignement technique et technique supérieur était ouvert à la classe ouvrière ; un enseignement moderne s'offrait aux milieux de commerçants cependant que l'enseignement classique et universitaire était largement réservé aux milieux bourgeois et intellectuels. Les jeunessees de classes et de strates différentes ne se rencontraient donc pas, ou peu, à l'école : leurs cursus scolaires étaient séparés, comme les cursus professionnels de leurs enseignants, ou les Directions du Ministère qui en avaient la responsabilité.

On sait assez qu'il n'en est plus de même. La guerre, la Résistance, l'évolution des esprits ont provoqué des mesures de démocra-

---

(1) Risques et Charmes de la vie collective. Epi, 1972, Paris



tisation de l'enseignement (la création des C.E.S. entre autres). Les jeunes et les enseignants des différents milieux socio-économiques sont confrontés : dans l'enseignement obligatoire, mais aussi dans le deuxième cycle du secondaire et de façon croissante, depuis 1963, dans les Universités.

Il en résulte des remous importants, dans l'entrechoc des référentiels différents : les difficultés de communication sont majorées entre élèves, mais aussi entre adultes, de façon obvie mais souvent cachée. Bien plus, la difficulté de mettre « au point » les lignes de visée de l'enseignement et de l'éducation, compte tenu de la divergence des horizons temporels, envahit toute l'école et fait trembler l'équilibre pédagogique. Et ceci est d'autant plus marqué que le cadre matériel et temporel des C.E.S. mais aussi des lycées et des Universités, loin de se diversifier, s'est établi sur une uniformité écrasante : la centralisation, partant d'un objectif d'égalité louable mais idéologiquement abstrait, a fonctionné à rebours de sa propre intention, si bien que le système éducatif paraît favoriser la « reproduction », comme ont essayé de le démontrer Bourdieu et Passeron.

La situation des communications et des relations dans l'Ecole et dans l'Université, en France, mais aussi dans le monde, est donc bien évidemment en crise : mai 1968 en a donné chez nous une forte illustration. Depuis lors le malaise des responsables et des enseignants ne cesse d'apparaître. Et on peut distinguer, entre les diverses causes qui affectent la vie scolaire, les conflits qui proviennent du « court-circuit » entre des horizons temporels, qui ne sont plus « pré-harmonisés » et qui s'affrontent dans le « défilé » monotone des « classes », des établissements, des systèmes de sélection resserrés et des institutions rigides et quasiment malthusiennes. Les rythmes temporels et les espaces scolaires ne sont plus ajustés réellement à aucune strate sociale : pour chaque milieu socio-économique, pour des groupes de jeunes très composites (aux horizons temporels très diamétralement structurés), la conception uniforme qui régleme les contraintes et les occupations est réductrice et abstraite.

C'est donc une question fondamentale que d'étudier, au cœur d'un système éducatif, la configuration spatio-temporelle qui est déterminée par les contenus et les programmes mais aussi par la détermination des horaires (et des obligations qu'ils contiennent), par la texture des cadences, d'effort et de repos sur les lieux scolaires, par l'alternance des rythmes d'apprentissage et d'examen. Plus encore, la problématique la plus pressante est celle des voies

d'assouplissement, de variétés et de possibilités différenciées qui permettrait de donner des voies d'épanouissement aux différents horizons temporels, en même temps que des chances de rencontre tonique et harmonieuse.

C'est à une telle problématique que sont attachés les différents articles qui sont réunis dans ce numéro. Les questions que pose le temps libre dans la vie scolaire mais aussi dans le foyer et la vie nationale ; la nature des rythmes de travail et la signification de la monotonie qui frappe les emplois du temps ; les ébranlements de l'opinion devant des consultations sur l'équilibre de la semaine scolaire ; l'aménagement nouveau de toute l'année scolaire (alignée sur l'année civile) ; certaines nouvelles conceptions de la « classe » scolaire ; des essais de structure réformée pour les durées de la semaine ou de la journée ; enfin les solutions essayées à l'étranger et notamment au Québec ; voilà les lignes de réflexion étudiées par les différents auteurs.

Leur projet commun est d'établir des possibilités afin d'ouvrir l'école ou la vie et en vue d'assurer des jeux souples d'ajustements qui permettent aux horizons temporels d'entrer en contact sans contradictions.

André DE PERETTI.

---

**HISTORIQUE  
ET  
DIFFICULTÉS**



# La réflexion sur les rythmes dans l'Éducation Nationale

Depuis le colloque « Education » organisé par le ministre de l'Éducation nationale, avec le concours de l'INAS, au début de juin 1972, et qui portait sur les rythmes de la vie scolaire, la presse se fait volontiers l'écho des réflexions ou des expériences menées dans ce domaine, s'impatiente parfois de constater combien sont lente la réflexion et prudentes les expériences.

Ce sujet, que le Recteur Weil, directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire, avait proposé en octobre 1971 à l'étude des équipes académiques de la vie scolaire a été repris à Sèvres en mai 1972 lors des journées de synthèse sur les travaux des équipes académiques puis au colloque « Education » ; parallèlement, les travaux de la direction de la Prévision nourrissent un dossier qui devait être remis aux membres du colloque, puis adressé à une vingtaine de syndicats plus ou moins directement concernés par les problèmes de l'enseignement et aux fédérations de parents d'élèves.

De son côté, la commission nationale de l'aménagement du territoire avait constitué au cours de l'hiver 1971-72 un groupe de travail pour l'étude de l'aménagement du temps et en juin 1972, ce groupe élaborait un document qui posait le problème de l'ajustement des horaires de travail avec le calendrier et les horaires de l'enseignement. Ce groupe, présidé par M. Roger Louet, secrétaire de la confédération Force Ouvrière, et dont M. Jacques de Chalendar est le rapporteur général, étudie les problèmes que posera l'aménagement du temps en France dans une perspective à moyen et à long terme (1).

---

(1) Jacques de Chalendar. — Vers un nouvel aménagement de l'année, « La documentation française », 1970.

Le document de juin 1972, auquel nous nous référons, suggère que « l'aménagement du temps à l'école et hors de l'école sont étroitement liés, aussi bien pour les enfants eux-mêmes que pour leurs maîtres, leurs parents, et par voie de réaction en chaîne sur la plus grande partie de la population ». L'école, parce qu'elle accueille tous les enfants de tous les travailleurs de France, parce qu'elle est, elle aussi un milieu de travail, ne peut rester à l'écart d'une étude qui touche tout le monde du travail, et parce qu'elle a une finalité éducative elle ne peut pas ne pas participer à une recherche pour des rythmes de vie plus raisonnables, pour des rythmes qui peuvent changer la qualité de la vie.

L'école est un lieu de travail qui a ses exigences propres.

S'agissant des maîtres, il convient d'étudier leur poste de travail, comme on le fait dans les autres secteurs de l'activité, de mesurer les aspects particuliers de la rigidité des horaires : le travail des maîtres, dans les conditions actuelles de notre pédagogie se fait essentiellement en présence des élèves ; la notion de rendez-vous est essentielle, et les applications de l'horaire variable ou de l'horaire libre, si elles ne sont pas tout à fait impossibles, soulèveraient des difficultés particulières. Cette rigidité de l'horaire scolaire crée une servitude. Le retour, au fil des années, des vacances à date fixe est, au bout de quelques décades dans le métier, et parfois plus tôt, un facteur d'ennui. Des vacances longues, oui, mais jamais de vacances en juin ou en octobre. Le monde scolaire ne connaît pas — ou à peine — le travail à contre-temps.

S'agissant des élèves, et sous prétexte que dans le mot école on retrouve le mot scholè (loisir), sous prétexte que l'école prépare à la vie professionnelle à qui on réserve curieusement l'expression de « vie active », on ne reconnaît pas suffisamment l'écolier, le collégien, le lycéen comme un travailleur, alors que certains élèves fournissent un nombre d'heures de travail que n'accepterait aucun syndicat d'adultes. On peut, en effet, constater qu'à la différence de l'évolution du temps de travail des adultes qui, pour la grande masse, tend à diminuer, pour les scolaires, le temps de travail augmente.

Nous n'avons pas été assez attentifs à la notion du poste de travail de l'élève et nous n'avons pas donné au rapport Debré-Douady sur la fatigue de l'écolier les développements et les suites qui auraient convenu.

Un groupe de travail, animé par le Recteur Magnin, s'est fixé la tâche de recenser les principales publications qui ont paru sur le sujet et demande aux médecins scolaires, aux pédiatres, aux psychologues, de lui commu-



niquer leurs observations... L'objectif est d'établir des indications qui soient assez générales et, tout en évitant la trop grande simplification qui fausserait, assez simples pour être exploitables, aussi bien pour le ministère quand il fixe le calendrier des vacances que pour les chefs d'établissement quand ils organisent la journée scolaire. S'il se dégage, par exemple, comme il semble que ce soit le cas, que la durée optimale des vacances d'été se place entre six semaines et deux mois, qu'une plus longue durée, au lieu d'être bénéfique est au contraire un facteur négatif, comme une durée de « petits congés » inférieure à la semaine serait sans effet, il faudra tenir compte de ces données dans la réflexion sur la distribution des temps de travail et de repos dans l'année. Si on attire l'attention sur l'inadaptation de notre journée scolaire et de son rythme de repas aux besoins physiologiques des jeunes enfants et des élèves tributaires des moyens de transports, il faudra patiemment trouver les aménagements nécessaires pour que les rythmes scolaires s'assouplissent aux rythmes des jeunes corps.

Un autre groupe de travail, animé, lui, par le Recteur Bruch, étudie l'hypothèse d'une concordance entre année civile et année scolaire. M. Le Foll rend compte de cette réflexion qui recherche un « optimalisation » du temps scolaire à la fois pour l'acquisition des connaissances et pour une finalité éducative.

..

Il n'est certes pas inutile d'étudier les rythmes qui favorisent les apprentissages. Ils ne sont pas les mêmes de la maternelle aux classes terminales du second cycle. Ils ne sont pas les mêmes selon les disciplines et nous aurions besoin de moduler les tranches horaires. D'autres assouplissements peuvent être étudiés ; par exemple, l'attribution d'un capital horaire accordé par classe et par discipline pour une année scolaire et non plus selon un horaire hebdomadaire répété (l'idée est introduite dans les textes qui créent les classes préprofessionnelles de niveau et les classes préparatoires à l'apprentissage), par exemple la suggestion faite au colloque d'Amiens et reprise par la Commission des Sages de mettre à la libre disposition des établissements 10 % du capital horaire réglementaire.

Nous avons à mettre en cause le caractère répétitif des semaines. Elles se ressemblent vraiment beaucoup et engendrent la monotonie, le désir d'évasion. Toutes les sociétés contraignantes ont organisé des fêtes, parfois dionysiaques, pour rendre supportables les tensions qu'engendrait cette monotonie. L'école a pris le risque de se « désolenniser ». Elle a supprimé tous ses rites, toutes ses fêtes. L'organisation, en ignorant la vie affective, a établi des contraintes dont on est tenté de se libérer par la « fête sauvage ».

Nous avons à faire reconnaître les diverses fonctions qu'on assigne à l'école. En dehors de sa mission propre d'éducation, on lui assigne celle d'assurer la prise en charge des enfants dont les deux parents travaillent. Chaque année, en France, la population active s'augmente de 100 000 à 150 000 femmes. En dehors de l'école, il n'y a pratiquement pas de locaux d'accueil pour les enfants. Aussi voudrait-on allonger le temps d'ouverture des locaux scolaires, créer des plages d'accueil en début et en fin de journée. Les congés scolaires posent aux parents des problèmes de même ordre : on conçoit bien que l'Education nationale ne peut, seule, résoudre ces problèmes de prise en charge.

Si nous réussissions à déterminer les meilleurs temps pour les apprentissages, il nous resterait à nous poser la question de l'utilisation des temps libres. Autrefois, comme le notait au Congrès de l'Union mondiale des organisations pour la sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence tenu à l'UNESCO en décembre 1972, M. Robert Gubbels, président du centre national d'études et de recherches socio-économiques de Bruxelles, « l'instruction comportait une initiation aux loisirs... ceux que l'on instruisait, ceux à qui l'on apprenait quelque chose, on leur apprenait aussi à se détendre, à connaître des loisirs. » Maintenant... « l'instruction a pour but de préparer l'individu à s'acquitter des activités qui lui incomberont pendant le « temps obligé » mais elle le laisse désarmé quant au temps libre, au loisir. »

Nous avons à concevoir notre organisation de la vie scolaire comme une préparation aux temps contraints et au temps libre — préparation à l'activité professionnelle, certainement, mais aussi à la participation politique, à la vie familiale, et aux loisirs. Les jeunes doivent être préparés à équilibrer leur temps entre ces quatre secteurs, être armés pour faire des choix, être capables de dépasser les « loisirs de consommation », pour exercer leurs facultés créatrices, être capables de se libérer des modèles culturels et de ne pas se contenter, passivement, de loisirs de compensation qui n'auraient d'autre objet que de rendre supportables des conditions de travail insupportables.

Jane FORTUNEL.



## A propos d'une consultation sur le temps scolaire

La loi du 28 mars 1882 édictant que « les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine en outre du dimanche... », investissait notre jeudi d'un caractère exceptionnel et apparemment inamovible.

Rien ne semblait, en effet, pouvoir ébranler une institution qui faisait désormais partie du patrimoine héréditaire des traditions françaises.

Or le 10 février 1972, une simple circulaire ministérielle enfonçait dans la forteresse des habitudes de vie et des routines de pensée le coin d'une interrogation et d'une méthode qui devaient faire figure d'ébranlement d'un système. Comment dès lors s'étonner de la perplexité de tel Préfet devant une démarche susceptible de « modifier de manière très notable un mode de vie, des habitudes et un rythme d'activités professionnelles qui n'avaient pas subi de changement depuis 1882... ».

De quoi s'agissait-il donc ?

Une double question était posée : fallait-il reporter au mercredi l'interruption des classes jusqu'alors fixée au jeudi, de façon à rétablir l'équilibre de la semaine rompu depuis la suppression des cours du samedi après-midi — et n'y aurait-il pas intérêt, pour des raisons diverses, à envisager ce que d'aucuns ont appelé la « libération » complète du samedi, par transfert des cours de la matinée à d'autres jours de la semaine ?

Mais pourquoi une question ? Le B.O.E.N. a plutôt habitué ses lecteurs à des instructions dont le style est devenu classique : « J'ai l'honneur de vous faire connaître que j'ai décidé de... ». « En conséquence, il conviendra désormais de ... ». « Je vous serais obligé de faire en sorte que... ». Formules familières, qui satisfont le besoin de sécurité de leurs destinataires, appuyés sur l'ordre établi, tout en leur permettant de se décharger d'une large part de responsabilité sur une autorité lointaine et toute puissante.

La forme de la question pouvait aussi désorienter. Si on avait volontairement renoncé à un questionnaire précis, ordonné selon un plan, on privait du même coup les destinataires de la circulaire d'un schéma de réflexion, susceptible en un second temps de faciliter l'exploitation des résultats.

Car cette fois-ci, les administrés directs, naturellement considérés eux-mêmes comme interlocuteurs, ont pour mission de solliciter, comme ils l'entendent, sur les hypothèses soumises par le ministre, l'avis de tous les gens qui, de près ou de loin, sous une forme ou une autre, se trouvent concernés par les conséquences d'un éventuel réaménagement de la semaine scolaire.

Si le corps enseignant est professionnellement intéressé, les parents ne le sont pas moins, les médecins ont à dire leur mot, les collectivités locales à réagir sous leur angle de vision, les ministres des cultes à faire connaître leur point de vue... et le texte va jusqu'à inviter l'autorité académique à étendre autant qu'il lui semble bon ses consultations sur le sujet : « on ne saurait en effet prendre trop d'assurances pour que la nouvelle organisation de la semaine scolaire donne satisfaction au plus grand nombre ».

Petite cause, grands effets : on s'émeut, la presse s'empare de l'affaire, la France est ébranlée puis partagée ; non seulement on porte la main sur une de ses institutions les plus enracinées, mais on demande à tous les usagers de s'engager personnellement par une participation active à la recherche en cours — évolution, ou révolution ?

Il est peut-être instructif, et en tout cas intéressant, de tenter avec quelque recul une radiographie sommaire de l'opération, première en son genre à l'Education Nationale et dont les enseignements doivent être tirés à tous les niveaux.



Afin d'éviter toute équivoque et accusation de partialité, précisons qu'il s'agit ici de déceler, dans une critique constructive, les blocages socio-psychologiques suscités par l'opération entreprise. C'est donc en ce sens que sera orienté l'éclairage projeté, parti pris qui n'entend nier ni l'existence ni la valeur de réactions positives ou négatives.

En l'occurrence, une lecture cursive des rapports de synthèse et des documents divers parvenus au ministère permet de constater la permanence d'un **vocabulaire significatif** : le personnel s'inquiète... il redoute... on craint que... on se demande si... Méfiance, beaucoup moins attachée semble-t-il au



problème soulevé qu'à la méthode adoptée, dans la mesure même où elle fait appel à une insolite liberté de réaction.

Insolite — car une telle liberté contredit les habitudes. Que cache-t-elle ? Où est le piège ? Et voilà les intéressés, chacun à leur niveau, plongés dans une certaine perplexité quant aux **motivations profondes** de la réforme envisagée.

On cherche une réponse : il s'agit évidemment d'un simulacre de participation, qui laisse aux gens la désagréable impression d'être pressentis pour cautionner une décision puisque, répète-t-on de toutes parts, cette décision a déjà été prise au niveau le plus élevé. Comment imaginer en effet que l'administration puisse solliciter sérieusement l'opinion, non seulement en s'ouvrant à la critique et à ses suggestions, mais en les attendant pour risquer un pas en avant ?

Dès lors, tous les soupçons peuvent se faire jour en face du danger camouflé : sous une apparence trompeuse de modernisme, on imagine des objectifs inacceptables, et le recours à une procédure référendaire finit par apparaître non seulement tendancieux, mais en fin de compte anti-démocratique. Paradoxe, qui conduit à retourner contre une initiative les raisons mêmes qui l'ont suscitée.

Ne prétend-on pas d'autre part que le jeu a été faussé dès l'entrée : les résultats de l'expérience de Niort n'ont pas été publiés ! Quel que soit, par ailleurs, leur caractère épisodique et limité, la consultation ne saurait dès lors être prise au sérieux.

Et à défaut de grief précis, **un alibi commode** permet toutes les dérobades : comment mener à bien une telle action dans un laps de temps aussi court ? Il est clair que le travail demandé ne peut s'accommoder ni de la hâte, ni de l'improvisation. En bref, toutes réserves sont formulées sur les modalités de la consultation, qui excusent toutes les failles de sa réalisation : « précipitation, imprécision de l'interprétation, bilan hâtif d'une expérience ponctuelle limitée dans le temps ».

Cependant, fait curieux, alors que ces réserves s'adressent à l'administration, il semble que particuliers comme groupements divers s'expriment volontiers et librement **en dehors d'elle** : témoin le succès significatif remporté par le référendum qu'organise un grand quotidien du soir, dont l'exemple ne manque pas d'être suivi en province. Il est clair que le spectre de l'administration ferme la bouche, alors même qu'on saisit l'occasion de s'exprimer librement, et au besoin avec prolixité, auprès d'instances parallèles, envahies d'un volumineux courrier.

C'est même dans ces occasions — ou lors de correspondances adressées directement au ministère — que vont se faire jour des idées originales, des propositions nouvelles, comme si l'enquête menée dans la lancée directe de la circulaire bloquait toute initiative, en enfermant les esprits dans les trois hypothèses du texte.

On peut prévoir dès lors les attitudes officielles que va susciter la consultation.

D'une façon générale, « **prudence et attentisme** sont celles qu'on peut le plus volontiers observer ». Surtout ne pas se découvrir...

Et ceci d'autant moins que l'administration a jugé bon de **s'adresser directement** aux usagers, membres de la communauté scolaire ou concernés par sa vie à des titres divers, sans passer par l'intermédiaire des organismes constitués, ses interlocuteurs habituels qui ont mission de dispenser à leurs adhérents les consignes adéquates.

C'est ainsi que la position de certains syndicats n'ayant pas été définie sur le plan national, les sections locales n'ont pas volontiers répondu à l'enquête, et certaines d'entre elles ont peut-être regretté des prises de position qui devaient être démenties par Paris. A quoi mène la rigidité des structures verticales...

Mais chez certains, la méfiance se fait systématiquement **blocage** : telle organisation s'estime incompétente, tandis que d'autres n'adoptent aucune position.

Force d'inertie, qui peut devenir **agressivité défensive** contre tout élément susceptible, par des méthodes incongrues, de déranger l'ordre établi : pour des raisons diverses, un certain nombre de personnes ou organismes interrogés refusent de se prononcer ou réclament le statu quo. « Cette association rejette tout changement qui entraînerait... elle rejette toute modification qui aurait pour effet... ».

On ne peut ignorer le **caractère affectif** d'un certain nombre d'attitudes en ce sens, manifestement commandées par l'attachement irraisonné à ce qui était « de mon temps », dont la modification constitue une véritable atteinte à l'être.

Est-ce dans cette ligne que s'inscrit la réaction d'une instance municipale, rejetant par principe l'examen même de la question ?



Dans ces conditions, que va-t-il ressortir de l'opération ?

De fait, une série de **contradictions** se fait jour : l'une des plus marquantes est celle que révèle la comparaison entre les résultats des sondages individuels et ceux de l'enquête auprès des organismes — syndicats ou fédérations — répondant en tant que tels : « la position des individus ne concorde pas nécessairement avec celle prise par leurs représentants. Par exemple, les parents d'élèves consultés individuellement se prononcent à une très forte majorité pour la libération du samedi, alors que les réactions des associations de parents d'élèves ne sont pas identiques ».

Ces dernières estiment que le choix des familles a été fait sans doute de façon un peu hâtive, sans que le problème ait été pleinement approfondi. Plus brutalement, il arrive qu'elles n'attribuent aucune valeur à la consultation des familles, estimant qu'elles ont été mal informées et sont, de ce fait, incapables d'apprécier les conséquences de leur attitude.

Dans d'autres cas, des réponses « hâtives » sont sujettes à **revirement**. Et peut-être est-ce le moment de faire mention de la perplexité de chefs d'établissement, mentionnant leur étonnement d'aboutir, en conseil d'administration, à une décision tout à fait différente de celle que laissaient présager les débats antérieurs. D'autres signalent beaucoup de confusion : il n'est pas rare qu'une décision de principe adoptée à une forte majorité en début de séance soit contredite par le vote final.

D'ailleurs, comment s'y retrouver puisque l'enquête a révélé que les mêmes arguments ont pu servir deux thèses contradictoires, par exemple la nécessité pour les enfants de bénéficier de deux matinées de sommeil prolongé.

**Différentes formes de clivages** apparaissent : « les élèves et leurs familles d'une part, d'autre part les organismes ou personnes plus particulièrement qualifiés ou chargés de mission en matière d'enseignement et d'éducation » dont les avis diffèrent sensiblement — quitte à ce que les éducateurs pris individuellement se rangent volontiers aux côtés des familles auxquelles ils s'opposent en corps constitué.

Enfin, à ce clivage entre les techniciens de l'enseignement (professeurs, psychologues, médecins...) et les usagers de l'enseignement déjà signalé, s'ajoute celui qui sépare les citadins des ruraux quelle que soit leur appartenance.

Débordé par la situation, un recteur, et c'est bien compréhensible, avoue se trouver devant « un fatras de critiques et de propositions ».

Les éléments rassemblés tant bien que mal, comment vont-ils pouvoir être analysés, organisés, synthétisés ? Il faut bien admettre que se retrouve là la contrepartie d'une liberté dont les avantages sont apparus par ailleurs.

La difficulté essentielle est ainsi expliquée : « la même valeur ne saurait être accordée à tous les avis exprimés, étant donné qu'ils émanent d'organismes ou de personnes liés d'une manière différente à la vie des établissements » — et résumée par un recteur : « toute majorité apparente pour telle ou telle proposition doit être accueillie avec la plus grande réserve, en raison de **très grandes différences en valeur qualitative et quantitative** de la représentativité des différents interlocuteurs ».

Donc comment procéder ? Si certains se sont interrogés, ont tenté de dégager des lignes de force et de les comparer entre elles, d'autres n'ont pas vu d'autre solution qu'une évaluation brutalement quantitative : l'addition pure et simple de conseils d'administration, d'écoles maternelles et élémentaires, d'un évêque, de psychologues scolaires, de chambres de commerce et de métiers, sans compter le reste de la liste, pour en tirer un total et des pourcentages conformes à l'usage généralisé des statistiques. L'exemple d'ailleurs n'est pas unique et laisse perplexe, malgré la remarque restrictive d'un haut fonctionnaire : « les totaux qui figurent au bas du tableau ci-joint n'ont évidemment pas grande signification, puisqu'ils additionnent des éléments hétérogènes ».

L'opération était certes difficile — et d'autant plus que la circulaire avait volontairement exclu tout cadre d'enquête précis, afin de laisser à la consultation la souplesse et la liberté qui paraissaient indispensables.

Néanmoins, de proche en proche, au terme d'un long et délicat cheminement à travers tous les rapports et documents qui lui parvenaient, le ministère arrivait à une conclusion : si le report au mercredi de la coupure de la semaine ne posait pratiquement pas de problèmes, celui des cours du samedi matin ne pouvait être imposé par une mesure générale que les esprits n'étaient pas prêts à accueillir.

C'est pourquoi l'arrêté et la circulaire du 12 mai prenaient les dispositions que l'on sait, témoignant de l'attention apportée et de la valeur accordée aux résultats d'une enquête trop facilement qualifiée de « bidon ».

Mais ce texte, terme d'un premier aller-retour entre administration et usagers en lançait un second. Interrogés sur le terrain, les gens avaient donné leur avis. Restait à savoir ce qu'ils allaient faire d'une mesure qu'ils avaient suggérée, et qui leur laissait la plus large initiative d'action.



C'est pourquoi, au début de septembre, s'accumulaient peu à peu sur une table du ministère les rapports des recteurs sur la mise en application de la libération du samedi.

Expérience instructive, qui devait faire apparaître le recul des positions en un second temps. On avait constaté et exprimé l'intérêt d'essayer, dans un certain nombre de contextes et de situations, le report des cours du samedi matin. Il était donc raisonnable de s'attendre à la mise en place d'un certain nombre d'expériences.

Or il apparaissait qu'en fin de compte, sur 72 666 établissements, 641 avaient déposé une demande en ce sens — 0,88 % — et 255 en avaient obtenu l'autorisation — 0,35 % du total. La montagne accouchait d'une souris.

Faut-il cependant en rester à cette constatation, avec humour ou désabusement ?

Ce n'est pas sûr. Nous le disions en commençant : un coin a été enfoncé, une faille ouverte dans la masse compacte des habitudes sociales et administratives.

Au terme d'une étude sur la consultation dans l'administration contemporaine, l'auteur conclut, constatant l'extension de la fonction consultative : « il est certain que nous assistons là, avec toutes les difficultés inévitables en pareil domaine, à la gestation de styles nouveaux de relations entre l'administration et les administrés, et même à la transformation des méthodes administratives. »

L'expérience que nous venons d'analyser reste, certes, modeste dans ses objectifs et très limitée dans ses résultats. Mais le mouvement est déclenché. Peut-être un démarrage au ralenti est-il en fin de compte plus sûr qu'un raz-de-marée dont l'inévitable reflux annule l'effet spectaculaire. L'essentiel n'est-il pas que l'administration, en prenant conscience de l'évolution sociologique, adapte ses méthodes à ses exigences, ou mieux encore, prépare un nouvel état d'esprit ; révolution d'aujourd'hui, évidence de demain.

Guy DELAIRE.

**Les aménagements de l'année,  
la semaine, le jour**



## POUR UN NOUVEL AMÉNAGEMENT DE L'ANNÉE SCOLAIRE

— *Comment réduire la coupure actuelle entre deux années scolaires ? Pédagogie de rupture ou pédagogie continue ?*

— *Comment introduire plus de souplesse dans l'aménagement des congés ? Comment mieux les répartir sur l'ensemble de l'année ?*

*C'est essentiellement pour répondre à ces questions que l'idée d'une concordance entre l'année civile et l'année scolaire a été suggérée au colloque « Education et Vie scolaire » en juin 1972, et étudiée depuis par une commission présidée par M. le Recteur BRUCH (1).*

*Les réflexions présentées dans ce texte s'inspirent beaucoup de ces travaux, mais n'engagent évidemment que leur auteur.*

De prime abord, vouloir faire commencer l'année scolaire en janvier peut paraître fantaisiste : le changement pour le changement diront certains... Pourtant, dès qu'on examine le calendrier actuel des congés scolaires, on se pose des questions : ne peut-on faire mieux que ces trimestres déséquilibrés, ces vacances mal réparties sur l'année ? Pourquoi les mêmes vacances, aux mêmes dates, pour tous les élèves... ? Alors, on étudie le « pourquoi ? ». Bien sûr, il y a l'habitude, la tradition, qui sont puissantes et multifformes. Il y a aussi des contraintes très précises : les programmes, les examens, l'organisa-

---

(1) Voir ci-dessus article de Mme Fortunel.

tion des établissements, les saisons... alors on en déduit que le système est bloqué, et qu'il est impossible de sortir de cet enchevêtrement de cercles vicieux. C'est sans doute vrai si l'on se limite à des décisions de détail, à des replâtrages limités et temporaires.

Depuis octobre 1971, une étude d'ensemble des rythmes scolaires a été lancée au sein de l'Education Nationale. Il s'agit, à l'évidence, d'un problème complexe, car on entrevoit bien, d'une part, les liaisons étroites entre l'aménagement de la journée, de la semaine, et de l'année, et, d'autre part, les répercussions de décisions éventuelles sur les autres composantes du système éducatif : service des enseignants, programmes, examens, et à l'extérieur même du système, sur les élèves, les familles et plus généralement sur la vie du pays. C'est dans ce cadre d'un examen d'ensemble des rythmes de travail des élèves et de leurs implications que se situent ces réflexions sur un nouvel aménagement de l'année.

Pour un pédagogue, la question fondamentale serait sans doute la suivante : quelle est la liaison entre le rythme de travail des élèves, d'une part, et, d'autre part, les acquisitions de connaissances et le développement des aptitudes que l'on veut promouvoir ? C'est certainement au niveau de l'enseignant dans sa classe que cette question se pose avec le plus d'acuité, mais l'enseignant n'est pas maître de toutes les données ; selon le programme et l'emploi du temps qui lui sont fixés, la réponse sera plus ou moins difficile.

Autant il semble possible sur beaucoup de sujets de faire de nombreuses expériences, de laisser plus d'initiative aux établissements et aux équipes pédagogiques, autant cela semble impossible en ce qui concerne une modification du cadre général de l'année scolaire. Celui-ci ne peut être défini qu'au niveau national, et si le gouvernement décide un jour de modifier profondément les dates et la durée des congés scolaires, ce sera pour l'ensemble du territoire, sans possibilité d'expérimentation préalable.

S'agissant d'un problème national, la dimension de l'étude change : les aspects pédagogiques restent bien sûr fondamentaux, mais on ne peut faire abstraction ni des problèmes de gestion que soulèverait un éventuel changement, ni encore moins des répercussions de ces changements à l'extérieur de l'Education Nationale.

Après avoir présenté les lignes directrices de la réforme proposée, nous examinerons, successivement, les répercussions de cette

réforme sur la gestion du système éducatif, puis sur les activités socio-économiques et, enfin, les aspects pédagogiques d'une telle réforme.

## I. — LES LIGNES DIRECTRICES

Comme toute réforme, celle de l'année scolaire doit tenir compte de certaines habitudes et de certains comportements, alors qu'elle cherche en même temps à modifier d'autres habitudes et d'autres comportements qui semblent moins justifiés ou moins ancrés que les premiers. Ainsi, vouloir faire concorder l'année scolaire et l'année civile, c'est au départ faire plusieurs hypothèses :

— d'abord, que le cycle annuel, le cycle des saisons, est en France le cycle fondamental qui s'impose à toutes les activités,

— ensuite que le changement d'année calendaire, accentué par les fêtes de Noël et du Jour de l'An, la « trêve des confiseurs » est une habitude très ancrée et qui marque nettement le passage d'un cycle au suivant,

— enfin, et a contrario, c'est supposer que la grande coupure actuelle pendant les mois d'été n'a pas de façon générale, ou ne devrait pas avoir (au moins pour les élèves) un caractère aussi net, aussi tranché.

L'été restera sans doute une période privilégiée pour les vacances des adultes et des enfants, mais la volonté de limiter les baisses d'activité en été et d'étaler les congés, conjuguée avec le désir de plus en plus partagé de diversifier et de choisir de façon plus large ses propres vacances, rendront de plus en plus floue cette coupure.

Compte tenu de ces principales hypothèses, si on veut apprécier l'intérêt et les avantages d'un nouvel aménagement de l'année scolaire, il faut d'abord définir en quoi il consiste, et quelles seraient ses principales caractéristiques par rapport au système actuel. Il ne s'agit, cependant, que d'un cadre général qui peut recouvrir des situations diverses.

L'année scolaire commencerait donc en janvier, après de courtes vacances autour de Noël et du Jour de l'An (de l'ordre de trois semaines). Les deux premiers trimestres, coupés par des vacances



d'une quinzaine de jours, seraient essentiellement consacrés à l'acquisition des connaissances selon des méthodes et des programmes qui pourraient progressivement s'écarter des pratiques actuelles, mais qui, au départ, n'en différeraient sans doute pas sensiblement. Les grandes vacances, de l'ordre de six semaines à deux mois, seraient prises entre le 1<sup>er</sup> juin et le 1<sup>er</sup> octobre. Le point de savoir à quel niveau peut se situer la décision sur les dates de ces vacances est très important, nous l'examinerons ci-après. La reprise des cours, après les grandes vacances, se ferait avec les mêmes groupes d'élèves et les mêmes équipes pédagogiques. Cette dernière période de travail qui, selon la date des grandes vacances, comporterait de deux mois et demi à près de quatre mois au maximum, pourrait être organisée de façon souple et diversifiée. A l'acquisition des connaissances et l'achèvement de l'étude du programme de la classe, s'ajouteraient, selon le cas, des cours ou du travail individuel d'approfondissement ou de soutien pour certains, une plus grande ouverture sur l'extérieur et surtout une préparation au passage dans la classe ou le cycle supérieur. Enfin, les procédures d'orientation et les examens, si possible allégés, se situeraient pour l'essentiel à la fin de l'année, en novembre et décembre, avant les congés de fin d'année.

Ce rapide schéma devrait nous suffire pour examiner maintenant l'intérêt et les répercussions nombreuses de cette proposition.

## II. — L'INTERET DU POINT DE VUE DE LA GESTION

Certains avantages pour la gestion d'une concordance entre année scolaire et année civile sont si évidents que d'aucuns y voient la justification première de cette proposition. Nous avons déjà montré qu'en fait il n'en est rien, et pourtant, à notre avis, une meilleure gestion d'un budget de plus de 36 milliards de francs, de plus de 800 000 fonctionnaires et de plusieurs milliers d'établissements, justifierait à elle seule une telle réforme, même si celle-ci n'avait aucun intérêt pour les élèves (à condition bien sûr qu'elle n'ait pas non plus d'inconvénients pour ceux-ci).

L'avantage le plus évident serait la coïncidence entre l'année scolaire et l'année budgétaire. Vue par un gestionnaire, par un administrateur (ou par un citoyen !) l'Education Nationale apparaît comme une énorme entreprise qui, d'une part, demande et consomme des moyens financiers et rend compte de cette consommation dans le cadre de l'année budgétaire (ou civile) et, d'autre part, fixe et réalise

des actions dans un autre cadre, celui de l'année scolaire. Cela complique singulièrement le travail des services gestionnaires, qu'il s'agisse des directions centrales, des services extérieurs, ou des établissements, mais ce qui nous paraît encore plus grave, ce décalage nuit à une bonne connaissance et à un fonctionnement correct du système éducatif.

Nous illustrerons les problèmes techniques et quelquefois tactiques, par quelques exemples :

— Au niveau central et dans les relations entre administration centrale et services extérieurs, la préparation du budget et la préparation de la rentrée s'enchevêtrent : de janvier à septembre 1972, les services ont préparé à la fois la rentrée de septembre 1972 et le budget de 1973. Dans ce projet de budget, certains crédits sont demandés pour l'année civile 1973 (dépenses de fonctionnement et d'équipements, personnels administratifs) c'est-à-dire pour deux années scolaires (72-73 et 73-74), d'autres sont demandés pour la rentrée de l'année scolaire 73-74 ; la rémunération des nouveaux enseignants par exemple, qui est alors calculée en partie d'année (en 7/24<sup>e</sup> correspondant à trois mois et demi de salaire). Théoriquement, toutes les décisions nationales pour la rentrée de septembre 1973 devraient déjà être prises au moment de la préparation du budget de 1973. En fait, il n'en est rien : les décisions d'ordre pédagogique se succéderont sans doute jusqu'à l'été 73 et les décisions d'ordre financier devront également être revues et précisées, en particulier pour tenir compte de la dernière rentrée de septembre 1972. C'est certainement la raison essentielle des « rallonges » de crédits, des collectifs ou lois de finance rectificatives que le ministère doit négocier tous les ans, et qui compliquent encore plus le travail.

Dans le domaine des équipements, le problème est différent et plus facilement compréhensible. Tout le monde sait qu'obtenir des bâtiments scolaires prêts pour une rentrée à mi-septembre alors que les entreprises travaillent généralement au ralenti pendant l'été tient de la gageure. Il est certain qu'une année scolaire commençant en janvier permettrait de supprimer ce problème d'autant plus que c'est dans ce cadre de l'année civile que travaillent les Directions Départementales du Ministère de l'Équipement, responsables de la surveillance technique des chantiers.

— En matière de transports scolaires, les contrats et les agréments de circuits se font pour toute l'année scolaire, mais la subven-



tion de l'Etat n'est accordée, au moins théoriquement, que pour l'année budgétaire. Des contrats sont donc établis et les Préfets donnent des agréments sans savoir si les circuits correspondants pourront être subventionnés l'année suivante, et encore moins à quel niveau s'établira la subvention de l'Etat. La gêne qui en résulte est réelle, et les solutions mises au point pour y remédier ne peuvent, en l'état actuel des choses, être satisfaisantes.

Sans vouloir minimiser les problèmes techniques, qui devront certainement faire l'objet d'études minutieuses, il semble bien que la réforme proposée ne soulèverait que des problèmes de changement et d'adaptation de méthodes de gestion pendant la période de mise en place. Une fois passée la période de rodage, la coïncidence entre année scolaire et année civile ou budgétaire devrait simplifier et rendre plus claire la gestion de l'Education Nationale. Le système éducatif n'en deviendrait ni moins complexe, ni moins diversifié et il faudra toujours un délai assez long de préparation d'un budget et d'une rentrée. Le schéma pourrait être à peu près le suivant pour la préparation du budget et de la rentrée  $n + 1$  :

— au cours de l'année  $n - 1$ , c'est-à-dire un an et demi environ avant la rentrée considérée, le gouvernement arrêterait les principales mesures pédagogiques et les principales « enveloppes » financières applicables en janvier  $n + 1$ ,

— au cours de l'année  $n$ , à partir de ces directives générales, l'administration centrale et les services extérieurs prépareraient de façon détaillée à la fois le budget de l'année  $n + 1$  et la rentrée scolaire de janvier  $n + 1$ .

Outre qu'il permet un allongement de près de 3 mois de la période de préparation de la rentrée, période jugée actuellement trop courte par la plupart des responsables concernés, ce schéma permettrait de rendre plus logique et plus cohérent le déroulement de cette rentrée : en particulier, il rendrait logique la procédure d'attribution des emplois d'enseignants aux académies et il rendrait cohérente cette procédure, avec celle de définition et d'application de la carte scolaire.

Mais là ne réside pas à notre avis l'avantage principal de cette proposition du point de vue de la gestion. Le plus important est d'assurer une meilleure articulation entre les divers centres de décision et de responsabilité, du ministre jusqu'à l'équipe pédagogique. Pour fixer un cadre cohérent d'action, pour allouer des moyens corres-



pendant à un projet éducatif précis, pour apprécier parallèlement la réalisation des objectifs et la qualité de la gestion, et ceci pour chaque centre de décision, une condition indispensable est la concordance entre la période pendant laquelle se déroulent les activités pédagogiques et celle pour laquelle sont calculés et affectés des moyens pour réaliser ces activités. Sous cette forme, nous retrouvons en réalité des problèmes de pédagogie, non pas au niveau quotidien, mais au niveau des choix et de l'amélioration de la pédagogie.

En effet, toute réforme pédagogique importante suppose une répartition différente des moyens. Comment choisir valablement, si on ne connaît pas correctement l'affectation actuelle des moyens aux activités, par exemple le coût d'un type d'enseignement ? Le technicien peut fournir des valeurs approchées de ces diverses grandeurs, soit en répartissant forfaitairement des coûts d'une année civile entre deux années scolaires, soit en pondérant forfaitairement les élèves de deux années scolaires pour une même année civile. La méthode est toujours bâtarde : ou trop grossière et sujette à contestations, ou trop complexe et incompréhensible par le plus grand nombre. Dans le cadre actuel, les problèmes financiers à l'intérieur du système éducatif, ou entre l'Education Nationale et les autres activités, ne peuvent être compris que par un nombre limité d'initiés. Faire coïncider l'année scolaire et l'année civile introduirait plus de clarté dans la présentation des choix, et on peut l'espérer, une meilleure adéquation des décisions à la fois aux problèmes qui se posent et aux désirs des personnes intéressées qui en connaîtront mieux les conditions.

### III. — LES EFFETS DU NOUVEL AMENAGEMENT SUR LA VIE SOCIO-ECONOMIQUE

Une réforme qui toucherait directement plus de 10 millions d'élèves et donc leurs familles (environ la moitié des familles françaises, soit près de 6 millions) aurait certainement des conséquences multiples sur l'ensemble des activités du pays. Nous n'avons pas l'ambition ou la prétention de recenser et d'apprécier toutes les répercussions possibles d'un changement de l'année scolaire.

Notons d'abord qu'il s'agirait d'un changement d'habitudes très considérable, sans aucune mesure sans doute avec le changement intervenu cette année pour l'interruption du milieu de semaine où le mercredi a remplacé le jeudi comme journée de congé. Notons, en contrepartie, la grande simplicité de la réforme proposée dont la

forme et le contenu, sinon les avantages, peuvent être aisément compris de tous.

Au-delà de ces considérations générales, on est tout de suite frappé par les interactions nombreuses entre le rythme annuel de l'Education Nationale et le rythme des autres activités nationales. Evidemment, le rythme saisonnier s'impose à tous ; il n'explique cependant pas entièrement la baisse brutale d'activité en juillet et août, car cette baisse est beaucoup plus nette en France que dans les pays voisins, soumis à un climat comparable. Il n'explique pas, non plus, que la « rentrée sociale » d'automne se situe plus tôt que par le passé. M. de Chalendar, dans son livre sur l'aménagement de l'année (1), analyse l'évolution et les inconvénients du rythme annuel des activités en France : l'effet cumulatif des fermetures d'entreprises, la concentration des vacanciers dans les zones de loisirs pendant une très courte période, et surtout, les contraintes de toute nature qui s'imposent à une grande partie des Français qui partent en vacances. Pour sa part, il propose que l'année civile, l'année budgétaire et l'année scolaire commencent à la même date, en avril. L'année comprendrait alors deux parties : de mai à octobre, une période pendant laquelle les congés se prendraient par roulement, tant à l'école que dans les entreprises et dans les administrations, avec une liberté de choix plus grande pour les individus et les familles, et ensuite, la période de novembre à avril, pendant laquelle les congés seraient d'importance plus limitée et donc le niveau d'activité plus élevé. L'intérêt de cette proposition est d'étaler les pointes, de mieux utiliser les équipements, tant industriels que de loisirs, de diminuer l'encombrement des zones de loisirs en août...

L'avantage essentiel est, à notre avis, d'augmenter la liberté de choix des individus quant aux dates et à l'utilisation de leurs congés. Ceci serait particulièrement évident pour les enseignants qui, chaque année, se voient tous imposer les dates précises de leurs vacances par une décision ministérielle (mises à part les quatre demi-journées mobiles décidées soit par l'Inspecteur départemental pour le primaire, soit par le Conseil d'administration de chaque établissement dans le secondaire).

La rigidité actuelle dans la fixation des dates des grandes vacances est l'un des facteurs de la concentration des congés d'été.

---

(1) « Vers un nouvel aménagement de l'année ». La Documentation française, 1970, et « L'aménagement du temps » par J. de CHALENDAR. Desclée de Brouwer, 1971.



Cette rigidité est surtout due aux examens et grands concours nationaux. Le fait de déplacer ceux-ci en fin d'année civile, et de placer les grandes vacances à l'intérieur d'une même année scolaire, et non plus, comme actuellement, entre deux années scolaires, modifierait profondément le problème. Le choix précis des dates de ces vacances ne serait plus nécessairement un choix national. Le cadre général étant fixé, on peut envisager que les dates de vacances seraient fixées par académie ou par département. Est-il facilement utopique de penser que, dans certaines limites, peut-être plus étroites que celles proposées par M. de Chalendar, un roulement s'instaure à l'école, les enseignants et les élèves ne partant pas tous en même temps en vacances ?

Pour en revenir à des effets plus directs, plus « mécaniques » du nouvel aménagement de l'année scolaire, il faut signaler quatre problèmes que pose cette proposition.

D'abord la réduction proposée des vacances d'été, compensée par un allongement égal des petites vacances, risque de poser des problèmes à certaines familles pour la garde des jeunes enfants, car celle-ci semble, à priori, plus aisée en été que par mauvais temps. Des pays comme la Grande-Bretagne ou l'Allemagne, qui ne bénéficient pas d'un meilleur climat que la France, ont déjà des vacances scolaires en dehors de l'été, beaucoup plus longues que nous. Le problème n'est donc pas insurmontable. Un peu d'imagination, et sans doute des efforts financiers des collectivités locales, devraient apporter des solutions satisfaisantes, et peut-être même meilleures qu'actuellement. Le problème est peut-être, comme à Niort, pour l'expérience de la semaine aménagée, de proposer des solutions pour ne pas heurter les gens à qui on impose des changements importants d'habitudes, quitte à constater par la suite que les solutions proposées sont peu utilisées car la plupart des familles se sont facilement adaptées au changement (1).

Un deuxième problème est celui des changements de domicile des familles, auquel on peut relier celui des mutations des enseignants. Actuellement, presque toutes les mutations d'enseignants se font pendant les grandes vacances et, de même, beaucoup de familles profitent de ces vacances pour déménager car elles correspondent, de

---

(1) La municipalité de Niort avait prévu des centres aérés le samedi matin. La fréquentation de ces centres s'est révélée beaucoup plus faible que les besoins exprimés avant l'expérience.



toute façon, à un changement de classe de leurs enfants, et quelquefois même à un changement de degré ou de cycle d'enseignement. On ne dispose pas, à l'heure actuelle, d'informations précises sur l'importance et les conditions de la mobilité des familles ayant des enfants d'âge scolaire, mais il ne semble pas que celle-ci soit très importante, ni surtout qu'elle soit liée au climat. Dans la plupart des entreprises et des administrations, les mutations des personnels s'échelonnent tout au long de l'année et il n'est peut-être pas utopique de l'envisager également pour l'Education Nationale, avec certainement une pointe importante en fin d'année scolaire.

Le troisième problème, directement lié au nouvel aménagement de l'année scolaire, est celui des flux de personnels, élèves et enseignants, vers ou hors des enseignements élémentaire et secondaire. Après sa récente réforme, le service national constituera, au moins pour les élèves de sexe masculin, une période « tampon » très importante pour les élèves entre l'enseignement secondaire d'une part et, d'autre part, les enseignements supérieurs ou la vie professionnelle. Le problème n'en reste pas moins posé des répercussions de cet aménagement sur le rythme annuel des enseignements supérieurs qui auraient peut-être également intérêt à coïncider avec l'année civile, et surtout, sur les changements d'habitudes des employeurs. Ceux-ci sont actuellement habitués à l'afflux des demandes d'emploi en été et au début de l'automne. Ils préféreraient, semble-t-il, que les arrivées de jeunes sur le marché du travail soient plus étalées, tout au long de l'année. La délivrance des diplômes par unités capitalisables, en particulier dans l'enseignement technique, permettrait, entre autres avantages, d'atteindre ce résultat, et sans doute, de faciliter la recherche du premier emploi.

Se pose enfin le problème des relations internationales pour les échanges d'élèves et d'enseignants entre systèmes éducatifs. Certes, ces échanges sont actuellement peu importants, mais il est souhaitable et possible qu'ils se développent. Il faut noter que le problème se pose déjà avec les pays de l'hémisphère sud. Une étude précise devrait permettre de bien cerner les difficultés éventuelles et, on peut l'espérer, de leur apporter des solutions satisfaisantes. Il est probable que ces échanges se développeront surtout dans le cadre européen où il y a bien d'autres différences que le calendrier annuel entre les systèmes éducatifs. On peut d'ailleurs penser que la mise en place en France d'une telle réforme susciterait des aménagements de même nature dans plusieurs pays.

#### IV. — L'INTERET DU POINT DE VUE PEDAGOGIQUE

Après ce rapide examen, il semble bien que la réforme proposée aurait des répercussions importantes sur la vie des familles et quant à la gestion du ministère de l'Education Nationale, sans pour autant créer des difficultés insurmontables. Mais la finalité première du système éducatif n'est pas de faciliter la vie des familles et des gestionnaires du ministère. Il nous faut maintenant tenter de répondre à la question fondamentale : le nouvel aménagement présente-t-il des avantages pour les élèves du point de vue pédagogique ?

Compte tenu de l'état actuel des connaissances scientifiques en ce domaine, la réponse complète n'est pas immédiate, mais il y a un fait sur lequel les avis des pédagogues et des médecins convergent : la coupure des grandes vacances, accentuée par la période des examens qui la précède, est nettement trop longue. Pour les médecins, elle dépasse de beaucoup la durée optimale de repos et de récupération des élèves, et pour les pédagogues, elle est excessive, car ajoutée à la période « démobilisatrice » des procédures d'orientation et des examens, elle entraîne une perte de connaissances et d'attitudes scolaires qui nuit à la continuité de l'enseignement. Avant de chercher à apprécier les autres avantages de la réforme de l'année scolaire, nous allons montrer qu'il n'est pas possible, dans le système actuel, de diminuer de façon significative cette longue coupure de l'été.

Actuellement, les examens et concours nationaux constituent l'une des principales contraintes du calendrier scolaire, car il est nécessaire que tous les candidats à ces épreuves aient pu bénéficier, pendant l'année scolaire précédente, du même temps de préparation. Bien sûr, le nombre des candidats est limité, mais de proche en proche, un grand nombre d'établissements et surtout d'enseignants du second degré, sont directement concernés par ces dates d'examens et de concours et de plus, pour des raisons familiales évidentes, il est difficile de dissocier trop nettement les congés du premier et du second degré. Ainsi, dans le système actuel, l'existence d'examens et de concours nationaux bloque presque totalement les possibilités d'étalement des vacances scolaires d'été.

Une autre contrainte importante est ce qu'on peut appeler la « pression sociale », autrement dit les désirs des familles et des milieux socio-économiques. C'est cette « pression sociale » qui a conduit le ministère à avancer les dates des vacances d'été d'une



quinzaine de jours : du 1<sup>er</sup> juillet au 15 septembre, actuellement, au lieu du 14 juillet-1<sup>er</sup> octobre, il y a quelques années, l'ensoleillement étant plus important début juillet que fin septembre. C'est également cette « pression sociale » qui, en l'absence de possibilités d'étalement, empêche de réduire la durée de ces grandes vacances d'été.

Un éventuel raccourcissement de ces vacances, imposé de la même façon et aux mêmes dates pour tous les élèves, aurait un effet direct d'une part sur les possibilités d'étalement des congés des familles, et corrélativement sur l'encombrement et les prix dans les zones de loisirs. Autre conséquence directe, il semble difficile d'allonger la durée des petites vacances sans diminuer d'autant la durée des grandes vacances.

C'est l'ensemble de ces contraintes qui, jointes au poids des habitudes, conduit au calendrier actuel qui paraît peu satisfaisant du point de vue de la pédagogie. Plusieurs études ont montré que les longues vacances actuelles constituent une rupture très importante, qui entraîne une perte des attitudes scolaires, et même des connaissances, d'autant plus qu'il s'agit d'élèves plus jeunes. La rupture actuelle est d'autant plus longue qu'elle inclut en fait toute une période de conseils de classe, de procédures d'orientation et d'exams, qui désorganisent les établissements, et occupent les locaux et les enseignants dès le mois de mai, surtout dans l'enseignement technique, et « démobilisent » très tôt les élèves. La coupure, telle qu'elle est vécue par les élèves, serait plutôt de trois mois et demi à quatre mois que les deux mois et demi des grandes vacances officielles... D'autre part, la coupure actuelle est d'autant plus complète qu'elle correspond à un changement de classe, c'est-à-dire un changement de maîtres et de programmes pour les élèves.

Il est certainement possible d'apporter à la situation actuelle des aménagements intéressants : sans doute, est-il possible et souhaitable d'alléger les examens et d'en situer une grande partie début juillet, peut-être est-il possible d'accélérer les procédures d'orientation. Il ne s'agirait là que de solutions partielles réduisant au mieux la coupure à trois mois, alors que de nombreux médecins pensent qu'une durée raisonnable serait six semaines !

Faire commencer l'année scolaire en janvier constituerait une solution radicale. Tout d'abord la période perturbatrice des examens et des procédures d'orientation se situerait avant de petites vacances, celles de Noël-Jour de l'An, ce qui n'interdit nullement d'aménager



et d'alléger les examens. Les grandes vacances d'été constitueraient alors une coupure nette à l'intérieur d'une même année scolaire. Les élèves retrouveraient après ces vacances le même établissement et les mêmes camarades, et continueraient, avec la même équipe d'enseignants, l'étude du même programme. Enfin, il deviendrait alors possible d'envisager simultanément une réduction et un étalement des grandes vacances d'été, celles-ci n'étant plus liées à un début et une fin d'année scolaire.

Celles-ci pourraient durer de six semaines à deux mois à choisir par exemple par académies (au moins dans un premier temps) entre juin et octobre.

Au-delà de cet avantage essentiel, qui consiste donc à assurer plus de continuité aux actions pédagogiques, le nouvel aménagement de l'année pourrait également faciliter l'introduction progressive d'un nouveau rythme de travail à l'intérieur même de la nouvelle année scolaire. Le dernier trimestre pourrait avoir un rôle et un poids différents des deux premiers. Ceux-ci seraient surtout consacrés, comme actuellement, à l'acquisition des connaissances à partir de programmes nationaux. Le dernier trimestre pourrait être conçu comme une période de « consolidation » des connaissances, d'ouverture sur l'extérieur et de sanction du travail accompli. L'étude complète du programme de la classe resterait la priorité quant à la maîtrise des notions principales et à la connaissance du « noyau central » de ce programme. Ceci pourrait être atteint par des méthodes pédagogiques diversifiées faisant plus appel à la participation des élèves et laissées dans une large mesure à l'initiative de l'équipe pédagogique dans le cadre de directives nationales, de travail individuel ou en groupe, des cours d'approfondissement ou de soutien.

Au-delà du programme, ces mêmes méthodes pédagogiques pourraient être utilisées pour un enseignement susceptible d'apporter une plus grande ouverture sur le monde extérieur et de préparer le passage des élèves dans la classe ou le cycle supérieur. Ce dernier aspect renforcerait évidemment l'intérêt de la réforme quant à la continuité de l'enseignement.

Les procédures d'orientation et les examens se dérouleraient alors dans une période comprise entre le 15 novembre et le 15 décembre, parallèlement à ces activités. Tous les enseignants seraient donc largement occupés jusqu'aux vacances de Noël, les uns par les examens, les autres par leur enseignement.

## CONCLUSION :

Etudier et proposer un nouveau calendrier de l'année scolaire n'apparaît pas immédiatement lié aux questions fondamentales qui se posent aujourd'hui à l'Education Nationale. Nous espérons cependant que les réflexions qui précèdent auront montré qu'une telle étude conduit inévitablement à s'interroger sur plusieurs problèmes essentiels du système éducatif, et qu'un nouvel aménagement du rythme de travail peut avoir des conséquences directes et importantes sur la qualité de l'enseignement.

De façon pragmatique, l'intérêt de ces réflexions est également de voir les problèmes éducatifs d'un œil nouveau, sous une optique nouvelle, et, là aussi, on peut l'espérer, de dépasser certains blocages actuels. Des décisions concernant l'aménagement de l'année pourraient d'ailleurs contribuer à changer les attitudes et les comportements et, peut-être, faciliter la mise en œuvre de réformes ultérieures.

Tout un aspect temporaire mais important n'a pas été abordé dans ce texte, celui de la période transitoire entre le régime actuel et le nouvel aménagement proposé. Là non plus, les difficultés ne semblent pas insurmontables. Certains pays ont déjà, dans le passé, modifié les dates des rentrées scolaires (certains états d'Allemagne Fédérale, par exemple) et on peut imaginer plusieurs solutions transitoires. L'essentiel est de bien peser les avantages et inconvénients du nouvel aménagement par rapport au système actuel et d'apprécier si l'opération, tant par son contenu que par les perspectives qu'elle ouvre, en vaut réellement la peine.

Jean LE FOLL.

---

## JOURNÉE AMÉNAGÉE ET SEMAINE NOUVELLE

Si chaque établissement jouit maintenant de la liberté d'organiser les emplois du temps en fonction des programmes, les heures d'ouverture pendant la journée, le nombre de demi-journées d'enseignement pendant la semaine n'ont guère varié depuis de longues décades : 8 h-12 h ; 14 h à 17 ou 18 h ; 9 ou 10 demi-journées réparties sur 6 jours.

Notre propos est une interrogation, une recherche sur l'actualité de ces formules, sans la moindre considération sur les internats, le nombre d'heures d'enseignement pour un élève ou une classe déterminés, la durée horaire des plages d'enseignement, que certains pédagogues souhaiteraient plus courtes : ces problèmes méritent en effet des développements autonomes.

Il n'est guère souhaitable par contre de traiter séparément de la journée et de la semaine, la composition de l'une réagissant fatalement sur l'autre pour un programme déterminé.

Journée ou semaine, la stabilité de l'organisation traditionnelle s'expliquait facilement :

— les locaux étaient ce qu'ils étaient, mais leur capacité d'accueil le plus souvent à la mesure d'un flux d'élèves assez constant :

— les transports scolaires n'existaient pas : l'on était externe ou interne, plus rarement demi-pensionnaire ;

— les adultes obéissaient pour la plupart à la règle sacrée de l'arrêt de 12 à 14 h, pourquoi en aurait-il été différemment de leurs enfants ?



— les déplacements familiaux en fin de semaine étaient exceptionnels.

Or, nous constatons actuellement que :

— malgré un effort considérable de construction, les locaux ne sont pas toujours à la mesure des effectifs ;

— le nombre de demi-pensionnaires a considérablement augmenté (C.E.S.) alors que celui d'internes s'amenuisait ;

— les adultes résident fréquemment loin du lieu de leur travail, ce qui interdit quatre déplacements par jour, implique un repas sur place, et recommande un arrêt de travail plus court « pour gagner du temps » ;

— le nombre de familles se déplaçant en fin de semaine connaît une grande progression.

La constatation de ces bouleversements dans nos habitudes de vie conduit à l'analyse de l'influence que ces contraintes doivent exercer sur de nouvelles modalités de fonctionnement de nos établissements, dans le cadre de la journée, puis de la semaine.

## LA JOURNEE

Grâce aux initiatives d'une directrice particulièrement avisée, le lycée Racine (gare Saint-Lazare-Paris), établissement ancien, aux locaux insuffisants sinon dépassés, ne désemplit pas de 8 à 19 h : les élèves présents dès les premières heures de la matinée rencontrent au libre-service, avant de quitter l'établissement, leurs camarades qui prennent leur repas avant d'aller aux cours, un peu comme les fonctionnaires de l'ancien temps arrivant en retard au ministère croisaient dans l'escalier leurs collègues qui partaient en avance.

Ce n'est pas idéal, mais, se cantonnant dans la rigueur d'une interruption de 12 à 14 h, ce lycée aurait-il rempli sa vocation d'accueil pour certains élèves perdus dans les méandres des banlieues et d'établissement complémentaire du Conservatoire national de Musique, tout proche ?

Encore le cas du lycée Racine est-il à l'état pur à base des locaux, les transports étant assurés à tout moment ; il est moins complexe que des situations où les problèmes de *locaux* et de *transport* se cumulent. Ces derniers sont actuellement les plus graves, mais que nous soyons ou non favorables au transport des élèves, nous devons l'accepter comme un fait.

A l'issue de nombreuses observations « in situ », j'ose à peine relater la journée d'un gamin de 6<sup>e</sup> défavorisé ; de tels élèves sont nombreux sur le plan national, et à peine plus malheureux que leurs camarades des classes supérieures :

Lever : 6 h - 6 h 15, l'enfant n'a pas faim et avale au mieux un bol de liquide. Départ du car 6 h 45.

Arrivée devant l'établissement : 7 h 25, le car repart pour une seconde boucle.

Début des cours : 8 h - 8 h 30 ou 9 h.

Déjeuner : 13 h.

Fin des cours : 17 h.

Départ du car : 18 h.

Retour au foyer : vers 19 h.

Dans le contexte de ce schéma abrupt, se dessinent bien des anomalies :

— notre élève de 6<sup>e</sup>, levé à 6 h 15, déjeune à 13 h parce qu'il est par hasard du second service, c'est-à-dire demi-pensionnaire ; il existe encore des établissements où l'interne déjeune à 12 h et le demi-pensionnaire à 13 h ;

— déposé à 7 h 25 devant un établissement fermé, il est à la discrétion du dévouement du chef d'établissement, qui, parfois, assure personnellement l'accueil ; s'il n'en est pas ainsi, l'élève traîne, parfois sous la halle et la surveillance du garde-champêtre, dûment mandaté par le Maire (observations faites dans plusieurs académies) ;

— quelle est, dans la plupart des cas, l'activité de détente ou d'éducation du demi-pensionnaire entre 12 h et 14 h ?

— si le car ne part qu'à 18 h, soit parce que le transporteur y trouve son intérêt. soit parce qu'il existe un C.E.T. dans la ville,

l'élève perd son temps entre 17 h et 18 h, car le rendement d'une éventuelle étude de 17 h 15 à 17 h 45, perturbée par les allées et venues de ceux qui se dirigent vers les premiers cars, se révèle des plus minimes.

L'élève, parti à 6 h 45, revient au foyer vers 19 h ; il y retrouve son père qui a souvent effectué sa journée de travail entre 8 h et 17 h.

L'on disait hier qu'il convenait d'éviter à un enfant une journée d'adulte ; cette affirmation ne pourrait-elle être parfois renversée de nos jours ?

Comment remédier, tout au moins partiellement, à de telles anomalies, dangereuses pour la santé des jeunes, ainsi que pour l'équilibre de la cellule familiale ?

— En retardant l'heure d'ouverture des établissements qui, lorsqu'elle est fixée à 8 h, pourrait être ramenée à 8 h 30, et parfois 9 h.

Indépendamment de la possibilité d'un plus long repos, j'y verrais un énorme avantage pour les nombreux élèves qui rallient l'établissement à bicyclette ou vélomoteur ; ils effectueraient ainsi, à longueur d'année, de plus nombreux trajets à la faveur du jour ; quel automobiliste prudent n'a jamais été hanté par la crainte de renverser un enfant dont la bicyclette n'est pas éclairée ?

— En fixant à 17 h ou 17 h 30 l'heure limite de fermeture des établissements, même s'ils sont d'enseignement technique.

Ces propositions butent sur deux difficultés : les transporteurs, les habitudes de l'enseignement technique.

Sans doute un chef d'établissement isolé ne peut-il grand chose, face à une importante compagnie de transport qui dicte ses horaires en feignant d'ignorer qu'un tiers de ses recettes vient des transports scolaires et que l'Education nationale, considérée comme client d'appoint, devrait au contraire être privilégiée.

Mais, au terme d'une concertation, puis d'un accord de tous les chefs d'établissements — publics ou privés — d'une même ville, d'un même district, avec l'appui de pressantes démarches des édiles et des *autorités hiérarchiques*, ne serait-il pas possible d'obtenir dans de nombreux cas de substantiels assouplissements ?



Demeurent les horaires de l'Enseignement technique :

— La fixation à 18 h de la fermeture des C.E.T. revêt encore une valeur de tabou ; la justification de cet immobilisme est recherchée dans le nombre impressionnant d'heures de présence de l'élève pendant une semaine.

Des regrets sont parfois exprimés, sans que soient pour autant soulignées les 2 heures d'interruption de 12 h à 14 h, trop souvent gâchées.

*Nous sommes ici au cœur du problème*

Si, en outre, des raisons complémentaires sont avancées pour ne pas innover, elles sont : repos des élèves et commodité du corps professoral.

Le besoin de détente des élèves ne peut être nié, encore qu'il ne s'agisse pas de bambins de 6<sup>e</sup> : les élèves ont 15, 16, 17 ans ; ne peuvent-ils supporter une réduction de 2 h à 1 h 30, ou à 1 h maximum (exceptionnellement et par roulement) de la plage d'inaction du milieu de journée, dans le contexte d'un emploi du temps bien équilibré ?

Je prétends même qu'une réduction limitée, et de transition, pourrait avoir une valeur formatrice : l'élève sortant du C.E.T. et embauché dès sa sortie dans l'usine voisine, ne voit-il pas souvent sa disponibilité de milieu de journée tomber brutalement de 120 à 45 minutes ?

Les desiderata du corps professoral ne sauraient être négligés.

Nous constatons une augmentation du nombre de commensaux, dont la proportion dépasse souvent 50 % (célibat, domicile éloigné, etc.). Les commensaux souhaitent évidemment reprendre le travail après une courte pause, afin de retrouver — eux aussi — leur moyen de transport.

Compte tenu de la proportion de commensaux et du fait que les établissements ne fonctionneraient jamais à plein entre 12 et 14 h, pourquoi les professeurs qui le désireraient n'obtiendraient-ils pas 2 h d'interruption ?

Un peu d'imagination dans la mise au point de l'emploi du temps devrait conduire à la satisfaction de tous.

Les quelques expériences que j'ai suivies m'ont paru convaincantes, et l'une d'elles m'a frappé :

Les élèves arrivaient le matin par les cars desservant l'important lycée voisin, pendant des années, les élèves du C.E.T. ont dû se débrouiller à 18 h, les cars repartant à 17 h ; en fait, certains élèves rentraient chez eux à 20 h !

En un mois, la nouvelle directrice régla le problème en aménageant la journée, non sans être taxée d'esprit séditieux : son initiative ne risquait-elle pas de créer un précédent ? J'ai mesuré alors que nous partions de loin !



En définitive, est-il tellement outrancier qu'une classe bénéficie seulement, suivant les jours de la semaine, d'une interruption de 2 h, puis de 1 h, puis de 1 h 30, enfin de 2 h, etc. ?

Gardons-nous, cependant, de faire figure d'inconditionnels de la journée aménagée ! Libres services et aménagements ne doivent pas être mis en œuvre pour le plaisir, ou pour suivre des idées dans le vent, mais uniquement dans la mesure où ils permettent d'améliorer l'état de chose existant.

Il n'est pas interdit de rêver :

Si, dans une ville, tous les établissements ouvrent à 8 h 30, si C.E.S. et C.E.T. disposent, respectivement, de cars spéciaux avec un trajet d'une durée maximum de 30 minutes, si les services de bouche sont à la mesure, si des animateurs spécialisés veillent à la détente, aux progrès culturels et sportifs des élèves entre 12 et 14 h, pourquoi modifier ce qui existe ?

Mais nous n'en sommes pas là ; aussi bien est-il nécessaire de réfléchir sur la journée de l'élève, non seulement scolaire, mais encore *globale*, de peser avantages et inconvénients de toute innovation ; si les premiers l'emportent, les plus grandes hardiesses seront

de mise ; elles entreraient d'ailleurs sans mal dans le cadre de cette définition, aussi large que négative, de la journée aménagée : « Journée au milieu de laquelle l'enseignement n'est pas obligatoirement suspendu pendant 2 h, chaque jour de la semaine, pour tous les élèves ou certains d'entre eux ».

## LA SEMAINE

Les périodes de fonctionnement des établissements, durant la semaine, doivent se mesurer en demi-journées, car les activités sont limitées aux matinées, les mercredi et samedi.

Si les cours d'une de ces dernières demi-journées étaient répartis sur les autres journées, les établissements n'ouvriraient pas le mercredi ou, de préférence, le samedi.

Consistance de la journée, avec ses éventuels aménagements, et organisation de la semaine, sont donc complémentaires.

Après l'instauration de la semaine, dite anglaise, pour les adultes, le problème du samedi après-midi se posa longtemps pour les élèves ; la question se situe maintenant au niveau du samedi matin, par le biais de la généralisation montante de la semaine de cinq jours pour les adultes ; il n'est donc pas surprenant que parents et professeurs m'aient souvent paru plus passionnés que les élèves.

L'emploi du temps de l'enfant n'est-il pas, *parfois*, une entrave aux projets de fin de semaine des parents ? (Parfois, mais pas toujours, et il ne sera jamais possible de réaliser l'unanimité, alors que chacun voit midi devant sa porte ; n'ai-je pas entendu des commerçants m'exposer gravement que les cours devraient vaquer le lundi, jour de fermeture de leurs commerces ?).

Eventuel intérêt des élèves, souhaits des familles, point de vue des professeurs, notions parfois contradictoires, méritent donc d'être soigneusement pesées à la lumière des expériences tentées principalement pendant l'année scolaire 1971-1972 (Niort, Château-Thierry, etc.).



Parmi les éléments positifs les plus marquants de la semaine nouvelle, certains sont des évidences, d'autres méritent quelques commentaires :

— les internes sont favorables à toute formule leur permettant de passer une nuit de plus en famille et, surtout, une nuit de moins dans l'établissement,

— certains élèves ne subissent plus l'obligation et la fatigue de 2 h de déplacement pour 2 ou 3 h de cours,

— des garçons de 3<sup>e</sup> m'ont exposé que la réforme n'avait pas leurs faveurs : nous étions libres le jeudi, car nos parents travaillaient, maintenant, nous allons au C.E.S. le mercredi matin et, le samedi, « nos parents nous reprennent en main ».

Quel magnifique résultat penseront, par a contrario, les adultes qui voient dans la semaine nouvelle un moyen de *resserrer la cellule familiale*.

Les parents, dont la semaine de travail est de 5 jours, vivent avec leurs enfants du vendredi soir au lundi matin ; le départ pour la résidence secondaire peut avoir lieu dès le vendredi soir, etc. Mesure de classe, rétorquent certains, imaginée pour le seul profit des familles aisées. Pas le moins du monde, ont répondu 98 % des ouvrières consultées à Niort : sans doute ne partons-nous pas, mais nous pouvons ainsi mieux nous reposer le samedi matin d'une semaine en usine, sans avoir à préparer, conduire les enfants, etc.

Les établissements, qui appartiennent à tous, sont ainsi disponibles le samedi pour les activités les plus diverses, d'adultes ou de jeunes ; leurs organisations contribueront à l'amortissement des frais de fonctionnement.

Mais c'est sans doute le personnel de service qui, fréquemment, va et vient plusieurs fois par jour entre sa résidence et l'établissement, qui m'a paru le plus favorable à une formule diminuant le nombre de trajets.

Quelques ombres, tour à tour spécifiques ou de circonstance, demeurent au tableau :

La fatigue de l'élève, spécifiquement liée à la semaine nouvelle, est mise en avant avec d'autant plus de fougue que sa mesure est délicate.

Certains en font un épouvantail, d'autres la nient systématiquement, alors que les préoccupations d'adultes des uns et des autres passent en réalité avant le souci de surmenage de l'enfant, devenu prétexte. Aussi bien convient-il de se montrer circonspect vis-à-vis des témoignages contradictoires et, de noter, que rien de bien probant sur ce point ne me paraît être sorti de l'expérience de Niort. Souhaitons que cette incertitude soit balayée par les éminents spécialistes à qui le Ministre a demandé de se pencher sur l'étude des rythmes biologiques.

Une insuffisance de locaux peut conduire à une impossibilité de mise en œuvre de la réforme, ou à la constatation d'une fatigue circonstancielle de l'élève. Que faire si, dans le système traditionnel, des implantations exigües impliquent déjà des cours les mercredi et samedi matins ? Recourir à la journée aménagée ? Cette mesure peut s'avérer suffisante, mais pas fatalement.

La notion de fatigue circonstancielle liée aux locaux doit être éclairée d'un exemple :

Les classes scientifiques d'un lycée, en nombre insuffisant, sont déjà occupées mercredi et samedi matins ; si cette dernière matinée est supprimée, chaque division de sciences expérimentales peut avoir *un jour par semaine*, 8 h de cours ou de T.P., non point en raison de la lourdeur de ses propres horaires, mais de la disponibilité des locaux.

Encore qu'il s'agisse d'élèves de 18-19 et même 20 ans, certains m'ont déclaré être fatigués au soir de cette journée, ce qui est fort compréhensible.

Mais l'emploi du temps ayant prévu que l'élève qui aura subi 8 h de présence n'en devra qu'une seule le lendemain matin, le régime est-il outrancier ? A chacun d'y réfléchir.

La lourdeur des programmes, génératrice d'horaires dépassant quelques fois 40 h par semaine dans les lycées techniques industriels, peut constituer un obstacle majeur à toute variation : il est mathémati-

quement impossible de « caser » 40 heures de cours ou d'atelier dans 9 demi-journées x 4 heures = 36 heures.

Dans tel lycée technique, j'ai constaté que la réforme avait été jugée possible pour les sections économiques, et impossible pour les industrielles ; encore convient-il d'ajouter que rien n'avait été fait dans le sens d'un aménagement de la journée.

Certains professeurs de disciplines facultatives m'ont déclaré que la semaine nouvelle risquait de diminuer le nombre de leurs élèves, les cours facultatifs étant repoussés vers la fin d'une journée déjà longue : la remarque m'a paru fort pertinente.

\*  
\*\*

Qu'il s'agisse de journée aménagée ou de semaine nouvelle, presque toujours vouées à aller de pair et à sensibiliser les adultes au moins autant que les élèves, l'unanimité ne sera jamais atteinte.

C'est donc avec une grande sagesse que le Ministère a laissé la liberté de choix aux établissements ; les conseils d'administration ne sont-ils pas au fait des contingences locales les plus diverses ?

Mais, face aux détracteurs a priori de toute évolution, souvent peu ou mal informés, je demeure fort impressionné par ce qui s'est produit à Niort : les établissements n'ont-ils pas demandé, *en toute liberté*, de reconduire en 1972-1973 l'expérience qu'ils avaient *accepté* de vivre en 1971-1972, sans l'avoir pour autant *proposée* ?

Henri GLEIZES.



## **RÉFÉRENCES ÉTRANGÈRES**

## LES RYTHMES SCOLAIRES EN FRANCE ET DANS LE MONDE

Jusqu'au début de la deuxième guerre mondiale, le touriste étranger parcourant la France — ou l'Europe — pouvait voir, à huit ou neuf heures suivant l'heure d'hiver ou d'été, la théorie des enfants se rendant à l'école avec le cartable gonflé par le « 4 heures » : l'heure intangible de la tartine de pain et du bâton de chocolat étant devenue synonyme du goûter lui-même : pèlerine sombre à capuchon pointu pour les garçons, rond pour les filles, bas à partir de 12 ans, en culottes courtes pour les garçons jusqu'à 14 ou 15 ans. Pendant l'occupation, mains gonflées d'engelures, galoches de bois, amas de fichus hétéroclites pour pallier l'absence d'un vrai manteau de laine, ersatz de confiture sur ersatz de pain pour le « 4 heures » — écoles glacées. Après la libération, en même temps que les costumes se diversifient, que les soucis diététiques sabrent sans pitié le « 4 heures » de pain et de chocolat, les horaires de l'école élémentaire demeurent à peu près inchangés sauf dans les classes nouvelles, sauf dans les pays dévastés par la guerre (Allemagne, Pologne, U.R.S.S., Yougoslavie) où les écoliers ne peuvent s'instruire que par roulement dans des écoles en ruines, où l'acquisition du tableau noir, de la craie, des cahiers pose aux maîtres des problèmes aussi ardues que la recherche d'une feuille vierge pour écrits interdits dans les camps de concentration.

Dans le second cycle — encore une fois, mises à part, les classes nouvelles — la rigide mécanique montée par Napoléon I<sup>er</sup> qui permettait — légende ou vérité — à un ministre de l'Instruction publique de 1850 de sortir sa montre pour dire à un visiteur étranger : « 15 heures, tous les lycéens de rhétoriques étudient en ce moment

le premier acte du Cid », la rigide machine donc se détraque ou s'assouplit en France et dans le monde. Non par la fantaisie du ministre de l'Education, des administrateurs, comme le pensent trop souvent les parents ou les élèves eux-mêmes mais par l'effet de mutations profondes intervenues dans la finalité de l'enseignement, sous l'effet de multiples causes : meilleure connaissance de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, des stades de son développement, passage de l'enseignement dit des élites dans le secondaire et le supérieur à un enseignement de masse, bouleversement introduit dans les conceptions pédagogiques par l'irruption des media : ensemble de conséquences nées de l'accélération de l'histoire, des sciences et des techniques. Le bouleversement des conceptions pédagogiques se reflétant dans la nouvelle organisation des structures des programmes, des méthodes, la vie politique, la vie sociale elle-même les infléchissent. Ainsi le sacro-saint jeudi de liberté des écoles élémentaires, instauré en 1905 après la séparation de l'Eglise et de l'Etat pour permettre une totale liberté religieuse aux parents et aux enfants, a été remplacé, en 1972, par le mercredi, non pour des raisons religieuses, mais à la demande des médecins, voire des maîtres et des administrateurs pour mieux équilibrer la semaine.

Le fait que le congé du samedi, né en Angleterre, se répande dans la plupart des pays d'Europe dans le secteur secondaire et tertiaire (les soins des champs et des bêtes même mécanisés à outrance n'admettent pas de rupture), le fait que de plus en plus, cols bleus, cols blancs, ont soit une résidence secondaire, soit une invitation à la campagne, soit une nécessité de bricolage dans un H.L.M., entraînent l'instauration progressive, y compris en U.R.S.S. et dans les démocraties populaires, des deux jours de « fin de semaine ». Encore faut-il souligner qu'en U.R.S.S. et en Norvège, les professeurs, beaucoup plus intimement mêlés à la vie de l'établissement et de l'élève, participent souvent au week-end de ski, aux visites culturelles, etc. Classes de neige, classes de mer, échanges de lycéens entre la France, l'Allemagne, l'Angleterre, etc., en période scolaire, activités de l'Espi pour les classes de seconde entraînant des mutations de lycéens russes, danois, polonais, etc., avec des lycéens français de même niveau pour une période d'un mois, autant d'incidents fructueux qui brisent le rythme consacré des travaux et vacances scolaires, ces dernières fixées dans les pays occidentaux, surtout en raison de deux millénaires de civilisation chrétienne même dans les pays de l'Est, où le Marxisme, dogme d'état, n'a pas aboli Noël ou Pâques. La liberté du samedi coïncide pour Israël avec l'exigence du repos du Sabbat tout aussi impérieux que le Ramadan



pour les Musulmans : problèmes épineux d'horaires et d'interdits dans les établissements et dans les cantines scolaires fréquentés par une masse croissante d'enfants de travailleurs migrants d'Afrique du Nord. En Chine Populaire, pas de week-end, non plus qu'au Japon où les exigences de productivité restreignent, pour toutes les catégories sociales, les vacances à la proportion la plus congrue possible.

Si les vacances de Noël et de Pâques sont plus longues en Grande-Bretagne que dans les autres pays, c'est pour augmenter les reprises de contact entre parents et enfants, le plus souvent pensionnaires. Signalons encore l'importance des jours de fêtes nationales : en France, le 14 juillet marquait souvent le départ des grandes vacances, la semaine du 7 novembre, anniversaire orthodoxe de la révolution d'octobre, est fériée en U.R.S.S., de même que le 30 octobre en Chine, date de la prise de pouvoir par Mao en 1940. En France, où les 10 jours de Noël et les 15 jours de Pâques se perpétuent d'année en année, varie seulement de quelques jours la durée des grandes vacances, les plus longues d'Europe. L'origine de cette longue durée provient sans doute du fait qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la France, pays rural, utilisait les enfants en vacances pour la moisson, les vendanges. Ce fait a perduré quand les conditions économiques ont changé, car la notion de fatigue des écoliers s'est ajoutée à celle de fatigue des enseignants, en même temps qu'intervenait la notion d'utilisation des vacances en vue du recyclage des maîtres. Nous laisserons de côté le problème des vacances dans l'enseignement supérieur.

En Norvège, en Grande-Bretagne, en République Fédérale Allemande, en U.R.S.S., voire en France, les vacances d'été sont souvent utilisées par les professeurs de langue pour acquérir la connaissance de la civilisation et de la vie quotidienne des pays dont ils enseignent la langue. L'année sabbatique, chère aux Américains, se répand dans le monde, notamment au Japon, en Israël et dans quelques pays d'Amérique Latine.

Les dates de rentrée scolaire sont déterminées par des impératifs à la fois agricole, politique, économique (mois de fermeture des grandes usines et des grandes entreprises). Ces impératifs ont pour conséquence que dans des systèmes fédéraux comme en Allemagne, en Suisse, en U.R.S.S., les dates de vacances ne sont pas les mêmes partout, malgré le désir de certains, de faire coïncider l'année scolaire avec l'année civile. Ainsi les dates de rentrée ne sont pas les mêmes dans les 13 Länder, ni dans les 25 cantons suisses, suivant

qu'ils sont de montagne, de plaine, de langue française, allemande et italienne, ni dans la Norvège du Nord, celle du soleil de minuit, et des suppléments de traitement pour les fonctionnaires ne pouvant dormir les nuits claires, d'Oslo.

Au Japon, rivé à des impératifs de productivité à outrance, aucun jour de repos hebdomadaire dans le primaire et dans le secondaire. Les vacances scolaires s'étalent maigrement sur 40 jours en été (fin juillet-août), 14 jours en hiver (27 décembre-9 janvier), 14 jours au printemps (à partir de la fin de mars). Elles sont plus importantes à l'Université.

L'organisation de la scolarité est aussi variable que ce schéma général des rentrées et des vacances scolaires. Au Japon, par exemple, tous les jours dans l'enseignement primaire et secondaire, classe de 8 h 30 à 15 h 30 avec une seule clairière de 40 minutes pour déguster un déjeuner-pique-nique apporté par chaque enfant.

Les cours durent, en général, une heure en France (heure bien raccourcie lorsqu'il y a changement de local), de 45 à 50 minutes dans les autres pays.

Mais beaucoup plus important que ces variations d'horaires faciles à jauger d'un seul coup d'œil sur un tableau, il me faut examiner les raisons profondes qui ont remplacé un enseignement stratifié au rythme rigide par un assouplissement progressif depuis la deuxième guerre mondiale surtout (nous n'oublions pas cependant les tentatives Freinet) du carcan des horaires et des rythmes scolaires. A ce point, 1959 représente une année cruciale de réformes de l'enseignement dans le monde entier (en France, Autriche, U.R.S.S., Suède), une remise en question et des finalités de l'enseignement et du contenu des disciplines, sans compter la remise en question des méthodes, des locaux scolaires, de l'adaptation des enseignants, etc. On peut dire que jusqu'en 1945, moment où l'âge de 13 ans en France, de 12 ans en U.R.S.S., de 14 ans en Grande-Bretagne ou aux U.S.A. marquait, avec la fin de la scolarité obligatoire, les possibilités de début de la vie professionnelle, les 7 années en France, les 5 années en U.R.S.S., 6 ou 7 ans en Grande-Bretagne ou en Suède représentaient des années de bourrage intensif, à la fois pour l'apprentissage de la langue orale et écrite, de l'arithmétique, de l'histoire et de la géographie, des leçons de choses, de la morale, considérées comme disciplines mettant in æternum dans la tête des enfants ce que devait savoir sa vie durant un ouvrier, un paysan. Aux élites qui poursui-



vraient leurs études s'offriraient en leur temps des nourritures plus substantielles. L'accélération de l'histoire, les progrès scientifiques et techniques exigeant, au niveau même du travail manuel, une formation plus approfondie, l'introduction massive des media dans la vie courante à partir des années 50, donc en même temps, de l'école parallèle, se sont traduites par des changements profonds : prolongement de la scolarité jusqu'à 16 ans dans la plupart des pays dits évolués, jusqu'à 14 ans en U.R.S.S. (objectif aujourd'hui théoriquement réalisé dans la plupart des 15 républiques où l'objectif du plan quinquennal actuel étend la scolarité obligatoire de 7 à 17 ans à partir de 1973). L'école élémentaire a cessé d'être la dispensatrice du passage de la tige prétexte à la tige virile pour devenir le lieu des acquisitions confirmées des langages fondamentaux.

Depuis environ 5 ans, compte tenu des recherches en matière de psycho-pédagogie, d'âge optimum d'acquisition des divers langages, compte tenu aussi de la progression massive des enfants socialement handicapés, en raison de l'afflux des travailleurs étrangers dans chaque pays dit évolué, l'école maternelle devient l'école pré-élémentaire. Elle cesse d'être une garderie pour les jeunes enfants dont les mères travaillent et devient le lieu privilégié de la socialisation des enfants et de l'acquisition des langages fondamentaux, puisqu'à 6 ans, disent les spécialistes, tout est joué. Des tentatives ne sont-elles pas faites en Amérique pour un enseignement pré-natal ?

Ces indications sommaires montrent comment l'évolution socio-culturelle et le nombre des masses scolaires a précipité, tout au moins au niveau pré-scolaire et élémentaire, la démocratisation de l'enseignement : impératif des pays développés comme des pays en « voie de développement » et leurre dans nombre des uns et des autres, car manquent et les maîtres formés et les locaux, etc. Cependant les travaux de pédiatres, de psychologues, d'enseignants, devraient transformer la vie des enfants de l'école élémentaire, si l'instauration du tiers-temps pédagogique s'inscrivait dans les faits et pas seulement dans les instructions. Il est apparu, en effet, depuis maintes années, qu'astreindre des enfants de 6 à 11 ans à 3 heures d'immobilité et d'attention coupées seulement de quelques avaries minutes de récréation dans des cours trop petites ou des préaux sans air, représentait un malmenage caractérisé. Dans le même sens allait l'interdiction des devoirs du soir pour les enfants de l'école primaire ou de 6<sup>e</sup>, interdiction qui, cependant, dans un certain nombre de cas, n'est pas respectée ou irrite les parents lorsqu'elle l'est.



Les modifications de rythme scolaire dans l'enseignement secondaire apparaissent plus spectaculaires et il ne s'agit pas seulement de rythme et de programme. Qui n'a connu, dans les années 30, tel ou tel professeur d'histoire enseignant religieusement depuis 25 ans, avec un résumé de professeur débutant, se contentant de changer les appellations des états ou des souverains, de rectifier la ligne des frontières bouleversées par les traités de paix, voire d'augmenter chichement les quintaux de blé ou de charbon en géographie économique. Cette image du professeur représente de plus en plus un stéréotype.

Avec l'introduction du tronc commun du 1<sup>er</sup> cycle, notre Collège d'Enseignement Secondaire correspondant à la Comprehensive School anglaise, à la Gesamtschule allemande, à la scuola media italienne, au 1<sup>er</sup> cycle de Norvège, Suède, etc... devrait s'affirmer la démocratisation de l'enseignement et l'adaptation, sous peu, des programmes et des horaires suivant l'évolution mentale et le niveau de maturité de l'enfant pouvant théoriquement passer d'une section à l'autre. Dès le premier cycle, l'invariabilité antique des programmes et des rythmes s'aménage en raison de la plus ou moins grande adhésion que les responsables de l'enseignement aux divers niveaux, des ministres de l'éducation dans les états centralisés ou fédéraux, aux autorités locales et aux chefs d'établissement (U.S.A., Grande-Bretagne et Suède par exemple), aux groupes sociaux (kolkhoses en U.R.S.S., représentants des paysans pauvres et moyens pauvres en Chine, groupes d'auto-gestion en Yougoslavie) donnent aux remarques, propositions, mises en garde des psycho-pédagogues, économistes, enseignants, médecins, planificateurs, etc. L'intronisation des groupes de niveau, de l'enseignement désenclavé, la transformation des rapports enseignants-enseignés, symbolisés dans certains cas par la disparition de la chaire et l'installation en rond des élèves autour du maître, l'élimination du cours magistral au profit de discussions, des travaux d'élèves en groupe et surtout l'introduction des moyens audio-visuels, autant d'éléments qui ont transformé, à la fois et la physionomie physique des classes et des établissements et la tangibilité des programmes. Lorsque dans certaines écoles expérimentales de France, d'Angleterre, comme les écoles ouvertes du Leicestershire, de Suède, le cerveau de la classe est représenté par le centre d'auto-documentation. Lorsque, comme dans certaines écoles des Etats-Unis, est dispensé un enseignement individuel à la carte par ordinateur, lorsque comme en U.R.S.S., aux Etats-Unis ou certains secteurs industriels en France, il est fait appel à l'enseignement programmé, ce n'est plus l'intangibilité des programmes qui compte, mais les finalités de l'en-

seignement, les motivations des utilisateurs, la qualité des professeurs, l'adaptation des locaux scolaires, des moyens d'enseignement, la pertinence des méthodes (1).

Ces indications rapides valables pour l'ensemble du 1<sup>er</sup> cycle (et parfois du second) où malgré le tronc commun, héritier de dogmes du rapport Langevin-Wallon, se font jour des tendances à des options, sont renforcées par les notions de pluridisciplinarité et de concertation des professeurs.

Pour l'initiation au monde moderne, par exemple, pour les visites d'entreprises industrielles et commerciales en France ou en Suède, aux Etats-Unis ou en République Fédérale Allemande, comment la fixité de programmes monolithiques pourrait-elle se concilier avec le calendrier des horaires des différents professeurs intéressés (lettres ou sciences économiques, biologie, technologie ou histoire), avec la visite d'usines régies par les trois huit ?

Dans le deuxième cycle, pour l'ensemble des pays du monde représentés à l'Unesco, deux voies essentielles se dessinent vers l'enseignement supérieur et la recherche, vers la profession. Deux voies essentielles balisées par une double nécessité dialectique pourrait-on dire : nécessité de la « culture générale de notre siècle » sous forme de maîtrise des principaux langages (langues nationales, étrangères, langage mathématique) de la connaissance des principales « données d'intégration » économiques, psychologiques, sociologiques, et spécialisations exigées par la complexité croissante des disciplines, des professions. Cette simplification trahit quelque peu la complexité des filières professionnelles allant du lycée technique à la faculté et l'I.U.T., à certaines grandes écoles, technische Hochschule, en Allemagne, divers Institut of technology ou Instituts polytechniques en Grande-Bretagne, U.S.A., Suisse, etc. qui demandent un haut niveau de formation à la fois technique, scientifique, un pouvoir d'abstraction, etc. C'est en raison de cette complexité que le 2<sup>e</sup> cycle des établissements d'enseignement dans tous les pays « développés » et même dans certains autres, s'oriente vers un enseignement beaucoup plus diversifié : théoriquement beaucoup plus démocratique, ce qui appa-

---

(1) A titre anecdotique, nous signalerons que de toute éternité, ou plutôt depuis 1870, le système scolaire allemand était fondé sur la demi-journée : classe de 8 h à 13 h de l'élémentaire au gymnasium. Pas de demi-pension, aucun personnel administratif ou de surveillance, à part le proviseur et les professeurs. Depuis ces dernières années, compte tenu et du prix des locaux scolaires, et du travail accru des personnes au dehors, une innovation est expérimentée dans plusieurs Länder : la classe à temps complet — réprouvée par les avants-gardes de France, de Grande-Bretagne, de Suède ou d'U.R.S.S.



raît dans les formules employées ; établissements polytechniques, enseignement intégré, formule employée dans le nouveau lycée suédois ou belge. Ce dernier, en cours de réalisation effective, compte un tel nombre d'options, allant de la linguistique ou de la sémiologie, aux techniques industrielles ou commerciales les plus diverses, que l'on comprend pourquoi la rigidité des horaires devient impossible. Il en va de même, depuis la mise en application de la loi Mammoth, aux Pays-Bas, et de l'extrême diversification des filières scolaires.

On comprend aussi que le projet d'établissement d'un lycée polyvalent de deuxième cycle, en France, n'est pas une fantaisie, mais une création imposée par l'impérieuse nécessité de se mettre non plus seulement à l'heure de l'Europe mais du monde.

Si l'on se représente, en outre, la diversité des conceptions en matière d'évaluation de connaissances et d'examens, on s'aperçoit d'une variété extrême due aux motifs précédemment exposés, aux mentalités particulières, aux conceptions mêmes de l'éducation. Aux huit matières obligatoires du baccalauréat français s'opposent les trois matières au choix des Britanniques, les cinq matières des Suédois (ils ont renoncé au libre choix et à l'égalitarisme entre disciplines fondamentales et activités d'agrément par exemple). Très influencés depuis 1945 par l'enseignement des Etats-Unis, les Japonais adoptent même dans l'enseignement secondaire — comme du reste l'Iran — le système des crédits. De 12 à 15 ans, dans le 1<sup>er</sup> cycle (Chu Gakko), en 1<sup>re</sup> année les élèves auront, par semaine, 5 cours de mathématiques de 45 minutes, 3 de littérature japonaise, 5 d'anglais, 1 h 30 de musique, de sport et de dessin obligatoire. S'y ajoutent 3 cours de littérature moderne, 3 cours de physique et chimie. Au total, environ 20 heures de cours par semaine pour 49 heures de présence obligatoire dans l'établissement pour les élèves et les maîtres.

En deuxième année, la géographie est remplacée par l'histoire, le dessin devient facultatif et la musique obligatoire. En troisième année, la musique et le dessin sont obligatoires. La géographie est remplacée par les systèmes politiques et économiques, et l'histoire devient facultative.

Dans le deuxième cycle (Koto Gakko), les cours durent 50 minutes. 6 h d'anglais durant les 3 ans, 3 h de japonais moderne, 2 de japonais classique, 6 h de mathématiques en 1<sup>re</sup> année et 3 en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années, 2 h d'instruction civique la 1<sup>re</sup> année remplacées par 1 h d'hygiène en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années, 4 h de physique et chimie la 2<sup>e</sup> année et



6 la 3<sup>e</sup>, 4 h de biologie, 14 h de géographie durant une année au choix, 2 h de géologie la 1<sup>re</sup> année, 2 h d'art, musique ou dessin la 1<sup>re</sup> année, 4 h de gymnastique pour les garçons la 1<sup>re</sup> année, 24 h pour les filles la 1<sup>re</sup> année, 3 h la 2<sup>e</sup> année, 2 h la 3<sup>e</sup> (les établissements primaires et secondaires ne sont jamais mixtes) soit un total de 18 h à 29 h de cours par semaine dans le 2<sup>e</sup> cycle. Ces quelques précisions sur un système d'éducation moins connu que ceux des pays occidentaux permettent d'apercevoir que même le souci japonais de rigueur et de productivité laisse cependant quelque liberté de choix pour certaines disciplines et pour leur année d'acquisition. En Chine, aucune précision sur les horaires, plus chargés que chez les occidentaux, puisqu'aux études théoriques s'ajoute le travail pratique au champ ou à l'usine ou dans l'entreprise, depuis le secondaire jusqu'à l'université comprise, sous la direction des paysans pauvres ou moyens pauvres, des ouvriers qualifiés et des responsables du parti. Ce qui compte, ce n'est pas à proprement parler la productivité, mais les impératifs du plan, les priorités définies par Mao Tsé Toung qui, de toute évidence, entraînent de multiples transgressions d'horaires.

A l'inverse, examinons rapidement les rythmes du « modèle suédois », modèle qui ne va pas sans avoir suscité maintes critiques parmi les enseignants de ce pays. Dans l'école de base, 20 h de cours hebdomadaires la 1<sup>re</sup> année (dont 10 par petits groupes), 24 la 2<sup>e</sup> année (dont 6 par petits groupes), 30 h la 3<sup>e</sup> (dont 2 par groupe), 35 h la 4<sup>e</sup> (dont 2 par groupe), 36 h la 6<sup>e</sup> (dont 11 par groupe). Il s'agit d'heures de 45 minutes, comme au gymnase de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup>.

Dans le cycle supérieur de l'école de base, 35 h en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, dont 2 h 1/2 en groupe, pour la 9<sup>e</sup> année comme pour la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année du gymnase, de nombreuses possibilités : humanités avec 10 h de suédois, 14 h de latin, 8 h de grec, 3 h de linguistique comparée, option socio-politique avec 10 h 1/2 d'instruction civique, 25 h de langue moderne, 8 h d'histoire, option économique et commerciale avec 8 h 1/2 d'instruction civique, 13 h de gestion d'entreprise, 5 h de mathématiques, etc., option scientifique avec 15 h de mathématiques, 11 h 1/2 de physique, option technique avec 8 h de suédois langue moderne, 15 h de mathématiques, 10 h 1/2 de physique, 6 h 1/2 de chimie, 11 h de technologie, 11 h 30 de diverses matières techniques — et toujours de 7 à 8 h d'éducation physique et 3 h 30 d'heures disponibles. Il s'agit évidemment de possibilités maxima offertes dans les différentes sections — et pas d'un maximum d'heures de 45 ou 50 minutes effectives vécues par les élèves. C'est le type même du service au choix dans lequel, en principe, toute discipline obligatoire

et tout examen devraient être proscrits. Dans la réalité, les administrateurs et les responsables de l'enseignement ont obtenu le maintien des disciplines fondamentales obligatoires (langue nationale, mathématique, une langue étrangère, etc.) et divers succédanés d'examens ou de contrôles continus. N'entre pas qui veut en Faculté en Suède, malgré la démocratisation outrée des études, disent les enseignants d'hier — ces enseignants dont certains, comme les Soviétiques eux-mêmes, continuent à priser au plus haut niveau les humanités, les dissertations, les cours magistraux.

Toute réforme, si fondée soit-elle, fait naître des nostalgies, mais s'il faut prescrire les outrances mutilatrices pour la jeunesse, s'il faut garder toute leur valeur à l'effort, à la mémoire, sans pour autant léser curiosité et créativité, il faut faire définitivement son deuil des intangibles horaires, des vacances canoniquement fixées, de l'immobilisme des idées et des chaises dans une salle. Un ingénieur atomiste doit se recycler tous les cinq ans sous peine de sclérose. Nul informaticien n'a pu, jusqu'ici, d'après les spécialistes d'I.B.M., concevoir un programme susceptible de découper en nombre variable selon les effectifs, les options, les maîtres, les locaux, le temps scolaire pour tous les établissements d'un pays. Tant mieux. Des structures formulées par l'ordinateur restent des structures aliénantes, si de nouvelles finalités, de nouvelles exigences du présent n'infléchissent pas au bénéfice des éduqués et des éducateurs, les rythmes scolaires du monde entier.

Olga WORMSER-MIGOT

---

## LES LEÇONS DE L'ÉTRANGER : VARIÉTÉ ET SOUPLESSE

Lorsqu'on étudie l'organisation scolaire des différents pays du monde — telle qu'elle apparaît, par exemple, dans un document établi en mars dernier par notre Direction chargée de la prévision — comment ne pas être frappé par l'extrême variété des solutions adoptées, alors que les objectifs fondamentaux sont, en dernière analyse, très voisins. Les finalités de l'éducation se rapprochent de plus en plus (Madame WORMSER-MIGOT le souligne très justement) mais elles autorisent de multiples organisations scolaires et, par conséquent, des modifications aux structures en place.

Le père de famille français semble souvent porté à croire que, dans le domaine de l'enseignement, tout ce qui se fait en France se fait généralement ailleurs et que la meilleure preuve que les choses sont bonnes, c'est qu'elles sont ainsi depuis plus d'un demi-siècle. Alors, sans doute, ce père de famille serait-il surpris d'apprendre ceci :

— Sur un ensemble de 21 pays, huit d'entre eux divisent l'année scolaire en deux semestres, sept autres (dont la France) en trois trimestres de classe et les six restants en quatre trimestres. Dans certains pays, le passage d'une période à l'autre se fait sans vacances « de coupure ».

— Le nombre de périodes de vacances est de deux dans deux pays, de trois dans quatorze pays (dont la France), de quatre dans six pays et de cinq dans quatre pays (1).

---

(1) Dans vingt pays sur vingt-quatre, ces périodes de vacances sont différentes selon l'âge des élèves. La France apparaît ici comme ayant une organisation particulièrement rigide.



— La durée des vacances d'été varie de 5 semaines (République Fédérale d'Allemagne) à 18 semaines (Italie), la France en ayant choisi 11.

— Le nombre d'heures de classe par an s'étage, selon les pays, de 600 à 1 500. Dans la plupart des pays, l'horaire annuel va croissant selon le niveau des classes. Là encore, dans le premier cycle, la France se distingue par un nombre d'heures de classe (1 100) sensiblement identique pour tous les élèves.

— Le nombre de semaines scolaires oscille entre 35 et 39 selon les pays, mais il faut surtout noter que dans beaucoup d'entre eux, ce nombre de semaines de classe croît avec la scolarité, ce qui n'est pas le cas en France.

— Quant au nombre de jours de classe par semaine, il est de six, de cinq et demi ou de cinq. Dans quelques pays, comme la Suisse, les Pays-Bas ou la Grande-Bretagne, il peut varier selon les établissements et les régions, pour répondre aux vœux des parents, ou aux exigences sociales.

— Le nombre d'heures de classe par semaine va de 18 à 38. Mais il faut remarquer que, spécialement ici, intervient la nature des méthodes pédagogiques utilisées, car, à côté des heures de cours, il y a lieu de faire intervenir — éventuellement — le travail personnel. Retenons surtout qu'en France les trente heures de classe par semaine s'appliquent à l'ensemble de l'enseignement élémentaire, alors que dans de nombreux pays, pour les enfants de six à dix ans, le nombre d'heures de classe varie selon les âges. Là encore, nous nous caractérisons par une organisation uniforme et rigide.

— Même remarque, enfin, pour la durée des cours, que — jusqu'ici dans cet article — nous avons appelée « heure » très improprement. La France et l'Italie se distinguent dans l'ensemble des nations par une unité de temps très voisine de l'heure (de 55 à 60 minutes). La durée la plus répandue est de 45 minutes. Précisons que dans cinq pays, la durée des cours est encore moindre dans les premières années de la scolarité. La Suède se signale en fixant à 45 minutes les deux premiers cours de chaque demi-journée et à 40 minutes les cours qui suivent.

Pour être complet, il faut noter que depuis quelques années des expériences se multiplient (aux U.S.A., au Canada, en Allemagne Fédérale, dans les pays nordiques), qui tendent à décomposer la période de 45 ou 40 minutes en deux « modules ». Ces modules peu-

vent être isolés ou, au contraire, groupés et permettre ainsi une grande « flexibilité » d'horaire.

« Flexibilité » ou souplesse, voilà le grand mot lâché, qui domine toutes les études et revient dans tous les débats touchant aux rythmes scolaires. Opposé à rigidité, il forme, croyons-nous, l'essentiel du problème et mérite, sans doute, que nous nous y attardions quelque peu.

Il y a deux types de rythmes scolaires — souvent étroitement imbriqués — qu'il est nécessaire de bien distinguer : le premier type est celui qui répond à l'adaptation de la vie scolaire aux exigences de la vie sociale. L'article de Madame WORMSER-MIGOT met excellemment ce point en évidence. Les traditions, les fêtes religieuses, la conception de la famille, le sens donné aux repas pris en commun, l'évolution du mode de vie, le besoin d'évasion hebdomadaire que ressentent les citoyens, la difficulté des transports quand plusieurs millions d'individus se déplacent en même temps, etc. tout cela forme un ensemble de données dont il est important de tenir compte quand on organise la journée, la semaine ou l'année d'un écolier.

Tel est le premier problème ; mais il y en a un autre, d'un ordre différent, qui tend à la recherche du meilleur équilibre pédagogique possible pour les enfants confiés à l'école. Et c'est là, probablement, qu'apparaît une nouveauté : jusqu'à ces dernières années, dans la plupart des pays du monde, et depuis des siècles, on n'avait certes pas oublié les exigences éducatives en organisant l'école, on avait même surtout pensé à elles ; mais on y pensait en les croyant les mêmes pour tous. On se préoccupait de la collectivité. Or, voici que maintenant on voudrait, aussi, se préoccuper de l'individu, même dans une organisation collective. Entreprise difficile, mais que les apports des sciences épistémologiques, génétiques, psychologiques, sociologiques imposent au pédagogue.

D'où certaines tentatives pour pousser jusqu'à la limite possible la variété des rythmes pédagogiques, aussi bien sur un plan horizontal (tous les élèves d'une même classe n'ont pas la même activité au même moment) que sur le plan vertical (tous les élèves d'une même classe ne sont pas tenus de progresser parallèlement dans un même laps de temps). Un exemple illustrera bien cette idée. Dans la Chalmette High School (U.S.A.), les élèves sont réunis en « cours », pendant une trentaine de minutes, chaque matin, pour organiser leur travail individuel ; ils se retrouvent le soir pour faire le bilan. Le reste



du temps, le travail est personnalisé grâce aux méthodes de travail indépendant (independant study) sur des paquets de documents (packages) préparés par les professeurs. Chaque document de travail permet à l'élève d'évaluer lui-même ses progrès. Ainsi, certains élèves parcourent-ils en trois ans un curriculum généralement prévu pour quatre ans. Madame Wormser-Migot nous parle aussi des établissements où l'utilisation de l'ordinateur autorise presque un emploi du temps par élève.

Nous citons ces cas limites non pas comme des modèles à suivre, mais pour indiquer une direction, une tendance. Si la finalité de l'éducation est l'épanouissement maximum de la personnalité dans une perspective individuelle, les avantages de la « souplesse » sont évidents : L'adaptation aux exigences biologiques de chacun est assurée ; les handicaps dus, comme on dit, « au caractère de l'élève » sont contournés ; enfin et surtout, la satisfaction des goûts et des intérêts permet la motivation. Mais il y a plus — et c'est là l'important —, la liberté dans l'organisation du travail que permet la variété des rythmes, implique, chez chaque élève, une prise en charge personnelle, qui développe au plus haut point les qualités d'initiative, de responsabilité et de disponibilité plus indispensables que jamais. Tout le monde s'accorde pour dire que la tâche la plus urgente des responsables de l'Education de chaque pays est de promouvoir l'éducation permanente ; or, l'éducation permanente commence lorsqu'un enfant apprend à s'informer, à organiser son travail et à contrôler ses résultats. On pourrait presque émettre l'axiome suivant : « Plus un enseignement est directif et collectif, plus son organisation est uniforme et les rythmes figés. On est alors en contradiction avec l'éducation permanente.

Plus l'acquisition des connaissances est individualisée, plus le système éducatif est souple et les rythmes variables. L'éducation permanente est déjà commencée. »

Mais là comme ailleurs, la raison est dans la mesure et la « flexibilité » a ses limites.

Remarquons d'abord que si les élèves sont des personnes, ces personnes vivent en collectivité et qui dit collectivité dit organisation. L'organisation sera souple, mais il y aura une organisation. Professeurs et élèves savent très bien que, quelle que soit l'habileté de l'équipe administrative chargée de concevoir le fonctionnement d'un



établissement, tout n'est pas possible, à moins de sombrer dans l'anarchie. C'est la première limite.

Il y en a une autre, particulièrement dangereuse qu'ont mis en évidence les expérimentations d'enseignement « flexible » : Si, pour beaucoup d'élèves, la liberté (« obéissance à la loi qu'on s'est soi-même prescrite », comme disait J.J. Rousseau) est source d'épanouissement et de progrès, d'autres sont désemparés devant l'absence de structures rigides ; se sentant incapables de s'imposer une règle, ils ne se sentent plus en sécurité, pour parler comme les psychologues. La liberté s'apprend et voici que l'on constate que les enfants de milieux socio-culturels favorisés sont, en général, plus à l'aise dans un climat éducatif libéral que les enfants non favorisés ; autrement dit, tout se passe comme si l'aisance financière et culturelle favorisait la disponibilité et comme si son absence prédisposait à l'obéissance. Il existe, aux U.S.A., des établissements où le « rythme souple » du travail indépendant est facultatif : ce sont les meilleurs élèves, généralement socio-culturellement favorisés, qui le choisissent. Il y a là un problème important, qui ne doit pas nous incliner à rejeter la souplesse, mais à prendre toutes les dispositions pour que ce qui est meilleur pour quelques-uns le soit pour tous.

Reste une dernière limite à la souplesse des structures : Est-ce que la finalité de l'éducation est l'épanouissement d'une personnalité dans la seule perspective individuelle ? La perspective sociale n'est-elle pas au moins aussi importante ? Durkheim avait de bonnes raisons pour dire que « l'éducation est d'abord une socialisation ». Or, la vie de groupe implique des rythmes communs et une soumission à ces rythmes. Etre « en retard » à un rendez-vous ou à remettre un texte promis, quand bien même il s'agit d'un petit devoir d'écolier, c'est ne pas suivre un rythme imposé par l'extérieur, nécessité par le rapport des hommes entre eux. Bien entendu, cette remarque n'est pas, elle non plus, suffisante pour prôner en toute chose la rigidité, mais elle est suffisante pour ne pas la bannir totalement, quand il s'agit de préparer à la vie.

Telles sont les réflexions que m'inspire cette importante question des rythmes scolaires. L'éducation comparée nous apprend que le problème existe partout et qu'il se pose avec acuité. Il est complexe et ambigu, mais il réclame une solution... qui, évidemment, ne peut être que provisoire !

Jacques QUIGNARD

## L'AMENAGEMENT DU TEMPS SCOLAIRE AU QUEBEC

Le système scolaire québécois a fait l'objet au cours de la dernière décennie d'une réforme profonde qui a affecté incidemment l'aménagement du temps scolaire. L'institution, en 1969, d'un ministère de l'Education dans la province, a abouti à l'instauration d'une réglementation qui fixe aux commissions scolaires (1) un cadre commun pour l'organisation de l'enseignement et de l'éducation, dont l'administration relève toujours de leurs pouvoirs. Cet article se propose donc d'analyser l'année, la semaine, la journée scolaires au Québec, à la lumière des dispositions adoptées récemment (règlement n° 7 pris en 1971 par le ministère de l'Education).

### L'ANNEE SCOLAIRE

Ce règlement définit l'année scolaire de manière similaire, à très peu de chose près, pour la classe maternelle, le niveau élémentaire d'une part, et le niveau secondaire d'autre part.

« Le calendrier scolaire des élèves comporte au moins 200 jours entre le 1<sup>er</sup> septembre et le 30 juin dont au moins 180 doivent être consacrés aux activités (scolaires), les autres jours devant servir notamment à la planification et à l'évaluation du travail par le personnel professionnel enseignant et le personnel professionnel non enseignant ainsi qu'à des rencontres avec les parents. »

---

(1) Institution typique d'une structure décentralisée de l'enseignement, la commission scolaire est un organisme élu (à Montréal il est nommé) qui a la responsabilité d'organiser et d'administrer l'enseignement dans la circonscription de son ressort; il perçoit à ce titre une taxe scolaire.



« La rentrée des élèves s'effectue le mercredi suivant la fête du travail (qui se situe le premier lundi de septembre). Les jours de classe des élèves devront être fixés pour la durée de l'année scolaire, en concertation entre la commission scolaire responsable de l'enseignement secondaire et la ou les commissions scolaires responsables de l'enseignement élémentaire d'un même territoire. »

« Les jours du calendrier scolaire des élèves doivent être répartis en au moins

— quatre étapes (classe maternelle et niveau élémentaire) ;

— deux étapes (niveau secondaire), dont la durée est déterminée par la commission scolaire après consultation du personnel de la direction de l'école et du personnel professionnel enseignant et du personnel professionnel non enseignant. »

En comparant l'organisation de l'année scolaire telle qu'elle résulte de ces textes à celle qui se pratique en France, on est conduit aux constatations suivantes :

1) Au Québec, le calendrier est défini en nombre de jours de travail, de jours ouvrables — le samedi n'étant pas considéré comme tel — alors qu'en France on publie un calendrier des vacances ! les temps de travail se délimitant par différence.

2) Au Québec, l'année scolaire n'a pas la même durée pour les élèves et pour le personnel des établissements. L'écart est de 20 jours. Il est prévu pour les enseignants des journées de travail en dehors de la présence des élèves.

Dans l'esprit des enseignants français, l'année scolaire doit être la même pour les élèves et pour les enseignants : toutes les organisations professionnelles ne cessent de réaffirmer ce principe. L'institution récente d'une pré-rentrée s'est heurtée à des résistances qui sont allées l'an passé jusqu'à la grève.

Ces 20 journées supplémentaires sont consacrées, au Québec, à un travail collectif d'organisation, de coordination, de bilan — de planification et d'évaluation disent les textes — et à la mise en relation avec les parents. Le monde enseignant apparaît ainsi moins individualiste, moins replié sur lui-même, plus soucieux de dialogue, d'action concertée et structurée, au total d'efficacité.

---

(1) Les indications entre parenthèses sont ajoutées par l'auteur.



3) Les vacances d'été des élèves ont, au Québec, une durée qui tourne autour de 10 semaines. En France, elles sont, malgré leur raccourcissement récent, encore un peu plus longues, environ 11 semaines, l'écart se situant en septembre.

Les vacances d'été des professeurs sont plus courtes de près de deux semaines, car à la fin de l'année scolaire, une semaine est consacrée à en faire le bilan, et en début d'année scolaire, quatre jours sont employés à sa préparation.

4) Les petits congés sont, pour les élèves, plus nombreux au Québec qu'en France. En effet, les jeunes bénéficient :

— De congés interétapes qui leur sont propres, les professeurs participant pendant ce temps à un travail d'évaluation, de concertation, d'organisation, et à des rencontres avec les parents.

Le règlement ministériel prévoit au moins quatre étapes pour la classe maternelle et au niveau élémentaire, et au moins deux étapes au niveau secondaire. En fait, à Montréal par exemple, qui représente environ le tiers des effectifs scolaires du pays, l'année scolaire est divisée à tous les niveaux en quatre étapes, séparées par trois congés interétapes qui donnent à l'année scolaire son rythme. Ils se situent vers le 10 novembre, au début de février, en avril, de manière à assurer des étapes aussi égales que possible et proches de 45 jours. Leur durée, de 3 ou 4 jours, est prolongée en les accolant à un week-end (5 jours), à une journée de congé mobile accordée aux professeurs et aux élèves, ce qui permet de relier deux week-ends (9 jours) ou en avril, aux courts congés légaux de Pâques (10 jours), en accordant en plus, une journée de congé mobile.

— De congés correspondant aux fêtes religieuses et civiles dont profitent aussi évidemment les professeurs. Les principaux se situent de Noël à la fête des Rois (13 jours), à Pâques (4 jours du Vendredi-Saint au Lundi de Pâques). En outre, le 11 octobre, fête de l'action de grâces, et le 22 mai, fête de la Reine, constituent des journées isolées de congé, prises sur le contingent de journées de congés mobiles.

Le calendrier scolaire doit ainsi intégrer un certain nombre de jours de congé qu'impose la tradition, et dont certains ont pris valeur « statutaire » parce qu'ils sont reconnus par les conventions collectives (le personnel n'est pas fonctionnaire) : fête du travail le

premier lundi de septembre, veille, jour et lendemain de Noël et du Nouvel An, Vendredi-Saint et Lundi de Pâques, mais tire sa souplesse de l'existence de journées de congés mobiles laissées à la discrétion des commissions scolaires.

Ces journées de congés mobiles sont en moyenne de 13 par année. Rappelons qu'en France, on a institué, il y a deux ans, quatre demi-journées de congés mobiles dont la répartition est laissée aux chefs d'établissement pour l'enseignement du second degré et aux inspecteurs départementaux de l'Education Nationale pour l'enseignement élémentaire et préscolaire.

Au-delà d'analogies que d'aucuns pourraient retenir comme dominantes (vacances d'été en juillet-août, rentrée en septembre, vacances de Noël et de Pâques), les calendriers scolaires québécois et français relèvent, en fait, d'états d'esprit différents. Le calendrier scolaire français, issu d'une longue tradition, apparaît bel et bien, malgré de menus aménagements de détail récents, comme bloqué, et particulièrement par des considérations corporatistes. Le calendrier scolaire québécois est pénétré de l'esprit qui a présidé depuis dix ans à la réforme des institutions scolaires dans cette province canadienne : adapter les institutions principalement aux besoins de l'enfant.

## LA SEMAINE SCOLAIRE

Le même règlement définit également la semaine scolaire.

Pour la classe maternelle : « L'élève de classe maternelle doit participer à 750 minutes (12 h 30) d'activités au cours d'une semaine de cinq jours de classe y compris les activités de détente et d'habillage. »

Pour le niveau élémentaire : « Au cours d'une semaine de cinq jours de classe, l'élève du niveau élémentaire doit participer à 1 500 minutes (25 h) d'activités. »

Pour le niveau secondaire : « Au cours d'une semaine de cinq jours de classe, l'élève de niveau secondaire doit participer à 1 750 minutes (29 h 10) de cours et d'activités étudiantes. »



Ces textes appellent les conclusions suivantes :

1) A tous les niveaux, la semaine scolaire comprend uniformément cinq jours de classe du lundi au vendredi ; elle laisse libre le week-end, s'adaptant ainsi aux habitudes sociales de l'Amérique du Nord anglo-saxon. Deux jours par semaine, l'enfant est replongé dans le milieu familial et son ambiance éducative.

2) La durée des activités scolaires, précisée en minutes, s'allonge de niveau en niveau.

L'enfant de classe maternelle — car les enfants ne font au Québec qu'une année en maternelle, entre 5 et 6 ans — fréquente l'école par demi-journée de deux heures trente, un semestre en matinée, un semestre pendant l'après-midi. Dans ce système à mi-temps, le maître accueille, dans la journée, deux groupes différents d'élèves (dont l'effectif maximum est de 22).

L'élève de l'enseignement élémentaire est présent à l'école durant 25 heures — 27 heures en France —, réparties en quatre journées pleines — lundi, mardi, jeudi et vendredi — et une demi-journée, le mercredi.

La tradition française du jeudi — auquel vient de se substituer le mercredi — n'a d'ailleurs pas son origine dans le désir de laisser aux enfants une journée de repos et de liberté, mais dans le souci de réserver un temps hebdomadaire durant lequel les familles qui le souhaiteraient pourraient faire assurer à leurs enfants un enseignement religieux.

Dans l'enseignement secondaire, l'organisation du temps scolaire dans la semaine présente, avec celle qui est en usage en France, quelques grandes différences :

— la semaine est continue, les activités scolaires s'exercent sans coupure du lundi au vendredi. En France, on se borne pour le moment à explorer cette voie (expérience de Niort, autres expériences démarrées à la rentrée 1972) ;

— l'unité de temps-travail n'est pas l'heure mais la « période » de 50 minutes. En fait, 45 minutes car les mouvements des élèves absorbent 5 minutes et la semaine de travail effectif se trouve ramenée des officielles 1 750 minutes à 1 575 minutes ;

— l'organisation du temps scolaire dans la semaine est très uniforme. La semaine comprend 35 périodes de 50 minutes, à raison de



7 périodes de 50 minutes — 5 h 50 au total — chaque jour, alors qu'en France l'horaire varie sensiblement d'une section à l'autre et d'une journée à l'autre. C'est tout l'esprit du système scolaire qui est différent à ce niveau avec l'école polyvalente, ses options graduées, sa promotion par matière, qui aboutissent à des emplois du temps plus individualisés, mais comprenant au total la même durée d'activité.

3) Doit être aussi particulièrement souligné : le temps de présence des maîtres dans l'établissement dépasse le temps d'enseignement. Dans l'enseignement élémentaire, la demi-journée de liberté, laissée aux élèves au cœur de la semaine, est consacrée par les maîtres à la concertation.

Au niveau secondaire, si les maîtres n'enseignent que pendant 24 périodes, ils doivent être présents dans l'établissement autant de temps que les élèves, c'est-à-dire 35 heures. Ainsi sont accrues les activités de relations et en particulier les concertations entre maîtres du même groupe de disciplines (quatre grands groupes sont distingués au Québec). Ce régime de travail est mis en cause, il est vrai, par les maîtres québécois qui demandent la réduction de leur temps de présence dans l'établissement.

Au total, le cadre de la semaine scolaire apparaît beaucoup plus étroitement tracé par la réglementation ministérielle que celui de l'année scolaire.

## LA JOURNEE SCOLAIRE

L'organisation de la journée scolaire est, au Québec, de la compétence des écoles, en liaison avec la commission scolaire.

Si on la compare à celle qui est le plus couramment en usage en France, quelques traits significatifs en ressortent :

1) La coupure de midi est généralement plus brève. Réduite parfois à moins d'une heure, elle ne dépasse pas le plus souvent une heure trente. Les élèves qui ne peuvent retourner à midi dans leur famille sont conduits à prendre leur repas à la cafeteria de l'école. La tendance est donc à une journée continue, ramassée. Des expériences dans ce sens sont tentées en France.

2) Il en résulte que la classe commence souvent un peu plus tard qu'en France, mais finit surtout toujours plus tôt. Toutes les activités scolaires sont achevées avant 16 heures. Dans le secondaire, les activités de clubs et notamment les activités sportives disposent ainsi d'une plage horaire importante au terme de la journée scolaire.

3) Comme en France, le temps des activités scolaires est plus long en matinée que durant l'après-midi. Dans le secondaire, sur les sept périodes, quatre prennent place avant la coupure de midi.

\* \*

Le réaménagement du temps scolaire au Québec, dans le cadre d'une centralisation accrue, à laquelle font toujours contrepoids de fortes structures décentralisées, n'a pas été accueilli défavorablement. Mesuré, il n'apporte pas de gros bouleversements dans les habitudes, mais surtout il aboutit à une formule qui réalise un compromis entre des préoccupations dont la prise en compte est souvent contradictoire. D'une part, il apparaît adapté au contexte socio-économique, et en particulier à l'organisation du temps de travail de la population active. D'autre part, il est conçu en fonction de l'intérêt des enfants et cherche à répondre à leurs besoins, dans le cadre social dans lequel ils se trouvent placés.

Un tel équilibre est plus facile à dégager dans ce pays, car l'état de son développement et son organisation permettent de dégager plus aisément les moyens nécessaires à l'adaptation des infrastructures aux objectifs qu'on se propose d'atteindre.

Enfin, les attitudes et comportements des différentes parties prenantes dans le système éducatif sont foncièrement différentes. Toute réforme n'est pas systématiquement transformée en cheval de bataille, ne suscite pas de résistances de principes fondées sur des considérations globales relatives à l'ordre social. En définitive, le système éducatif évolue plus facilement, sans blocages qui aboutissent à l'immobilisme, au conservatisme.

Charles TOUSSAINT.

## **Monotonie et variété des solutions**



# POUR REMÉDIER A L'ENNUI :

## réflexions sur la réorganisation du temps scolaire

### I. — UN PROBLEME DE TOUS LES TEMPS, PLUS ACTUEL QUE JAMAIS.

Ces anciens bons élèves, que sont la plupart des enseignants, ne sauraient ignorer qu'un grand nombre d'hommes célèbres, de personnalités brillantes, de créateurs illustres, n'ont pas gardé bon souvenir de leur temps d'école, s'y sont sentis partiellement inadaptés et se plaignent de s'y être ennuyés. Si l'on veut que l'institution scolaire ne se fige pas en un « système » ne pouvant convenir qu'à un certain type d'esprits, il n'est pas inutile de réfléchir sur ce phénomène, suffisamment fréquent pour retenir l'attention. Dans les circonstances actuelles, apparaissent d'une façon plus sensible, au sein de nos établissements, une lassitude et un ennui dont les élèves, fait nouveau, au lieu d'avoir la pudeur ou de les vivre dans un sentiment de culpabilité, font aisément un sujet de doléances et le point de départ de revendications. Certes, sur le nombre, certains se déclarent satisfaits des programmes et de la façon dont l'enseignement est dispensé ; certains aussi, plus ou moins studieux, accordent, en tous cas, qu'ils « prennent du bon temps » au collège ou au lycée. Mais il y a les autres, dont le nombre important nous presse de rechercher par quels moyens nous pourrions rendre l'enseignement plus universellement recevable.

Tantôt malaise de l'esprit empêché de s'exercer selon son dynamisme propre, contrarié, bloqué, tantôt vide mental, absence de besoins, de désir, d'intérêt, l'ennui, le « mortel ennui » est une langueur menaçante pour la vie spirituelle. Il signe l'échec du professeur. Pensé dans son ensemble, il pose le problème de l'efficacité de l'enseignement. Il semble bien que le remède à ce mal

doive être cherché dans une meilleure compréhension psychologique des élèves. Actuellement, nous avons d'abord à tenir compte de l'importance que ceux-ci attachent au présent qui leur est quotidiennement livré, et de leur besoin d'échanges, de communication et d'expression personnelle. Ceci implique une modification des programmes, un renouvellement des méthodes d'enseignement trop exclusivement rationnelles, et un effort pour rattacher ce que l'on veut apprendre aux élèves à des centres d'intérêt choisis avec eux. Ceci nous amènera également à faire leur part, largement, aux techniques contemporaines, et aux procédés audio-visuels qui retiennent si puissamment l'attention, non seulement parce qu'ils franchissent les distances et nous mettent en relation avec le monde entier, mais parce qu'ils soutiennent leur prodigieuse emprise sur les consciences par des images, souvent élaborées avec art, et accompagnées d'une musique qui séduit et capte les sensibilités. La découverte, par chacun, de ces moyens d'expression si riches et si complets, a contribué à dévaluer le livre, la parole, la classe, et à rendre insupportable un mode d'enseignement qui fut jadis mieux accepté.

## II. — ASPECTS PSYCHOLOGIQUES ET SOCIOLOGIQUES DU TEMPS VECU.

Ceci dit, il convient de nous demander dans quelle mesure notre organisation du temps scolaire ne favorise pas, contrairement à nos intentions, un arrêt ou un blocage de la vie de l'esprit. Réalité de la nature, de l'histoire et de la vie intérieure, le temps est vécu par chacun en fonction des caractères poétiques, émouvants et dynamiques qu'il doit à sa triple appartenance. Les nécessaires organisations du temps, forcément abstraites par rapport à cette réalité personnelle, ne devraient pas lui être trop cruellement antagonistes. A cet égard, les tendances contemporaines suscitent l'interrogation. Si certaines, très souples, comme l'idée de l'horaire variable et personnalisé, visent à faire coïncider l'organisation du temps et les besoins individuels, d'autres répondent à un souci de « rationalisation » plus contestable. Ainsi la tendance à la concentration des temps de travail et des temps de loisirs. L'on perçoit les raisons qui, surtout dans les très grandes villes, ont fait établir la semaine de travail des adultes suivant la formule  $5 \times 8$  ou  $5 \times 9$ , mais on peut s'interroger sur l'opportunité d'étendre ces formules à des élèves dont l'esprit est en pleine évolution. Alourdir les journées scolaires, y rendre impossible un moment d'activité libre, d'art, de jeu, de fantaisie, de rêve, cela ne sera-t-il pas très nuisible à l'équilibre des



personnalités ? Si, dans une certaine mesure, la vie scolaire ne peut éviter de détourner l'élève ou l'étudiant de ses intérêts immédiats, celui-ci s'accommodera-t-il aussi bien ou mieux des compensations concentrées en fin de semaine que d'un moment quotidien où il pourrait être lui-même ? L'effort intensifié pendant cinq jours consécutifs sera-t-il payant jusqu'au bout ? Nous laissera-t-il à sa fin des enfants disponibles pour les activités de leur choix, des élèves saturés prenant leur revanche sous des formes explosives, ou des élèves fatigués et amorphes, rendus inaptés à la reprise d'un style personnel ? Cette tension excessive n'engendrera-t-elle pas une nouvelle sorte d'ennui, conséquence de l'épuisement nerveux ? Mais tous les élèves n'habitent pas dans leurs familles. La détente morale qu'apporte aux internes une bonne fin de semaine auprès des parents n'équilibre-t-elle pas, largement, une concentration des efforts scolaires en cinq jours ? D'une façon plus générale, n'est-il pas nécessaire de faire coïncider les loisirs des élèves et ceux de leurs parents ? A toutes ces questions, doivent apporter réponse les expériences qui sont en cours, celle de Niort, par exemple, et les travaux actuellement centrés sur une étude, du point de vue biologique, des rythmes scolaires.

Les connaissances dont nous disposons aujourd'hui en psychologie nous permettent de mieux comprendre les besoins d'un esprit qui s'éveille, son mouvement, les démarches par lesquelles il se satisfait et se développe et qui comportent, certes, une capacité d'écoute et d'attention réceptive, mais aussi des désirs de dialogue, de recherche active, de consultation de livres et de documents, l'impatience d'aller voir sur le terrain et de prendre contact avec la réalité. Elles nous ont appris que le subconscient travaille, qu'après une période de latence beaucoup de notions reviennent à la conscience, plus claires et mûries, et ont alors une emprise renforcée sur la curiosité. Elles nous amènent à tenir compte des possibilités d'acquisition et d'apprentissage, et à prévoir un espacement nécessaire des exercices, car il y a des moments où le sujet ne répond plus. Elles ne nous permettent pas d'ignorer que le temps est toujours plus ou moins vécu comme une attente, et même comme une espérance implicite que la pédagogie se doit de ne pas décevoir, et de rattacher adroitement aux objets d'étude. Enfin, le temps éprouvé par des consciences constitutivement créatrices appelle la nouveauté et l'imprévu des événements. La monotonie organisée ou fruit de l'organisation est contraire aux besoins psychologiques des élèves.



La psychologie d'un être social ne se sépare pas de certaines considérations sociologiques. L'élève vit dans une petite société qui est sa famille, vient s'intégrer dans une société beaucoup plus volumineuse, idéalement la « communauté scolaire », plus fréquemment, hélas, et par suite d'un manque de structuration, une masse, au sein de laquelle il se sent négligé et perdu. Il appartient surtout au groupe qu'est la classe, si tant est que ce groupe, comme tel, soit parvenu à l'existence. Tout ceci se traduit, pour lui, par une complexité de sentiments, plus ou moins perturbants, inhibants ou stimulants, qui varient suivant les incidents de la vie sociale. En conséquence de ces jeux et de ces interactions, la classe elle-même n'est pas toujours également maniable et réceptive. Faire une classe, pour un maître, ce n'est pas entrer en relation individuelle avec 30 ou 35 élèves. Une classe est, normalement, un groupe qui a sa vie pendant les cours et en dehors d'eux. Les élèves arrivent devant leur professeur avec tout un apport fait de ce qui s'est passé et dit auparavant, de la façon dont ces faits et ces paroles ont été reçus, interprétés et transformés. Au cours de la classe, la pensée de chaque élève se dirige aussi souvent vers tel ou tel de ses camarades que vers le maître : les regards furtifs échangés, les coups de coude, les appels du pied ou les conversations moins retenues traduisent une réalité psycho-sociologique dont il y a lieu de tenir compte et que, dans la mesure du possible, il ne faudrait pas laisser se développer à l'insu du professeur.



### III. — L'ECOLE OU L'ON S'ENNUIE.

Face à une réalité aussi complexe et aussi mouvante, notre organisation scolaire est vraiment rigide et élémentaire. La conception d'une année scolaire faite d'une succession de semaines identiques les unes aux autres, d'une semaine faite d'heures de classe de durées égales et conçues toujours sur le même type : contrôle de l'acquis, suivi d'une progression réalisée moyennant une leçon que le maître dirige toujours étroitement, même, s'il sollicite, comme on le lui demande depuis longtemps, l'activité de l'élève, peut légitimement être considérée comme lassante et contraignante. Il semble bien que ce soit, à notre époque, une erreur pédagogique contre laquelle il conviendrait de réagir. Le moment est sans doute venu de se dépouiller des schémas trop intellectualistes, inspirés uniquement par des soucis d'ordre et de progression rationnelle des connais-

ces. Nous disons d'ailleurs ceci avec la prudence qui s'impose. Qui peut prétendre s'affranchir des impératifs logiques qui conditionnent l'enseignement, par exemple en mathématiques, en technologie, dans l'étude des langues, mortes ou vivantes, et dans bien d'autres cas ? Le problème est de concilier les exigences psychologiques et les exigences méthodologiques. Il faudra beaucoup d'art et de réflexion pour le résoudre. Mais la réalité, plus spécialement la réalité d'aujourd'hui le montre : une méthode qui, pensée dans l'abstrait, satisfaisait la raison, rencontre des résistances et doit, par conséquent, être révisée.

Il faut dire aussi que, du fait des modifications que nous y avons introduites, la vie scolaire est devenue pour nos élèves plus monotone que jamais. Nous l'avons progressivement vidée d'une série d'institutions comme les compositions, les lectures de notes, les sanctions, les distributions de prix, les commémorations, les célébrations, qui coloraient certains jours et certains moments de l'année, créant des événements, et par là même des attentes et des émotions, et réveillaient l'intérêt. Nul ne peut être étranger aux motifs pédagogiques et à l'évolution générale de la mentalité collective qui sont à l'origine de ces modifications, mais il est manifeste que nous avons, jusqu'à présent, surtout procédé par suppression, c'est-à-dire en laissant s'installer la monotonie à la place de ce qui traumatisait certains, en mettant d'autres trop en vedette, ne répondait plus à un consensus de valeurs. Dans cette vie scolaire où il ne se passe plus rien, comment s'étonner si un chahut ou une grève obtiennent vite l'assentiment de la masse des élèves, précisément en raison de l'élément de nouveauté et du caractère d'événement qu'ils introduisent dans un quotidien désespérément uniforme ? « On en a marre de voir toujours les grands bâtiments du lycée. On voudrait s'échapper du cadre lycéen. Toujours voir la cour, toujours voir les mêmes g... des prof., les g... des copains... » Ainsi, récemment, parlaient en leur langage, des élèves d'un établissement de banlieue qui voulaient changer leur vie. Ils rappellent le « petit écolier mutin » de M. Tournier (1).

*« Qu'il fait sombre dans cette classe !  
« Rien qu'un mur gris, un tableau noir,  
« Et puis toujours la même place,  
« Et toujours le même devoir ! »*

---

(1) Cité par BAUDELLOT et ESTABLET, « L'Ecole capitaliste en France », p. 205.



#### IV. — LE TEMPS, VECU DANS L'EFFORT.

Mais ce petit écolier, soumis à une « pédagogie normative » s'entendait répondre :

- « Tu le vois, l'élève et le maître*
- « Ont chacun son joug à charger,*
- « Mon enfant ; mais veux-tu connaître*
- « Le vrai moyen de l'alléger ?*
- « Accepte-le du Seigneur même,*
- « En le portant pour le servir. »*

Combien d'élèves se sont « appliqués », à l'école, à des travaux qui ne les séduisaient pas immédiatement, et ont multiplié les efforts d'attention « volontaire » parce qu'ils entrevoyaient, à travers le devoir du moment, quelque valeur immuable, quelque bien absolu dont leur parlaient parents et maîtres, et pour lesquels on avait fait naître dans leur cœur un secret amour ! Le fait est là. Ce langage, tenu à l'ensemble des élèves, n'a actuellement guère de chances d'être reçu. Peut-être effectivement, n'est-il pas adapté au grand nombre.

Le chef d'établissement qui prépare une rentrée organise des services et fait établir un « emploi du temps ». Cette notion même, en ce qu'elle a de coercitif, est mise en question : voici mon temps, ce tissu de ma vie, « employé », hypothéqué, confisqué ! De quel droit, s'il vous plaît, disposez-vous du temps de tout le monde ? Gardons notre bon sens. Il est plus que certain que, parmi les élèves qui s'ennuient chez nous, nous n'avons pas que des Balzac, des France ou des Gide. Il fait partie de notre métier de les éveiller en les occupant, et de leur donner le moyen de tirer profit pour eux-mêmes d'un temps que, sans nous, ils risqueraient fort de perdre. Il est aussi certain que tout esprit a besoin de recevoir un capital de connaissances, que ce capital doit être défini par les programmes, qui peuvent eux-mêmes comporter, ainsi qu'on l'envisage actuellement d'une façon très opportune, une certaine souplesse, comme celle d'un « programme-plancher » et d'un « programme-plafond », que l'intérêt immédiat des connaissances n'apparaîtra pas toujours, qu'il ne sera pas toujours possible de le rendre sensible au départ, qu'il restera donc toujours nécessaire aux plus jeunes de faire crédit aux adultes en ce qui concerne le choix de ce qui leur sera utile et bon, et d'accepter l'effort austère sans lequel nul progrès ne sera possible. Oui, l'effort. Dépouillé de toute relation idéale, il demeure



une réalité de la nature et la psychologie ne peut l'ignorer. C'est, pour une part, en le supprimant, qu'on engendre l'ennui. Il colore et anime le travail, lui donne un caractère de lutte et l'aventure. Il est à l'origine de découvertes merveilleuses comme celle que chacun fait de son propre pouvoir, et de la relativité de l'impossible. Vécu dans l'effort, le temps, même s'il est parfois douloureux, s'écoule avec un intérêt intense et procure à la conscience un sentiment de causalité créatrice dont la personnalité est fortifiée et enrichie pour l'avenir.

#### V. — UNE NOUVELLE ORGANISATION DU TEMPS, REMEDE A L'ENNUI.

##### A) Des heures « banalisées » pour activités peu banales.

Il reste certain que, dans l'organisation du travail scolaire, nous sommes loin d'avoir poussé notre imagination à la limite et qu'il serait possible de faire beaucoup mieux. Il faut arriver à modeler très différemment la vie des classes. Beaucoup d'idées ont déjà été émises à ce sujet ; certaines sont d'une réalisation assez faible. Citons, par exemple, l'institution d'heures, ou de demi-journées gardées disponibles chaque semaine, chaque quinzaine, chaque mois, ou bloquées en fin de trimestre ou d'année, et qui pourraient permettre d'introduire dans les activités scolaires quelques innovations : projection d'un film, activités pluridisciplinaires, conférence ou débat groupant plusieurs classes, sortie et même petit voyage.

##### B) Le 10 % de la « Commission des Sages ».

Citons aussi l'intéressante proposition faite par la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré : « Afin de permettre aux établissements d'exercer leur initiative pédagogique, 10 % de l'horaire annuel total resterait à leur disposition et ne ferait pas l'objet d'une définition nationale » ; les établissements, en effet, se différencient suivant leur personnel, leur situation géographique, les caractéristiques de la région où ils se trouvent, les activités des parents d'élèves et les occasions que ceux-ci peuvent fournir d'ouverture sur le monde, les événements que la vie sociale ou l'histoire font surgir ici ou là. Les intérêts des élèves sont en rapport avec ces facteurs locaux. Souhaitons que cette proposition, rapidement mise en œuvre, permette à tous les établissements d'organiser partiellement le travail de l'année selon leur initiative et à partir d'une volonté commune ; on peut attendre d'heureux résultats d'une liberté propre à stimuler les activités et à susciter des formes nouvelles d'émulation.

### **C) L'année scolaire remodelée.**

On pense également à remodeler l'année scolaire. Ce n'est pas une tâche aisée. Parmi les questions étudiées à cette occasion, l'une des plus intéressantes du point de vue qui nous occupe est celle de l'époque des examens. Il y aurait certainement des avantages psychologiques à ce que le printemps et le début de l'été, si grisants pour la jeunesse, si favorables au contact avec la nature, ne se passent pas dans les tranches du baccalauréat et des concours. Citons aussi la façon dont pourrait être conçue la période terminale de l'année scolaire : l'essentiel des acquisitions étant obtenu, le travail serait alors différencié et individualisé suivant les besoins de chaque élève, les uns reprenant, dans des groupes de travail réduits, des points mal assimilés du programme, pendant que d'autres se trouveraient libres pour du travail indépendant, des enquêtes, des recherches, des voyages...

### **D) Une nouvelle conception de la classe.**

Mais, sans doute, devons-nous aller beaucoup plus loin. Il faudrait arriver à ce que chaque professeur, en ce qui le concerne, utilise toute la variété des moyens de travail actuellement possibles pour instruire ses élèves et développer en eux le goût de l'étude, de la recherche et de la réflexion. Là encore, bien des solutions sont offertes : partir d'une unité de temps qui ne serait pas forcément celle de l'heure de 55 minutes en usage chez nous, mais qui pourrait être de 40 ou 45 minutes, concevoir des regroupements de ces unités pour permettre à un professeur de diversifier les activités de sa classe : périodes d'acquisition concentrée et de durée limitée, exercices réalisés individuellement par les élèves, illustration du cours par un film, sorties avec but d'études, séminaires centrés sur un sujet et durant deux ou trois jours, la réunion de sections parallèles étant effectuée à certaines occasions.

Comment cette souplesse pédagogique est-elle réalisable, compatible avec le fonctionnement d'ensemble de nos maisons, l'usage des locaux, les ententes entre professeurs, les disponibilités en matériel ? Il faudrait n'avoir jamais administré un établissement pour ne pas mesurer les difficultés qu'elle comporte. Bien pensée à l'avance, mise au point par une étude concertée entre professeurs et équipes de direction elle ne devrait pas être irréalisable. Des programmes d'ensemble pourraient être établis pour un trimestre par exemple, tout en comportant à l'intérieur d'eux-mêmes des possibi-



lités de remaniement suivant les réactions, forcément imprévisibles, de la classe, au programme offert. Elle demande surtout à être fermement voulue, dans une perspective de progrès et de réussite : car il faudra venir à bout des résistances qu'un tel projet ne manquera pas de rencontrer au départ : on n'apportera pas de la nouveauté et de la variété dans la vie des élèves sans introduire du même coup certaines irrégularités gênantes dans la vie des professeurs.

Dernier point important : les professeurs ont à repenser et à organiser leurs programmes en fonction du temps vécu par les élèves, en donnant à l'acquisition d'une tranche donnée de connaissances un caractère d'événement historique, s'insérant dans le déroulement de la vie d'un établissement, et d'une classe, tout au long d'une année : travaux d'approche et de présentation, pénétration progressive et illustration du sujet, synthèse finale, cela se développe conjointement avec la vie du groupe classe et doit ménager les moments nécessaires à la vie de ce groupe, surtout aux périodes socialement importantes où la préoccupation d'un acquit doit être secondaire par rapport aux phénomènes de vie collective : jour de la rentrée où l'on se découvre mutuellement et où chacun doit être accueilli et reconnu, jours de départ en vacances où l'on se sépare provisoirement et où l'attrait de la vie extérieure est plus sensible, fin d'année où la rupture est d'importance et mérite d'être ressentie comme telle (1). Quel moyen puissant et simple de rapprocher l'école de la vie serait cette insertion de l'enseignement dans le temps réel, et quel progrès pédagogique, quand on pense à la façon souvent décevante dont s'achèvent nos trimestres ou nos années scolaires, soit que le professeur, installé dans l'intemporel, continue, jusqu'à la dernière minute, la classe, telle qu'elle doit être, pense-t-il, et telle qu'elle a toujours été faite, soit qu'il laisse le groupe se dissoudre dans une atmosphère anarchique de fête foraine, soit que le déroulement des examens transforme ce qui devrait être un achèvement en une dispersion incohérente.

#### **E) Du « mouvement » dans la vie de la communauté.**

La variété introduite dans les conditions du travail se compléterait heureusement par l'introduction d'un certain mouvement dans la vie de la communauté scolaire. Ce mouvement peut être créé par l'action conjuguée de la commission permanente, du conseil des

---

(1) Sur tous ces points, voir : A. de PERETTI. Note sur les rythmes scolaires.



élèves délégués et, si possible, de l'association socio-éducative. Il pourrait se traduire par des innovations, modifications du cadre de vie qui apportent des surprises au fil des jours, décoration et aménagement des lieux auxquels les élèves doivent être associés « événements », comme « tables rondes » réunies en fonction de l'actualité intérieure ou extérieure, projection de films, conférences, répétitions générales de concerts, jeux dramatiques, soirées dansantes, toutes manifestations auxquelles on peut inviter les élèves d'établissements voisins. Mais, de la fête, la jeunesse actuelle aime le caractère de liberté, de rupture avec le quotidien, d'exaltation dans un groupe chaleureux, beaucoup moins le caractère institutionnel ou traditionnel. C'est pourquoi, si elle apprécie qu'on lui donne l'occasion de se réjouir, elle tient à créer des fêtes à son goût et dans son style, les adultes n'ayant à jouer, discrètement, dans ces affaires, qu'un rôle régulateur, des plus nécessaires d'ailleurs.



Dans la riche réflexion de ces dernières années, bien des réponses se préparent aux problèmes d'aujourd'hui. Face aux élèves qui s'ennuient, nous avons mieux à faire qu'à les contraindre ou à les divertir. Une meilleure compréhension du temps, tel qu'il est vécu par les consciences, devrait nous aider à donner à nos classes un rythme plus vrai, et par conséquent mieux accepté. Si nous avons le courage des renouvellements nécessaires, nous devons pouvoir répondre aux besoins des générations actuelles et réduire au minimum le nombre de ceux pour lesquels l'école n'aura pas été la chance du départ.

I. MOURRAL.

---

# PREMIERS ÉLÉMENTS D'UNE NOTE SUR LES RYTHMES SCOLAIRES

Le temps vécu par les élèves et les enseignants ne s'effectue pas selon le même rythme au cours de la vie scolaire. Cette évidence, bien connue des enseignants et des éducateurs, est pourtant contredite par l'habitude de l'emploi du temps hebdomadaire, invariablement reproduit au cours de l'année.

On peut se proposer par rapport à cet errement trois types de mesures, d'amplitude croissante, allant de l'initiative prise isolément par chaque enseignant, à des actions de renouvellement placées à des moments particuliers des trimestres et de l'année, jusqu'à une conception nouvelle de l'aménagement des temps. Ces trois types de mesures se réfèrent à une notion d' « architecture des temps ».

## 1. — MESURES A CARACTERE INDIVIDUEL.

Ces mesures pourront être prises dans chaque classe, mais pourraient être rappelées et encouragées par les chefs d'établissement et les censeurs (dans les réunions du début de l'année, au cours des réunions des conseils d'enseignement ou à l'occasion de journées pédagogiques organisées en accord avec l'Inspection Académique).

### a) Temps de maturation et temps forts.

Il est souhaitable également dans chaque discipline que chaque enseignant puisse établir en cours de trimestre des temps forts qui permettent d'utiliser ce qui a été patiemment préparé, tout en conjurant, par une nouveauté de style et une certaine surprise, les effets

de routine. Les temps forts peuvent prendre la forme d'une visite à l'extérieur, d'un exercice stimulant et nouveau, d'une récapitulation originale, d'un apport de documents, d'une présentation de moyens audio-visuels de qualité, d'un nouveau mode de travail en groupe. d'un jeu dramatique ou littéraire, d'une expérience scientifique bien préparée, d'un séminaire d'une ou plusieurs journées centrées sur une question ou sur une synthèse, d'un club de poésie, etc.

Les temps forts devront se distinguer par la forme nouvelle des échanges entre enseignants et enseignés avec éventuellement des apports importants de la part des enseignés. Il serait également important que les temps forts soient reliés aux signifiants dégagés par chaque enseignant dans son projet pédagogique personnel. Ces temps forts peuvent s'étendre sur une durée différente des durées de l'emploi du temps habituel.

*b)* Pour un professeur d'histoire ou de lettres, le « programme » d'un trimestre ou d'une année peut être proposé (et traité ?), après des moments de prise de contact, en une, deux ou trois leçons : dans un mouvement « panoramique » accompagné de plans et de quelques textes. Et il pourrait ensuite, plus librement, proposer plusieurs « travellings avant », pour approfondir tel ou tel morceau de programme, choisis directement par lui ou, au contraire, par les élèves. Il pourrait ensuite terminer un trimestre ou une année en présentant avec force un nouveau panoramique, ainsi que quelques notes complétant les parties moins étudiées. Certaines des études poussées, des « travellings avant », pourront être réalisées en séminaires, avec l'aide d'enseignants d'autres disciplines ou d'élèves d'autres classes, voire aboutir à des réalisations des élèves (exposition, film produit par les élèves, pièce jouée, schémas de mémorisation, systèmes de fiches, etc.). Les modes choisis devront résulter d'une analyse en commun des besoins prévisibles.

*c)* Signifiants et signifiés.

Chaque enseignant devrait pouvoir trouver pour chaque matière des signifiants centraux auxquels les autres connaissances (ou signifiés) pourraient venir s'articuler de façon ferme. Cette notion de signifiant se rapproche de la notion de centre d'intérêt formulée par des mouvements de pédagogie active, mais elle est plus générale. Elle vise des informations-clefs qui doivent être retenues par les élèves, grâce à un éclairage intensif et insolite, dans une situation d'enseignement cohérente à leur signification (et à leur contenu).



Parmi les critères qui permettent de définir ces signifiants, s'entendent les critères suivants :

Les informations qui ont à être mémorisées sont d'abord celles dont l'accès doit être aussi instantané que possible pour qu'un individu s'ajuste harmonieusement, c'est-à-dire aisément, à un mode d'action ou de pensée, à un rôle, à une profession ou à une situation sociale et nationale.

En second lieu, ce sont les connaissances, synthétiques ou ponctuelles (en flashes), qui peuvent donner aux actions ou aux « réflexions des références larges ou des stimulations efficaces, permettant des combinaisons nouvelles de concepts et de comportements, rendant possible l'exercice d'une créativité.

En troisième lieu ce sont les images et les valeurs qui sont propres à nourrir une personnalité avide de se développer.

Enfin, ce sont des indications méthodologiques à caractère ouvert : qu'est-ce qui permettra à un individu de se repérer exactement dans ce qu'il a fait en lui-même — avec les autres, et de progresser dans l'utilisation de tous ses moyens, jusque et y compris dans l'ordre social et politique ».

#### *d) Des réserves de temps.*

Le programme d'enseignement, aussi bien dans chaque trimestre que pour l'année, devrait comprendre pour chaque enseignant des réserves de durée qui pourront être utilisées pour des études imprévues, pour des demandes émanant des élèves ou pour des rappels de connaissances qui paraîtraient nécessaires.

Il y a là un effort tout particulier par les chefs d'établissement en vue d'encourager les enseignants à sauvegarder des réserves. Il est tentant, en effet, de ne pas laisser de « vide » dans l'emploi du temps et dans un enseignement, par souci de bien faire ou par anxiété, mais il est pédagogiquement fondamental de pouvoir se donner de l'air et de préserver des temps de reprise et de respiration ou si l'on veut un temps « sabbatique » ( une période sur sept)

où le rythme de travail sera ordonné au besoin des respirations des élèves et des classes.

## 2. — MESURES CONCERTÉES DANS LE CADRE ACTUEL.

La diversité des activités en petits groupes, les montages, les concertations avec les collègues ou les élèves, les distinctions entre panoramiques et travellings avant (en bon français), nous amènent à étudier l'importance, pour un projet pédagogique, d'un découpage des temps d'étude, d'un modelage des durées de réflexion ou d'échange. « L'emploi du temps » est trop habituellement tronçonné de façon routinière ; une « semaine-type » est invariablement reconduite au long de l'année. Et les durées d'enseignement sont relativement courtes : par souci de rompre une monotonie qu'on a pourtant construite.

Les signifiants et les temps forts ainsi que les réserves dégagées par chaque enseignant dans son projet pédagogique, bénéficient tout naturellement d'une concertation animée par les chefs d'établissement et leurs adjoints. Cette animation est tout particulièrement utile dans les moments significatifs de l'activité scolaire.

## PROGRAMMATION ET AJUSTEMENTS.

a) L'enseignant ne peut s'en tenir à des choix programmés isolément. Pour son activité du moment ou celle d'un trimestre, voire d'une année, il doit savoir s'interroger, personnellement ou en concertation avec ses collègues de même discipline ou de disciplines différentes. Cela, afin de délimiter le rapport, pour chaque élève et chaque groupe d'élèves, entre la masse des structures de pensées et de gestes auxquels il doit conditionner (selon des « programmes », au sens académique ou cybernétique), et le volume libre offert aux recherches de créativité et d'adaptation, selon un apprentissage, par tâtonnements, en responsabilité. Et il doit dès lors faire leur part exacte aux initiatives des élèves et à l'imprévisible de leurs besoins du moment. Bien plus, il doit se fier à ses élèves pour certains choix.

b) Mesures d'accueil et de reprise.

Le climat des classes et des établissements n'est naturellement pas le même en début, en milieu ou en fin de trimestre (ou d'année),



il est important d'adapter les rythmes scolaires à ces différents moments et de rappeler le souci permanent de l'accueil des individus et des groupes.

L'accueil gagne à être concerté entre les enseignants sous l'impulsion des chefs d'établissement. Il faut y songer et lui donner une place proportionnée en début de chaque journée, de chaque semaine, comme à chaque rentrée de vacances. A ces moments de recommencement, les élèves vivent des angoisses de séparation, des incertitudes de contact avec leurs camarades et les enseignants, mais aussi avec eux-mêmes. Accueillir c'est assurer les transitions émotionnelles, traiter les angoisses et sécuriser tranquillement les incertitudes. Dans certains cas, un léger retour sur les temps de congés peut s'effectuer. Dans tous les cas, il est intéressant pour les enseignants, individuellement, en petites équipes ou en groupe d'ensemble, de présenter le travail à venir (du trimestre, de la semaine, du jour, voire de l'heure). Enfin et surtout les enseignants doivent se préoccuper d'assurer la reprise du contact des élèves entre eux, en se souvenant que même d'un jour à l'autre un groupe est toujours nouveau, toujours en évolution avec des phases de distance (ou de conflits) et des phases de rencontre et de solidarité.

On notera que, dans certains établissements à l'étranger, la première heure de la journée est consacrée à un travail en groupe pour préciser le contrat de travail de chaque élève au cours de la journée, compte tenu de ce qu'il a fait dans la semaine ou dans la semaine précédente.

Le travail de présentation et de reprise de contact gagne à s'effectuer par petits groupes, par groupe d'élaboration progressive (les élèves restant sept minutes par binômes, puis dix minutes par doubles binômes, puis par huit avec un porte-parole, enfin par classe plénière), mais peut aussi se faire par des dessins, des photos, etc.

### c) Mesures « conclusives ».

On ne finit pas une année ou un trimestre de n'importe quelle manière et, de même, on ne finit pas un jour ou une heure d'enseignement sans tenir compte de l'aspect conclusif qui doit intervenir. Il doit y avoir, dans les phases de conclusions, à la fois des moments de synthèse, d'ouverture et de rémissions. Les enseignants expérimentés savent reprendre en « feu d'artifice » les différents éléments des connaissances éclairées ou approchées dans un laps de



temps donné et ils savent aussi créer une détente au cours de laquelle ils racontent ou font raconter une histoire par les élèves.

Il serait intéressant d'étudier les modalités les plus variées des phases conclusives avec leur triple structure de synthèse, d'ouverture vers l'avenir, et de détente. Il serait utile de les comparer à des exercices de fin de course ou de sport (maximum de l'effort puis retour au calme et enfin relaxation).

d) La Loi des tiers et les fêtes.

L'attention des enseignants doit être attirée sur les crises qui tentent à apparaître au voisinage du premier tiers, puis du second tiers d'une durée d'activité déterminée. Cette durée d'activité peut aussi bien être une heure, une journée, une semaine, un trimestre, une année.

Ces crises se produisent dans la mesure où l'étalement des sentiments par rapport à une tâche se réajuste un peu avant la mi-temps ou un peu avant la clôture de cet exercice. Les individus s'aperçoivent qu'ils n'ont pas assez fait d'effort ou qu'ils se sont trop dépêchés ; ils ont l'impression de « perdre pied » ou d'être « à sec » ; ils réagissent aux contraintes que les durées explicitent et vont assez profondément dans l'expérience de la « condition humaine ». Il faudrait un développement théorique important pour expliciter ces crises, souvent reconnues dans les stages de formation. On doit de toute façon les considérer comme des moments de régulation importants, comme des crises de croissance ou d'achèvement.

Il est utile d'observer les signes précurseurs de l'émergence de ces crises afin de prendre des attitudes d'écoute toute particulière et afin de trouver une modalité nouvelle d'échange et de travail avec les élèves.

Une façon très souple de tirer parti des crises revient à établir près des zones de temps critique, des sortes de « fêtes » au sens où l'entend Roger Caillois (1) :

**« On comprend que la fête, représentant un tel paroxysme de vie et tranchant si violemment sur les menus soucis de l'existence quotidienne, apparaisse à l'individu comme un autre monde, où il se sent soutenu et transformé par des forces qui le dépassent. Son**

---

(1) R. CAILLOIS : « L'homme et le sacré », 1950. Ed. Gallimard. Coll. Idées.

**activité journalière, cueillette, chasse, pêche ou élevage, ne fait qu'occuper son temps et pourvoir à ses besoins immédiats. Il y apporte sans doute de l'attention, de la patience, de l'habileté, mais plus profondément, il vit dans le souvenir d'une fête et dans l'attente d'une autre, car la fête figure pour lui, pour sa mémoire et pour son désir, le temps des émotions intenses et de la métamorphose de son être ».**

On notera que dans les grandes écoles, comme dans les préparations, des fêtes sont organisées par les élèves, des « boums », des revues et représentations. Il serait très intéressant que dans chaque établissement soient organisées avec les enseignants des fêtes propres à cet établissement et régulatrices des phases d'irritation ou d'effervescence. Ces fêtes peuvent être également différenciées pour les classes et les cycles, elles peuvent se traduire sous la forme d'une exposition, d'une conférence. Elles peuvent donner lieu à des actions interdisciplinaires réunissant l'activité de plusieurs enseignants.

e) Les activités pluridisciplinaires et interdisciplinaires.

Plus généralement, il peut être utile d'encourager des enseignants à coopérer en vue de réaliser des activités pluridisciplinaires et interdisciplinaires.

C'est ainsi que, dans certains lycées, les professeurs d'histoire et d'anglais se sont associés pour faire étudier le texte de la déclaration américaine des droits de l'homme et du citoyen : préparée par cours séparés en histoire et en anglais, une réunion de la classe avec les deux professeurs a permis de pousser les réflexions et les échanges des élèves. Des enseignants de technologie, de physique, de chimie, de sciences naturelles et de mathématiques, se sont concertés, dans un autre lycée, pour étudier un objet usuel (par exemple, un chalumeau oxy-acétylénique) et montrer comment on ne pouvait étudier cet objet sans faire intervenir chacune de leurs disciplines respectives. Après une visite dans une usine pour observer les techniques de soudure, des élèves ont été invités à démonter un chalumeau, à en noter les sous-ensembles, à recevoir l'information sur l'acétylène et sur les problèmes de la combustion ; l'étude des propriétés de la flamme amenait une étude de l'œil et des risques encourus ; enfin des élèves étaient amenés à réaliser eux-mêmes des soudures à l'atelier avant un débat général. Au travers de ces activités pluridisciplinaires, les enseignants peuvent manifester leur



solidarité d'adulte enseignant à des jeunes, mais aussi la signification de leurs disciplines et la façon dont elles peuvent être coordonnées pour agir et se situer dans le monde extérieur.

Une réalisation interdisciplinaire dans chaque trimestre, ou au moins dans l'année, peut ponctuer heureusement le rythme des activités scolaires.

### 3. — MESURES D'AMENAGEMENT DES TEMPS.

On sait que des expériences multiples portent soit sur la journée continue, soit sur le tiers-temps pédagogique. Il est également possible de prévoir une organisation nouvelle des durées dans les établissements scolaires.

a) Utilisation meilleure des centres de documentation et d'information.

Le principe actuel de la durée fixe des horaires suppose également la présence permanente des élèves dans l'enceinte d'une salle. Le développement des surfaces des centres de documentation devrait permettre à des enseignants d'envoyer certains de leurs élèves ou de petits groupes préparer de l'information et de la documentation pour la suite d'un cours créant ainsi une flexibilité du rythme et des effectifs moins lourds dans la classe. Cette pratique suppose évidemment des modes nouveaux dans l'inspection et une considération des modalités de travail.

b) La définition des tâches d'enseignement.

Au lieu de régler le problème (et le contrôle) des temps de service par l'emploi du temps hebdomadaire, on pourrait concevoir que celui-ci soit organisé sur une échelle mensuelle ou trimestrielle.

Une telle conception permettrait de prévoir des répartitions différentielles de l'activité des enseignants des diverses disciplines, ou des interdisciplines dans un modelage qui romprait les monotonies et rechercherait les efficacités : certains interviendraient plus en début, en milieu ou en fin de semaine ou de mois. Il est en effet important pour les enseignants de disposer de plusieurs heures en continuité ou au contraire de se contenter d'une activité d'entretien plus courte à d'autres moments. Et il faudrait considérer le dosage



entre deux pédagogies antagonistes : une pédagogie d'accélération (ou de démarrage) et une pédagogie de maturation lente (ou de soutènement).

c) Des équipes unidisciplinaires.

Il est également important que plusieurs enseignants de la même discipline puissent se rencontrer avec une ou plusieurs divisions, voire plusieurs classes, en activités complémentaires à certains moments. On notera que, dans certains établissements, actuellement les chefs d'établissement et censeurs ont établi l'emploi du temps des divisions en « parallèle », de façon que deux enseignants de lettres par exemple puissent regrouper périodiquement deux divisions et en répartir les élèves selon de nouveaux groupements (non pas simplement de « niveau » mais de pédagogie différenciée ou de thèmes variés). Les enseignants par exemple peuvent de temps à autre garder les deux divisions pour un exposé à deux voix (ou à une voix), l'autre enseignant observant la classe et ajoutant de brefs commentaires. Ils peuvent, à d'autres moments, proposer deux activités différentes dans deux salles distinctes et inciter les élèves à s'y rendre. Ils peuvent organiser, par des « contrats » de six semaines, deux sous-groupes, l'un allant avec tel professeur, l'autre avec l'autre professeur. Ils peuvent répartir des tâches entre des sous-groupes plus petits, dont certains iront enquêter à l'extérieur, ou travailler avec des fiches de méthodes au service de documentation et d'information (voire chez tel parent d'élève lui-même enseignant), etc.

L'enseignant devrait, par conséquent, être habitué à distinguer des moments d'enseignements et d'apprentissage très différenciés par un dynamisme d'intérêt. Il devrait pouvoir faire alterner, à temps utile, des phases de routine, aux durées relativement brèves, aidant à amasser des éléments d'étude ou à reprendre les fruits d'un effort manqué, et des phases plus intenses et plus longues mais plus rares. Celles-ci pourraient s'établir selon des séminaires centrés sur une question, une activité, une récapitulation ou une synthèse. Elles devraient être organisées comme des spectacles, même si elles ne sont pas des jeux dramatiques et littéraires, avec une régie attentive et un rythme bien choisi, car l'enseignant doit être en quelque façon un metteur en scène (ou un chef d'orchestre). Il doit pouvoir varier le choix, la forme et la durée de ces moments par entente avec ses collègues et le directeur.

d) Echelle des rythmes.

Il serait intéressant d'établir une gamme des durées correspondant à différents modes pédagogiques et à des objectifs différenciés. Par exemple : le module 45 mn (ou appelé aussi *schedule*) est fréquemment utilisé à l'étranger (U.S.A. - U.R.S.S.) pour des exercices très intensifs en langue, en littérature ou en sciences. Le module habituel 55 mn-1 heure est bien connu dans la pratique actuelle des enseignements.

Le module 1 heure 15 permet l'accomplissement d'un exposé-discussion. Le module 2 heures permet un échange en petits groupes et une mise en commun plénière pour un ensemble d'une classe, d'une division ou de deux divisions ; ce module permet également la présentation d'un document audio-visuel et une discussion complète. Le module 2 heures 30 ou 3 heures est nécessaire pour réaliser une table ronde où trois enseignants ou experts s'expriment entre eux puis répondent aux questions des élèves ou assistants.

Le module 4 heures correspond à une possibilité d'exercice suivi de réalisation (de montage, de photographie ou de texte, de jeux de rôle, d'assemblée plénière, etc.). Le module 6 heures ou 8 heures correspond à un ensemble d'exercices de réflexion et de rencontre (notamment pour des travaux interdisciplinaires). Les modules 16 à 32 heures correspondent à des séminaires d'évolution ou d'apprentissage (expression orale ou écrite ; participation aux conduites des réunions ; colloques sur un sujet historique, littéraire ou scientifique ; éventuellement relation de groupe, etc.).

L'emploi du temps se ferait en composant, sur un mois, six semaines ou un trimestre, la répartition des tâches d'enseignement selon un relief décidé et ajusté au comportement des élèves.



Pour conclure, il serait bon que le travail des élèves ne soit pas placé dans un cadre :

— rigide (avec monotonie et omission des moyens divers de la pédagogie) ;

— illogique (avec des jours uniformément surchargés et des jours creux) ;

— insignifiant (parce que les durées de travail ne correspondraient pas aux possibilités d'attention pour les élèves et d'efficacité pour les efforts requis) ;

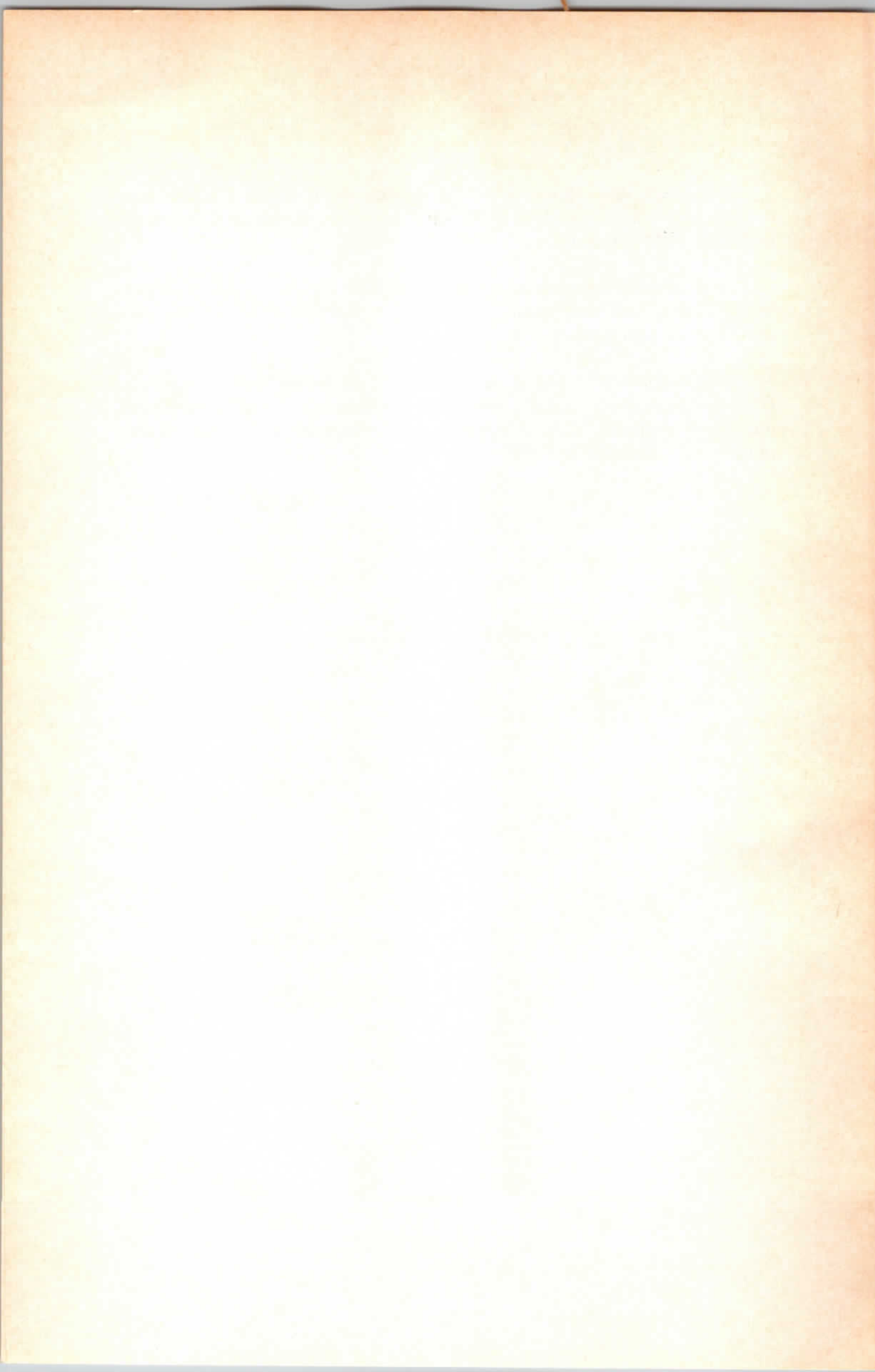
— contradictoire (sans place réelle pour le travail individuel, ou sans souffle suffisant pour les efforts collectifs, malgré les affirmations de principe) ;

— irresponsable (sans concertation des enseignants autour du Chef d'établissement pour prendre en compte des besoins réels des jeunes et y ajuster avec souplesse et persévérance des desiderata personnels des enseignants).

A. de PERETTI.

---





## VIE DE SÈVRES

Comment rendre compte, en quelques lignes, du bouillonnement toujours imprévisible, toujours renouvelé, toujours inattendu, du Centre ?

Au mois de janvier, nous avons hébergé quarante professeurs brésiliens, remuants et passionnés, et quinze yougoslaves calmes et spirituels. Mais comment dire la richesse humaine qu'ils nous ont apportée ? Comment expliquer que ces gens qui ont occupé nos salles de conférences et envahi nos couloirs de rires, de discussions et de questions précises et pertinentes sur notre rénovation pédagogique, nous ont incité souvent à d'utiles retours sur nous-mêmes ?

Comment faire partager notre joie d'accueillir, une fois de plus, des collègues hongrois, tchécoslovaques, belges, allemands, libanais, et comment résumer tout ce que nous tirons de nos comparaisons avec les groupes de l'année précédente ? Comment définir la subtilité des échanges qui s'établissent dans des entretiens quasi quotidiens avec des visiteurs du monde entier ou des groupes dans lesquels sont parfois représentés dix pays étrangers ?

C'est notre fonction, notre joie et notre problème que de toujours répéter sans rabâcher, recommencer sans cesser d'innover, accueillir avec une amitié égale des groupes différents. Grâce à eux, à aucun moment nous ne perdons contact avec la pédagogie active, quotidienne, exaltante.

A. J.

## **STAGE, IMAGE ET VERBE**

Une cinquantaine de professeurs de français et d'arts plastiques s'étaient réunis dans un premier stage, en février 1972, pour préparer, en particulier, un questionnaire. C'est le compte rendu des réponses à cette enquête qui a ouvert les travaux du stage de cette année. Des interventions de M. François Bresson, directeur d'études à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, sur « Image et langage », et de M. Georges Jean, professeur au Centre Universitaire du Mans, sur « Normes langagières et créativité », ont encadré des discussions passionnantes. Le reste de la rencontre était conçu sous forme d'ateliers : créativité, déconditionnement, bande dessinée... Faisant un très large appel aux moyens audio-visuels, la présentation des expériences des stagiaires a servi de base aux échanges, groupés selon deux axes : comparaison des méthodes d'analyse du texte verbal et du texte iconique, réflexion sur la créativité des enfants et des adultes. Ces thèmes étaient brillamment illustrés par le film de G. Jean « La création verbale chez l'enfant ».

## **ROMANISTES BELGES**

Nos collègues de Belgique avaient centré leur rencontre sur les problèmes de l'art théâtral, la musique, la peinture. Outre des conférences par des professionnels et des pédagogues du spectacle et des arts plastiques, leur programme comportait de nombreuses visites d'expositions (en particulier la très belle exposition sur l'Ecole de Fontainebleau) et ils ont pu voir cinq pièces de théâtre.

## **SEMINAIRE FRANCO-SUEDOIS**

Le problème des enfants handicapés mentaux est de tous les pays. La confrontation de nos méthodes avec celles qui sont adoptées en Suède ne pouvait manquer d'être particulièrement utile. Un film suédois fort bien fait a permis de montrer comment s'organise la vie de ces enfants dans ce pays si volontiers novateur. Des discussions passionnantes ont permis d'éclairer la différence des techniques et de rapprocher les points de vue.



## **PROFESSEURS DE PHYSIQUE**

Réunis pour la préparation des nouveaux programmes, autour de M. Cessac, doyen des Inspecteurs Généraux de Physique et de M. Lagarrigue, professeur à l'Université d'Orsay, président de la Commission sur l'enseignement de la physique, chercheurs et praticiens ont établi ici un contact très utile, propre à vivifier l'enseignement des matières scientifiques.

## **PROFESSEURS D'HISTOIRE**

Sur le thème du « choix », les historiens ont éclairé les fondements mêmes de la science historique, après une brillante introduction du recteur Weil qui a montré comment choisir est le propre de l'historien et comment, en Grèce, l'histoire est née à partir du moment où, avec Thucydide et Hérodote, le chroniqueur a appris à choisir.

## **ACTION EDUCATIVE**

A la demande de M. le recteur Weil, directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire, des journées de réflexion, consacrées à l'encadrement éducatif des élèves du second cycle, ont eu lieu à Sèvres, du 29 janvier au 1<sup>er</sup> février 1973. Elles rassemblèrent, sous la présidence de M. Durand-Prinborgne, recteur de l'Académie de Rennes, auquel avait pu se joindre M. le recteur Martin, des inspecteurs généraux, des représentants de l'Administration centrale, des inspecteurs d'Académie, des chefs d'établissement et des conseillers d'éducation. Cette réunion marquait une étape dans la recherche que le recteur Durand-Prinborgne, assisté d'un groupe de travail, conduit en vue d'élaborer un statut rénové de l'élève de second cycle.

La réunion de Sèvres avait pour objet d'établir un constat portant sur le malaise lycéen, ses aspects, ses manifestations et ses causes, et de préparer une ébauche de solutions.

En ce qui concerne le constat, M. Soubry, Inspecteur d'Académie en résidence à Rennes, a étudié les grèves d'élèves, dont la propagation en

« feu de paille » traduit, autant que la solidarité lycéenne, un mécontentement larvé. Analysant ce mécontentement, Mme Fortunel, Inspectrice générale, a fait le procès d'une éducation trop exclusivement intellectuelle et surtout infantilissante, étudié l'ambiguïté de l'état d'adolescent, les difficultés de relations entre les jeunes gens et leurs aînés, et les attitudes de refus à l'égard d'une morale pour une part vieillie et inadaptée à nos conditions de vie, pour une autre part vidée de sa substance et réduite à des interdits. Mme Dreyfus, Inspectrice de l'Académie de Paris, a parlé de « l'inappétence scolaire », conséquence de la surcharge démentielle des programmes, du délit encyclopédique, des exigences contradictoires incluses dans nos méthodes, et de la concurrence des media ; inappétence qu'il faudrait appeler anorexie, quand elle se manifeste comme un refus capable de s'exaspérer et qui résistera à tous nos efforts de réforme pédagogique parce qu'il tient à des phénomènes sociologiques actuels et profonds.

En ce qui concerne les remèdes envisagés, M. Quignard a donné un premier aperçu de ce que pourrait être un lycée orienté vers l'individualisation de l'enseignement, la pédagogie de l'intérêt, de l'encouragement et du travail personnel. M. Marbeau a parlé du projet de réforme du second cycle envisagé, du point de vue du contenu et des méthodes, comme un remède à l'encyclopédisme. Mme Frot a résumé les travaux de la commission d'étude sur la fonction enseignante dans le second degré. Enfin l'Inspection générale de la vie scolaire a fait un certain nombre de suggestions : propositions à court terme, présentées par M. l'Inspecteur général Tallon, notamment celle d'utiliser à plein les textes existants pour donner à l'élève du second cycle le maximum de responsabilités et l'associer à l'élaboration d'un contrat de vie collective qu'il acceptera librement ; « dynamique du changement », exposée par M. l'Inspecteur général Vergnaud, réalisant, à partir d'expériences réussies, une propagande par l'exemple, plaçant les hommes dans des conditions où ils donneront le meilleur d'eux-mêmes, substituant au chef solitaire une équipe animatrice, soucieuse avant tout d'une « manière d'être ».

La plupart de ces exposés ont été suivis de discussions et de travaux de groupe. La moisson de réflexions ainsi récoltée servira de base à la poursuite de la recherche.

I. M.

## ECHANGES PEDAGOGIQUES

L'Association européenne des enseignants a étudié, au cours d'un colloque, tous les problèmes liés aux échanges scolaires, tant sur le plan matériel



que sur le plan pédagogique et psychologique. Le projet de convention suivant a été établi :

— Les échanges, visites et séjours pédagogiques à l'étranger font partie intégrante de la formation secondaire de tous les mineurs de plus de 11 ans.

— La nature, la forme, le lieu, la durée et la période de ces échanges et séjours sont décidés par les directeurs d'établissements secondaires après consultation des personnes concernées, à savoir : enseignants, parents, élèves et autorité compétente.

— Les autorités politiques et administratives de chaque pays ou région encouragent et facilitent ces échanges, visites et séjours pédagogiques dans la mesure de leurs possibilités : a) en créant un office international d'information et en établissant un réseau d'offices nationaux et régionaux pour réunir et diffuser l'information ; b) par un accord international sur les facilités de voyage pour les échanges, visites et séjours pédagogiques.

## EDUCATION COMPAREE

Une **Association francophone d'éducation comparée** vient de se constituer à Sèvres, à l'issue d'une rencontre qui réunissait des représentants des pays francophones, avec la participation de représentants de quelques autres pays étrangers (anglais, américains, membres de l'UNESCO). Le bureau de l'association comprend : deux membres d'honneur, M. le Professeur Debesse et M. le Professeur Lowerys ; un président, M. Debeauvais ; deux vice-présidents, M. Auba et M. Girard ; un secrétaire général, M. Janicot.

Cette association se propose, non seulement d'animer des études universitaires, mais aussi d'avoir une action directe sur la réalité pédagogique. Elle réunit des enseignants du premier et du deuxième degré aussi bien que de l'enseignement supérieur et agira sur le plan pratique comme sur le plan théorique.

Mettant aussitôt ces principes en action, les participants s'étaient fixé pour thème de travail : « la formation des maîtres ». Les exposés de M. Quignard sur la formation initiale et de M. Llasera sur la formation permanente, servirent de point de départ à des discussions où purent se confronter les points de vue des divers pays sur ce problème très actuel.





## CONDITIONS D'ADHESION

---

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 15 F - membres bienfaiteurs : 30 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 Paris.

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

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

---

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0

IMPRIMERIE NOUVELLE - 37000 TOURS