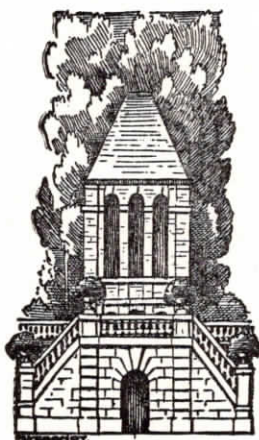


*A conserver Classés de travail les
terminales
pédagogues*

LES AMIS *de* SÈVRES



Centre International d'Études Pédagogiques
1 rue Léon Journault, Sèvres (S.-&-O.)

52

ASSOCIATION

des

« AMIS DE SÈVRES »

Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.)

Cette Association, placée sous le patronage de M. le Ministre de l'Éducation Nationale ; de M. G. MONOD, Directeur Général honoraire de l'Enseignement du Second degré ; de M. BRUNOLD, Directeur Général au Ministère de l'Éducation Nationale, Chef de l'Inspection Générale, et de M. CAPELLE, Directeur Général de l'Organisation et des Programmes Scolaires, se propose :

— d'aider à l'élaboration des idées pédagogiques et des systèmes d'éducation, en organisant des réunions entre pédagogues français et étrangers ;

— de les diffuser par la voie d'un Bulletin, qui retracera l'activité du Centre International d'Études Pédagogiques, et servira de lien entre les humanistes de tous les pays ;

— de maintenir et de développer entre ses membres des rapports d'amitié et d'aide professionnelle mutuelle comme le fait, depuis 1945, le Centre de Sèvres.

BUREAU DE L'ASSOCIATION :

Présidente : M^{me} E. HATINGUAIS, Inspectrice Générale, Directrice du Centre International d'Études Pédagogiques (1, rue Léon-Journault, Sèvres, S.-et-O.).

Secrétaires : M. G. GOUGENHEIM, Professeur d'Histoire de la Langue française à la Faculté des Lettres de Paris ;
M. M. HIGNETTE, Agrégé de l'Université.

Trésorière : M^{me} M. DIONOT, Professeur honoraire au Lycée de Sèvres.

SIÈGE SOCIAL DE L'ASSOCIATION :

Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.), 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-et-Oise). Compte chèques postaux : Paris 69-5999.

COMITÉ DE RÉDACTION

Directrice : M^{me} HATINGUAIS.

Rédacteur en chef : M. HIGNETTE.

SOMMAIRE

Les C.E.S. et les classes de transition et terminales pratiques.	3
Qu'est-ce qu'un C. E. S. ?, conférence de M. l'Inspecteur Général HABY	4

*
**

CLASSES DE TRANSITION ET TERMINALES PRATIQUES

**Stages à Sèvres (1964-1965).
Extraits des comptes rendus de Commissions.**

GÉNÉRALITÉS

A) Fonctionnement des classes de transition et terminales pratiques	13
B) Difficultés rencontrées	21

*
**

PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES

A) Méthodes d'enseignement	26
1) Réflexions générales	26
2) Individualisation de l'enseignement	29
3) Problèmes de documentation	34
B) La relation éducative	37
1) Rapports maître-élève	37
2) Activités socio-éducatives	40

*
**

ENSEIGNEMENT MANUEL ET PRÉ-PROFESSIONNEL	
A) Problèmes généraux.....	46
B) Enseignement manuel et pré-professionnel « garçons ».	52
C) Enseignement manuel et pré-professionnel « filles ».	58
D) L'enseignement ménager	60
E) Conditions matérielles de l'enseignement manuel et pré-professionnel	63
* **	
LES MOYENS D'EXPRESSION	66
* **	
LES LANGUES VIVANTES	71
* **	
TRAVAUX D'OBSERVATION ET D'EXPÉRIMENTATION SCIENTIFIQUE	80
* **	
ETUDE DU MILIEU - ENQUÊTES - ACTUALITÉ	
A) Problèmes généraux.....	83
B) L'étude du milieu en classe de transition et en classe terminale pratique	86
C) L'étude du milieu et son exploitation scolaire.....	90
D) L'exploitation de l'actualité.....	97
* **	
INITIATION ESTHÉTIQUE	113
* **	
LES GRANDS PROBLÈMES CONTEMPORAINS	
La biologie dans la Cité , suite de la conférence de M. le Professeur MAROIS	118
* **	
ACTIVITÉS DU CENTRE	123
* **	
PRIÈRE D'INSÉRER	125

Les C. E. S. et les classes de transition et terminales pratiques

« Qu'est-ce qu'un C.E.S. ? »

C'est une question bien souvent posée depuis la dernière réforme de notre enseignement. D'une conception nouvelle et originale, ces établissements polyvalents de premier cycle, sont conçus pour former, par des voies différentes mais parallèles, le plus grand nombre possible d'enfants. Ils doivent permettre ainsi la plus large démocratisation de l'enseignement et assurer, par l'orientation permanente, la meilleure répartition possible des élèves.

Il ne s'agit pas seulement de mettre en place des structures nouvelles, mais aussi de modifier profondément les méthodes d'enseignement et de créer chez les maîtres une mentalité neuve.

● M. l'Inspecteur Général Haby fait le tour du problème dans une importante conférence prononcée à Sèvres. Il donne en particulier une description très claire des quatre sections qui constituent ces établissements et souligne les liens qui les unissent « dans une osmose permanente ».

● Les Instructions Ministérielles dont nous faisons état page 00, apportent, avec des directives pédagogiques très détaillées, de solides éléments de réflexion.

● Trois stages de Sèvres, en 1964 et 1965, ont été consacrés au problème particulier des classes de transition et terminales pratiques. Des rapports exceptionnellement riches ont été rédigés par les commissions, nous en publions de très larges extraits.

Qu'est-ce qu'un C.E.S. ?

Conférence
de M. l'Inspecteur Général HABY

Je voudrais évoquer, aussi brièvement que possible, quelques-unes des données fondamentales qui président à l'organisation des collèges d'enseignement secondaire : il est nécessaire, en effet, que ces lignes de force soient toujours apparentes au milieu des difficultés de réalisation de la période actuelle de transition.

Un collège d'enseignement secondaire se caractérise par la juxtaposition de trois types d'organisations : une organisation géographique, une organisation pédagogique et une organisation administrative.

Je devrais commencer par l'organisation pédagogique qui est en fait fondamentale. Cependant, je parlerai d'abord de l'organisation géographique parce qu'elle est une des conditions préalables du fonctionnement correct, et peut-être la raison d'être des C.E.S.

I. — ORGANISATION GÉOGRAPHIQUE.

Chaque C.E.S. correspond à un *secteur de recrutement* défini de façon précise. En zone rurale et en zone mixte (comportant des parties urbaines), ce secteur groupera environ 5 à 8.000 habitants, soit 4 à 600 élèves de 11 à 15 ou 16 ans. Nous touchons ici à un premier fait essentiel : *tous les enfants* du secteur de recrutement *doivent aller dans un établissement unique* après l'école primaire ; il ne doit plus y avoir de concurrences entre des établissements voisins issus de l'enseignement primaire, de l'enseignement technique ou de l'enseignement secondaire, concurrence qui créait une ségrégation entre les élèves et prolongeait, la plupart du temps, celle des familles.

La formule d'un établissement unique pour un secteur de recrutement donné n'est d'ailleurs pas nouvelle : elle existe depuis fort longtemps au niveau de l'école élémen-

taire, même dans les villes où l'on a dessiné autour de chaque groupe scolaire un quartier de recrutement extrêmement précis. Sans aller jusqu'à une définition aussi rigoureuse, le souci de l'Inspecteur d'Académie, lorsqu'il crée un C.E.S., doit être d'abord de définir ce secteur de recrutement selon les normes que j'indiquais précédemment.

Cette définition géographique sera plus difficile à établir dans les grandes villes car s'il est relativement aisé de découper en zone rurale un secteur de 5.000 habitants et de le doter de moyens de transport adéquats ou, inversement, de déterminer le secteur en fonction des moyens de transport existants, le découpage des zones urbaines ne peut pas se faire sur les mêmes bases. C'est pourquoi, jusqu'à présent, le problème n'a pas encore été traité par les textes officiels et, au cœur des grosses agglomérations, les secteurs de recrutement des C.E.S. sont définis d'une manière plus souple qu'en zone rurale ou en zone mixte : on peut y réaliser notamment une « fédération » d'établissements voisins afin de prendre en charge la totalité de la population d'un quartier ou même d'une ville. Mais je pense que lorsque les C.E.S. se seront multipliés, on arrivera aussi pour ces établissements à la solution de la définition d'un secteur précis de recrutement, même en zone urbaine. L'important est que la concurrence entre établissements différents cesse définitivement.

Au total, à partir du cours moyen deuxième année, ou de l'âge de 12 ans pour ceux qui n'ont pas pu atteindre le niveau de cette classe, *tous les élèves passeront à l'établissement unique* de premier cycle. Cette mesure entraînera la fermeture des classes de fin d'études dans les écoles primaires qui se trouvent dans le même secteur, suppression qui soulèvera de nombreuses difficultés, nécessitera des mesures transitoires, mais qui devra être réalisée à terme.

II. — ORGANISATION PÉDAGOGIQUE.

Etant donné ce « postulat géographique », et parmi la masse d'élèves qui vont aborder le premier cycle d'enseignement secondaire à 11 ou 12 ans, — soit 120 à 150 élèves, à l'entrée d'un même établissement —, des différences d'aptitudes considérables devant la formation scolaire vont se manifester. Ces différences sont déjà grandes dans le groupe d'élèves qui franchit actuellement le cap de l'entrée en 6^e. Et à ce propos, je vous fais remarquer qu'à l'échelon international où les mêmes problèmes se posent à peu près en même temps, certains pays qui estiment avoir mis sur pied un système scolaire « souple » ne traitent que les problèmes des élèves que nous appelons « *admis en 6^e* », c'est-à-dire déjà sélectionnés, pour l'enseignement secondaire, sans se préoccuper d'accueillir les autres dans le même établissement. Nous avons, si je puis dire, accru

volontairement la difficulté en décidant d'accueillir, dans un établissement unique, *tous les enfants* au-delà de la scolarité primaire, même ceux qui font preuve d'un certain retard, ou d'une certaine insuffisance.

Ainsi, apparaît l'éventail très étendu des possibilités scolaires des enfants que vous allez recevoir à ce premier niveau de votre établissement.

Vouloir traiter cet ensemble d'élèves par une méthode unique serait un non-sens.

Pourtant, certains se sont fait les défenseurs de cette théorie ; je ne crois pas, très sincèrement, que l'on puisse envisager de les suivre sur ce terrain si l'on ne veut pas sacrifier, soit les meilleurs, soit les moins doués.

Une formule pédagogique a donc été élaborée basée sur le groupement d'élèves en quatre « catégories relativement homogènes ». Le chiffre 4 n'a pas une vertu magique ; on aurait pu différencier les élèves selon huit ou vingt sections ou même arriver à un enseignement individualisé, si nous avions les moyens de le réaliser. Mais dans les conditions actuelles, l'existence de quatre groupes homogènes permet de répondre « en gros » à la diversité des réussites scolaires et d'avoir au niveau de chaque classe des effectifs de l'ordre de trente élèves. En effet, les secteurs géographiques qui ont le plus développé leur taux de scolarisation secondaire (Paris, Montpellier, le Finistère, etc...), sont arrivés à recruter en 6^e classique et moderne 75 % des enfants d'une tranche d'âge ; ce taux maximum a été retenu par le V^e Plan pour représenter les enfants susceptibles de suivre avec profit un enseignement du second degré. Il restera donc 25 à 30 % environ (35 % dans certains cas) d'enfants qui ne semblent pas pouvoir tirer bénéfice de cette pédagogie traditionnelle de 1^{er} cycle. Ce sont des enfants qui, jusqu'ici, restaient à l'école primaire, et aussi les « déficients » ou « inadaptés ». Je ne parlerai pas de ces derniers qui posent un problème particulier, encore qu'il ne faille pas, à mon avis, trop vouloir isoler les enfants inadaptés, des autres. L'« inadaptation » est un mot qui couvre des réalités fort diverses : il y a des inadaptés moteurs, des inadaptés intellectuels, des inadaptés caractériels, etc... ; vouloir isoler dans des établissements spécialisés tous ces enfants n'est peut-être pas toujours la meilleure solution. Admettons donc que 4 à 5 % des enfants seront traités dans des établissements spéciaux ; il restera 20 à 25 % d'enfants qui auront besoin d'un enseignement se situant entre l'enseignement spécial prévu pour les inadaptés et l'enseignement traditionnel de second degré classique ou moderne.

C'est pour ce type d'enfants qu'ont été prévues au niveau de 11 - 12 à 13 - 14 ans (6^e et 5^e), les classes de « transition ».

Ce terme « transition » a été critiqué ; mais s'il a des inconvénients, il a tout de même la vertu de montrer que ces classes n'enferment pas définitivement une catégorie d'élèves dans une pédagogie et surtout dans une destinée fixée dès le départ. Ces classes seront difficiles à mettre au point, car leur population sera l'hétérogénéité dans l'hétérogénéité. Nous devons y prévoir à la fois une pédagogie adaptée à des enfants en difficulté intellectuelle (dont certains ayant un niveau mental assez bas), mais aussi une pédagogie de recyclage pour rattraper ceux qui se seront révélés — ou réveillés —, avant de les replacer dans les classes correspondantes du niveau secondaire. Une très grande souplesse devra donc présider aux règles de leur fonctionnement, et leur mission de « reconversion » est essentielle.

J'attire en effet votre attention sur le fait qu'il ne faut pas transférer à l'intérieur d'un établissement unique cette concurrence qui existe entre les établissements différenciés. Une des lois fondamentales du fonctionnement des C.E.S. est cette *osmose permanente* entre les sections, et ceci est encore plus vrai pour la classe de transition dont, au bout d'un ou deux ans, certains élèves devront être changés de section pour aborder un programme classique ou moderne qu'ils ne pouvaient envisager auparavant.

Dans un C.E.S., en dehors de cette classe de « transition », les autres fractions de la population scolaire vont suivre les programmes traditionnels, classiques et modernes. Cependant, à l'intérieur de ce groupe, — le plus important par son effectif — ont été encore tracées trois divisions, une section classique, une section moderne « type lycée », une section moderne « type C.E.G. ». Cette terminologie ne satisfait encore beaucoup moins que celle qui se rapporte aux classes de transition, mais nous n'en avons pas d'autre pour le moment... Cependant, je souhaiterais que nous en fassions abstraction et que nous essayions de trouver une définition *pédagogique* à ces sections.

En fait, la section « *type lycée* » — ne la définissons pas comme la section de « l'enseignement long », puisque la notion d'enseignement long et d'enseignement court, au niveau du 1^{er} cycle, n'a plus aucune raison d'être —, qu'elle soit moderne, ou classique, est caractérisée par la présence d'une équipe de professeurs spécialisés, n'enseignant chacun qu'une ou deux disciplines au plus. C'est sur cet « étoffement » de l'équipe des professeurs, en même temps que sur leur spécialisation intrinsèque, que repose d'abord la caractéristique essentielle de cette section « type lycée ». Mais aussi, nous y groupons des élèves dont les aptitudes scolaires se sont révélées d'un niveau assez élevé, et l'enseignement qui leur y est donné peut faire appel à des concepts, à des abstractions assez difficiles, dans la présentation de pro-

grammes qui restent cependant communs avec la section de « type C.E.G. ».

On peut souligner encore une autre caractéristique de ces sections du « type lycée » ; l'importance particulière qui y est donnée à l'effort personnel de l'élève. Ici, l'élève sera moins aidé que dans la classe de « type C.E.G. » : cela implique une autonomie intellectuelle plus grande et des conditions de travail qui lui permettent « de se débrouiller » sans ses professeurs.

A l'intérieur de ces sections de « type lycée » va se poser encore le problème du choix du programme classique ou du programme moderne, dès le niveau de la 6^e. Cette question est complexe, et les modalités actuelles d'orientation ne sont pas très satisfaisantes dans ce domaine. Je ne pense même pas que les psychologues ou les techniciens-pédagogie puissent nous dire de façon précise les critères qui doivent présider à cette orientation... Nous sommes donc obligés, dans l'immédiat, de nous contenter des habitudes héritées de la situation ancienne et admettre que le choix de la section classique résulte avant tout d'une décision des parents, souvent teintée de caractères sociaux, encore que puisse intervenir l'avis du conseil de classe au bout d'un trimestre d'observation... Il faut en effet considérer qu'actuellement, la section classique, en sixième, est la section « difficile » (donc la plus formatrice), parce qu'elle comporte le même programme que la section moderne, accru d'un enseignement lui-même difficile : le latin. C'est un des critères que vous devez appliquer lorsque vous avez à conseiller les parents. D'autre part, seuls, jusqu'à présent, les élèves des sections classiques avaient le choix à l'entrée en seconde, entre des études scientifiques, et des études littéraires ; les élèves des sections modernes devaient obligatoirement se diriger vers des sections scientifiques. La réforme actuelle des seconds cycles va heureusement mettre fin à cette inégalité.

Voyons à présent les caractéristiques de la section moderne « de type C.E.G. ». Je précise tout d'abord qu'il ne faut surtout pas la définir comme une section « dépôt », car nous n'y placerons pas les élèves en fonction de seuls critères intellectuels : je l'appellerai plutôt la « section thérapeutique ». Elle traitera effectivement les élèves qui n'ont pas la possibilité intellectuelle d'accéder aux notions relativement abstraites qui seront abordées dans les classes « type lycée » : la section « type C.E.G. » devra mettre plus facilement à leur portée la nourriture intellectuelle distribuée. Mais on y trouvera également l'élève doué au point de vue intellectuel et qui, pour des raisons diverses, a besoin d'un stimulant dans son travail : l'incitation qu'il ne pourrait trouver dans la section type lycée qu'au travers des punitions, il pourra l'obtenir dans la section « type C.E.G. » d'une intervention plus directe de ses maîtres, et dans

l'encadrement plus poussé de son travail personnel. Vous placerez aussi dans cette section des enfants qui présentent des problèmes d'ordre affectif, et ne peuvent donner leur mesure s'ils sont perdus au milieu d'une multiplicité de professeurs : certains enfants, à 10 ou 11 ans, ont besoin d'avoir autour d'eux un petit nombre de personnes à qui s'attacher.

C'est en fonction de toutes ces données qu'il faut donc définir la section moderne « type C.E.G. » : section où le programme est strictement le même que dans la section « type lycée », mais où les moyens de transmission de la connaissance et d'apprentissage des actes intellectuels sont davantage mis à la portée de chacun des élèves. Cela se traduit par des méthodes pédagogiques plus concrètes, et aussi par une équipe de maîtres peu nombreux. Je vous demande de faire très attention à cet aspect de l'enseignement dans cette section : quelle que soit la catégorie des maîtres qui y enseignent, une telle classe ne doit être confiée qu'à deux ou trois professeurs pour les disciplines essentielles : par exemple, un pour les disciplines littéraires, un pour les langues vivantes, et un autre pour les disciplines dites scientifiques. Les disciplines artistiques (travail manuel, dessin), ainsi que l'éducation physique peuvent peut-être être traitées à part ; l'essentiel est que dans cette classe, deux professeurs au moins soient en contact avec les élèves durant un minimum de six à huit heures par semaine : c'est ce contact prolongé qui permettra à l'action du maître de s'exercer en profondeur sur les élèves qui lui sont confiés. J'ajouterai que cette section pourrait avoir un effectif moindre que celle de « type lycée », et que l'individualisation de l'enseignement devrait y être un peu plus poussée. Il devrait aussi être possible de donner à cette section davantage d'heures de travaux dirigés ; il serait souhaitable également qu'elle puisse bénéficier d'un encadrement suffisant pour les travaux du soir : l'idéal pour cette classe serait que les enfants quittent l'établissement en ayant fait leurs devoirs avec l'aide de personnes compétentes pour effectuer ce délicat travail de guide.

Au travers des quatre classes successives du 1^{er} cycle, la structure restera la même : quatre groupes homogènes d'élèves à chaque niveau ; mais à aucun moment les enfants ne doivent être considérés comme définitivement affectés à l'un de ces groupes. Vous devez faire passer dans la psychologie des parents, dans la psychologie des professeurs, dans celle des enfants eux-mêmes, l'idée que le changement de section au travers de l'ensemble du 1^{er} cycle est un phénomène normal. Quand tous ces intéressés seront persuadés que l'*osmose* permanente est le meilleur moyen pour chaque enfant d'arriver au plus haut de ses possibilités, vous serez certain d'assurer le fonctionnement excellent de vos établissements.

III. — ORGANISATION ADMINISTRATIVE.

Je passerai rapidement sur cette question qui sera vue en détail au cours du stage par M. le Directeur du Personnel et les administrateurs chargés de ces questions. Je voudrais simplement souligner que cette organisation administrative répond à des nécessités nées de l'héritage recueilli : les C.E.S. ayant à se substituer à des organisations anciennes qui étaient d'une part des collèges d'enseignement général, d'autre part, les premiers cycles des lycées, ont été obligés de réaliser une sorte de synthèse des différentes situations antérieures, sur le plan administratif et réglementaire d'une part, sur le plan des personnels d'autre part. D'où la juxtaposition de professeurs spécialisés, auxquels sont confiées les sections de type lycée, et de maîtres polyvalents, venus des collèges, qui prennent en charge les autres sections. Mais j'ai essayé de vous démontrer que ces différentes sections avaient leur originalité propre sur le plan pédagogique, originalité qui n'est pas seulement celle d'une définition du personnel enseignant. Au total on trouve à chaque niveau de C.E.S., deux sections confiées à des personnels spécialisés et deux sections prises en main par des personnels ayant reçu une formation plus globale (portant sur plusieurs disciplines) et en même temps davantage tournée vers la connaissance des méthodes pédagogiques adaptées aux enfants qui rencontrent quelques difficultés à absorber les programmes d'enseignement.

Cette structure idéale est loin d'être atteinte encore dans la plupart de vos établissements, par suite notamment de la pénurie de professeurs spécialisés. Mais je souligne qu'en définissant les sections différenciées, l'administration a pris, par le fait de cette création, une sorte d'engagement de maintenir dans le 1^{er} cycle une formation de type « secondaire » exactement semblable pour les enfants doués, à ce qu'elle était dans les lycées.

Si donc vous êtes obligés temporairement d'employer des personnels autres que des professeurs spécialisés dans les classes de « type lycée », ou si vous devez confier les classes de transition à d'autres qu'à des professeurs de C.E.G., cela n'est pas très important : l'essentiel, c'est que la pédagogie des classes soit conçue non pas en fonction de l'origine du professeur, — le fait qu'il ait fait une licence d'enseignement ou un C.A.P.C.E.G. n'a finalement que peu d'importance — mais en fonction de sa valeur et de la façon dont il va s'adresser aux élèves.

C'est pourquoi j'ai parlé au début de cet exposé de « l'esprit » des C.E.S. Nous ne devons pas nous arrêter à des difficultés d'application. Nous avons entre les mains un outil que je qualifierai d'admirable et que beaucoup de pays commencent à nous envier : j'ai rencontré récemment des responsables de l'éducation dans des pays très avancés sur

le plan de l'enseignement qui m'ont confié qu'ils essaieraient de faire connaître notre organisation polyvalente du 1^{er} cycle dans leurs pays respectifs.

Je terminerai là ce rapide tour d'horizon en vous demandant de ne pas vous laisser décourager par les difficultés du moment. Si nous avons fait appel à vous, c'est que nous avons pensé que chacun de vous avait les qualités particulières qui devaient lui permettre de surmonter les obstacles matériels, et psychologiques — lesquels sont sans doute les plus grands — auxquels vous alliez vous heurter. Je vous remercie au nom de la Direction de la pédagogie et de tout le Ministère de l'effort que vous faites pour mettre en place ces nouvelles structures ; j'ai la plus grande confiance dans la réussite qui doit profiter finalement non pas à nous, administration centrale, non pas à vous, responsables des établissements, mais à ceux qui nous sont confiés : nos jeunes élèves.

N.B. — Nous prions nos lecteurs de nous excuser de ne pouvoir publier, faute de place, deux textes administratifs importants :

- d'une part, la circulaire ministérielle du 17 octobre 1963 (fascicule de documentation administrative n° 140 F.D., page 15) ;

- d'autre part, celle du 31 décembre 1965 (« B.O. » n° 2 du 13 janvier 1966).

Non seulement ces textes permettent de mieux comprendre l'ampleur de l'effort entrepris, mais le rapprochement entre le document initial et la circulaire la plus récente rend plus sensible le progrès accompli dans la mise en place d'une structure nouvelle.

- En ce qui concerne les classes de transition et les classes terminales pratiques, on peut se reporter aux Instructions du 15 juillet 1963 (*B.O.* n° 30 du 25 juillet 1963), à celles du 10 septembre 1963 (*B.O.* n° 33 du 19 juillet 1963), et à la circulaire n° 64-382 du 18 septembre 1964 « aux recteurs et aux inspecteurs d'Académie ».

CLASSES DE TRANSITION
ET
TERMINALES PRATIQUES

STAGES A SÈVRES

(1964-1965)

Extraits des comptes rendus de Commissions

I - Généralités

A) FONCTIONNEMENT DES CLASSES DE TRANSITION ET TERMINALES PRATIQUES

RECRUTEMENT DES ÉLÈVES.

L'expérience de la grande majorité des maîtres se limitant à une année, il n'a été question que du recrutement de la 6^e de transition ouverte pour la première fois dans un établissement, ce qui fausse un peu les données, car on y voit arriver tous les élèves de 12 et 13 ans originaires des classes primaires alors que dans les établissements où les classes de transition fonctionnent depuis le début de l'expérience, le recrutement a lieu généralement à 12 ans.

Les classes dont proviennent ces élèves sont très diverses : cours élémentaire 2^e année, cours moyen 1^{re} année, cours moyen 2^e année, classes de fin d'études 1^{re} année, 6^e et même 5^e. Cette diversité est la plus grande dans les classes de transition fonctionnant en secteur rural là où la réforme est encore loin d'être appliquée et où le problème se complique encore de l'absence souvent totale de classes de perfectionnement recevant les inadaptés scolaires ; *la plupart des maîtres ont noté la tendance des directeurs des écoles primaires du secteur scolaire du C.E.S. à se « débarrasser » de tous ces inadaptés (débiles mentaux, caractériels, dyslexiques...) au « profit » de la classe de transition qui devient ainsi une « classe-dépotoir ».* Cette difficulté particulière s'est révélée très importante au cours des discussions qui ont suivi, au point que le rapporteur a pu classer les maîtres présents en deux catégories : ceux qui envisagent l'avenir des classes de transition avec optimisme et ce sont les maîtres des secteurs urbains pourvus de classes de perfectionnement ; *et ceux qui les considèrent avec pessi-*

misme et leur attitude coïncidait avec l'absence totale de classes de perfectionnement dans leur secteur de recrutement. Le rapporteur, qui appartient à la première catégorie, a pu apporter la précision suivante : Telle classe de transition sous son contrôle (vingt-sept élèves) ne comporte que deux débilés légers qui n'ont pu être reçus en classe de perfectionnement faute de place ; si cette classe de perfectionnement n'existait pas il y aurait eu douze débilés légers dans la classe de transition, ce qui aurait transformé les données au départ et sans aucun doute les résultats.

NIVEAU DES ÉLÈVES.

Si l'on élimine les « marginaux », dont la présence en 6° de transition est le résultat d'une erreur, on peut classer les élèves de nos classes de transition en trois catégories :

- 1) les élèves d'un bon niveau intellectuel appartenant à la catégorie des sous-instruits ou des mal-orientés ;
- 2) les élèves moyens — « clients » légitimes des 6° de transition ;
- 3) les élèves faibles — souvent débilés mentaux ou sub-normaux.

Le groupe de travail s'est efforcé d'établir à travers l'extrême diversité des situations la proportion de chaque catégorie dans la 6° de transition, il a dressé le bilan provisoire ci-après :

a) Cas où les meilleures conditions ont été réunies.

(Des classes de perfectionnement existent dans le secteur scolaire — le taux de scolarisation en 6° classique ou moderne s'améliore d'année en année — secteur urbain).

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
— Bon niveau	50 %	30 %	15 à 20 %
— Moyens	30 %	50 %	65 à 75 %
— Faibles	20 %	20 %	20 à 25 %

b) Cas où l'expérience commence dans des conditions acceptables.

(Avec classes de perfectionnement et une entrée très large en 6° classique et moderne, ce qui est le cas de la plupart des C.E.S.).

— Bon niveau	15 %
— Moyens	65 %
— Faibles	20 %

c) Cas où l'expérience commence dans des conditions difficiles (secteur C.E.S. rural).

- Bon niveau 10 à 15 %
- Moyens 50 %
- Faibles 35 à 40 %

Un échange de vues a suivi l'établissement de ce bilan : il a permis d'abord de confirmer l'importance considérable de la présence de *classes de perfectionnement* dans le secteur scolaire. Il a montré également que, lorsque la réforme tend à s'appliquer dans une large mesure, le nombre des enfants d'un bon niveau diminue dans les 6^e de transition.

Cette évidence demande à être commentée, certains maîtres expérimentés faisant remarquer que le fait d'admettre en 6^e classique et moderne un pourcentage d'élèves de plus en plus grand (et certains avec deux ans de retard et une dispense) aboutirait en fait à transformer certaines 6^e en véritables classes de rattrapage et à multiplier le nombre d'échecs au cours du cycle d'observation. Cette discussion a fait apparaître *la très grande importance que revêtira la répartition des élèves entre les diverses 6^e dans les établissements polyvalents.*

Le groupe de travail s'est ensuite attaché à examiner le caractère de ces quelques 15 à 20 % de bons éléments qui se révèlent au cours de l'année dans les 6^e de transition. Les mal-orientés, ceux dont les parents ne voient comme but que le C.E.P.E. à 14 ans, y deviennent à mesure de l'application de la réforme une très faible minorité ; la plupart d'entre eux sont des sous-instruits.

Il a paru intéressant au groupe de travail de relever *les causes de cette « sous-instruction »* :

- milieu familial défavorable (parents décédés, divorcés, moralité douteuse) ; familles nombreuses (moyenne familiale dans une classe : 4) ; logements insuffisants ou insalubres, fréquence des changements de résidence ;
- état de santé déficient durant la scolarité, gaucherie plus ou moins contrariée...
- scolarité perturbée (classes ayant changé très fréquemment de maîtres, classes surchargées...)

(Stage 1964.)

IMPLANTATION DES CLASSES DE TRANSITION

L'essai de recensement auquel la Commission a procédé permet de préciser l'existence de classes de transition :

- 1) Dans les collèges de 1^{er} cycle, C.E.G. ou C.E.S.
- 2) Des classes ouvertes à titre expérimental depuis 1961 : il s'agit de véritables classes de transition.
- 3) A Paris, et dans la Seine, toutes les classes de fin d'études ont été dénommées classes de transition.
- 4) Dans certaines circonscriptions rurales des classes de transition fonctionnent dans des écoles primaires.

Ainsi, à côté des classes « administratives » implantées dans les collèges, on trouve un ensemble de classes dont — le plus souvent — l'organisation et les méthodes pédagogiques pratiquées par les maîtres répondent aux recommandations et instructions officielles. A leur sujet, on a souligné un problème : celui des *maîtres choisis* sans que leur situation administrative soit réglée.

La Commission émet le vœu que ces classes soient *officialisées* pour que leurs maîtres soient assimilés aux professeurs de C.E.G. et que les autorités locales puissent attribuer des crédits de fonctionnement.

ORGANISATION DES CLASSES DE TRANSITION

Aspect de leur organisation.

Lorsque la réforme sera complètement appliquée au niveau de ces classes, globalement ou simplement pour un secteur défini, *les membres de la Commission estiment souhaitable* que les élèves des classes de transition soient groupés par niveau. Ils pensent que cette formule permettrait plus facilement d'atteindre les différents buts assignés à ces classes.

La Commission préconise un *regroupement* des élèves jugés récupérables dès que leur bilan scolaire aura été établi. Aussi, en raison du nombre présumé d'enfants susceptibles de relever de l'enseignement de transition, nous avons pensé à proposer la ventilation suivante à chaque niveau pour cinq divisions de classes :

- 2 divisions de transition groupant environ 50 enfants,
- 3 divisions d'enseignement général groupant de 90 à 100 enfants.

Dans celle des deux classes de transition groupant les enfants d'un meilleur niveau intellectuel, sinon scolaire (comme il a été suggéré), *on envisagerait* les débuts de l'apprentissage d'une langue vivante. La Commission suggère que le commencement de cet apprentissage soit

retardé jusqu'au début du deuxième trimestre, au moment où le bilan scolaire et intellectuel des enfants est déjà suffisamment précis.

Nous avons pensé que ces suggestions seraient susceptibles de faciliter l'*orientation* des élèves des classes de transition. C'est en effet un problème qui a retenu notre attention.

**

ORIENTATION DES ÉLÈVES DES CLASSES DE TRANSITION

La Commission a constaté que les possibilités actuelles sont limitées du fait de l'absence de connaissances d'une langue vivante.

Elle a considéré les différentes ouvertures suivantes :

- 1) La possibilité de proposer des élèves des classes de 6° transition, pour un redoublement de la classe dans une section d'enseignement général, avec la tolérance d'âge indiquée par M. l'Inspecteur général Thabault : 13 ans.
- 2) Exceptionnellement, l'éventualité du passage des élèves de 6° de transition dans une classe de 5° d'enseignement général, il serait nécessaire, pensons-nous, de disposer de classes de 5° *d'accueil*, ou d'utiliser largement les 5° *d'adaptation*.
- 3) Ces classes accueilleraient utilement, semble-t-il, les meilleurs éléments issus des classes de 5° de transition. La solution du recours à une classe de 5° d'accueil a paru plus favorable que l'entrée en 4° d'accueil pour les élèves à rythme d'acquisition plus lent. Nous acceptons ainsi l'idée d'une année supplémentaire.
Cette disposition tiendrait compte du retard constaté chez des enfants issus de milieux dans lesquels les conditions d'existence sont peu favorables aux acquisitions verbales, et à l'évolution intellectuelle (deux ans dans certains secteurs de la région parisienne).
- 4) Passage dans le cycle pratique : pour le plus grand nombre des enfants, vraisemblablement.

**

AVENIR DES ÉLÈVES DES CLASSES DU CYCLE PRATIQUE

S'agissant des élèves admis dans le cycle pratique, la Commission s'est interrogée sur les débouchés offerts à ces enfants et, singulièrement sur les possibilités d'entrer dans l'enseignement technique. L'un de nous a fait remarquer que, théoriquement du moins, et selon les prévisions :

25 % des enfants d'une classe d'âge sortant d'une classe de 3^e, devaient s'insérer dans la *vie professionnelle active*.

Il semble donc que ces 25 % correspondraient à la plus grande partie des élèves des sections pratiques (néanmoins 5 à 7 % viendraient de l'enseignement de perfectionnement).

Or, à l'heure actuelle, le *placement patronal* de ces adolescents paraît très difficile, sinon impossible. Actuellement, dans la région parisienne, le patronat pose les conditions suivantes préalables à l'embauche :

- C.E.P.E.,
- 40 kg, poids minimum (assurance accidents),
- 18 ans.

La Commission émet donc le vœu que la plus grande partie des élèves des sections pratiques puissent trouver place dans les collèges techniques de 2^e cycle court. Elle estime que 10 %, seulement d'entre eux, risquent de n'être pas récupérables.

D'ailleurs, dans la situation actuelle, en attendant la génération des collèges de 2^e cycle court, les membres de la Commission insistent pour que les conseils d'orientation aient le souci constant de faciliter le passage des enfants vers le C.E.T., à tous les niveaux :

- à la fin de la 5^e de transition,
- à la fin de la 4^e pratique. Nous avons un exemple, dans la région parisienne, d'une classe de 4^e pratique dont 50 % des élèves ont été admis en C.E.T. (situation identique constatée à Montlignon),
- à la fin de la 3^e pratique, même.

La Commission estime que — pour éviter aux adolescents une entrée dans la vie dans des conditions trop défavorables, le cycle pratique doit absolument déboucher sur le C.E.T., même s'il faut prévoir des sections de collège préparant à des professions moins exigeantes en aptitudes intellectuelles et en qualification gestuelle.

La Commission unanime souhaite, ainsi, soustraire les adolescents sortant du cycle pratique aux convoitises de la profession tentée, dans certaines conditions économiques, de rechercher parmi eux une main-d'œuvre insuffisamment qualifiée et sous-rémunérée.

Pour souligner ce caractère indispensable de préparation véritable à l'activité professionnelle, certains membres de la Commission ont suggéré de substituer le terme de *cycle préprofessionnel* à celui de *cycle pratique*.

CONCLUSION DES ÉTUDES DU CYCLE TERMINAL

De la sorte, la Commission a abordé la question de la conclusion à trouver à ce 1^{er} cycle de scolarité.

A cet égard, la Commission a relevé, dans un document récemment diffusé par l'I.P.N., et consacré aux classes de transition et aux classes pratiques, un tableau qui leur semble comporter une contradiction.

Ce document propose, en page 3, un diagramme des deux cycles de transition et pratique issus de l'enseignement élémentaire et couronnés par un *diplôme de fin d'études obligatoires*.

Au-delà, ce même diagramme indique trois orientations possibles :

- entrée dans un collège de 2^e cycle court ;
- entrée dans la vie active, avec complément de formation ;
- éducation professionnelle et générale jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

Ainsi, cette éducation se situerait après l'obtention du diplôme sanctionnant la scolarité obligatoire.

D'ailleurs, dans quel type d'établissement cette éducation sera-t-elle donnée ?

En rapport avec ce problème de la conclusion des études du cycle pratique, la Commission a abordé la question générale des *examens* dans le cycle pratique.

Dans la situation actuelle, la Commission a estimé qu'on ne pouvait pas écarter la question :

● Du C.E.P.E. pour les élèves sortant de fin d'études ou de 5^e de transition, entrant en 4^e pratique, sans avoir réussi à cet examen. La Commission a convenu qu'on devait laisser aux enfants la possibilité de se présenter en fin de 4^e ; mais elle a exclu l'éventualité d'une préparation systématique. Nous avons par la suite rencontré une position analogue à Montlignon.

● Des examens d'entrée en C.E.T. — Les mêmes conclusions ont été adoptées assorties du souhait de voir ces examens supprimés dès que possible, dans l'esprit même de la réforme, pour laisser l'initiative de l'orientation aux Conseils ad hoc. On a évoqué, à ce sujet, l'exemple du C.E.T. de Goussainville (78) et les règles adoptées pour l'entrée en seconde.

Pour faciliter l'adoption d'une telle solution, la Commission souhaite également qu'un secteur de recrutement précis soit délimité toutes les fois que les collèges et les spécialités enseignées sont en nombre suffisant dans une région considérée.

Et ce, dans le but d'éviter :

- La Concurrence stérile entre deux collèges voisins.
- La tentation de sélection des meilleurs parmi le plus grand nombre.
- L'engouement des familles pour un établissement particulièrement recherché.

En tous cas, la Commission unanime a estimé nécessaire voire indispensable, de doter chaque élève sortant du 1^{er} cycle, dont ceux du cycle pratique, d'un *diplôme ou certificat de fin d'études obligatoires*, mentionnant :

— la section suivie,

— les aptitudes constatées à l'occasion du travail personnel réalisé au cours des deux dernières années de la scolarité, à l'exclusion de tout examen faisant appel à des épreuves de classement.

Cette dernière disposition lui paraît absolument nécessaire pour le cycle pratique, au moins.

A ce sujet, la Commission a relevé une formule utilisée dans la brochure précitée de l'I.P.N., relatant une expérience réalisée à Boulogne, pour rechercher « un nouveau type d'examen ». Ce terme lui semble devoir être également écarté.

En guise de *conclusion* de ces travaux, la Commission a évoqué la question du renouvellement des méthodes de l'enseignement élémentaire à l'image de la rénovation entreprise dans le cycle de transition.

Elle pense que, si les conditions de la vie scolaire : effectifs des classes, qualification et rémunération du personnel, et les méthodes utilisées dans les classes de transition étaient étendues aux classes du 1^{er} degré, le nombre d'enfants relevant des classes de transition serait beaucoup moins élevé. C'est pourquoi la Commission souhaite que l'effort d'information et de formation des maîtres, entrepris au bénéfice des classes de transition soit étendu largement et très vite au niveau de l'enseignement élémentaire.

(Stage juin 1965, Commission A.)

B) DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Une remarque préliminaire s'impose : aucun membre de la Commission ne peut témoigner d'une expérience continue qui aurait mené les élèves de la 6^e de transition à la 3^e pratique. Nos classes de transition, trop récentes, n'ont pas encore débouché sur l'enseignement terminal pratique. Les élèves de nos classes pratiques n'ont pas encore été recrutés après passage dans ce cycle de transition.

Ce préalable étant posé, on peut résumer comme suit les principales difficultés rencontrées jusqu'ici.

PROBLÈME DES LOCAUX ET DE L'ÉQUIPEMENT

Une autre Commission traitera du sujet.

PROBLÈMES LIÉS AU RECRUTEMENT DES ÉLÈVES

Il paraît essentiel de rappeler que l'effectif d'une classe de transition ou d'enseignement pratique ne devrait pas dépasser vingt-cinq élèves. Faute de quoi, le climat et la méthode pédagogique risquent d'être gâtés a priori, les possibilités curatives de ces classes étant gravement compromises. D'autre part, le recrutement doit se faire dans l'esprit de la circulaire du 15 juillet 1963 ; il ne s'agit en aucun cas de transformer les classes de transition ou d'enseignement pratique en dépotoirs où s'accumuleraient les rebuts pédagogiques. Enfin, l'adaptation des élèves appelés à passer d'une attitude passive, à une attitude vraiment active tant sur le plan des acquisitions intellectuelles que sur celui des relations sociales pose des problèmes délicats qu'il n'est pas toujours facile de résoudre.

Remarque : Si l'on nous permet une parenthèse, nous dirions que la Commission trouve regrettable que l'inadaptation scolaire ne reçoive sa thérapeutique qu'à partir de la 12^e année, c'est-à-dire après cinq ans d'échecs renouvelés. La généralisation des classes paliers pour les attardés scolaires, vers 8 ou 9 ans, pourrait diminuer sensiblement le nombre des inadaptés scolaires profonds.

RECRUTEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Bien qu'actuellement, l'expérience ne concerne que fort peu de classes, il n'a pas été toujours facile de trouver les maîtres nécessaires : souvent peu de candidats se manifestent, certains n'ont pas compris ce qu'on attendait d'eux. D'autre part, tel maître qui, dans un contexte scolaire normal, paraissait posséder les qualités requises, déçoit dans ce milieu écrémé que constituent les classes de transition ou les terminales. Enfin, certains maîtres utilisés dans le cycle terminal pratique ont été profondément marqués

par leur formation et leurs activités antérieures, de telle sorte qu'il leur est difficile de travailler dans l'esprit des circulaires officielles définissant les buts de cet enseignement (maîtres pas dotés du C.A.E.M.A., de l'ancien monitorat, maîtres venus de l'enseignement technique court, moniteurs municipaux, etc...). Il ne suffit pas d'intéresser, il faut aboutir à une attitude active de l'élève.

INADAPTATION DU PERSONNEL

Si cette inadaptation peut provoquer des déviations fâcheuses, des contingences viennent encore orienter défavorablement les enseignements pratiques et de transition. En effet, la pédagogie des 5^e de transition est souvent marquée par la nécessité de préparer les enfants de 14 ans au C.E.P., ou à l'entrée dans les C.E.T.

Si un aménagement du C.E.P. a limité les inconvénients de cet état de choses, l'entrée dans les C.E.T. reste difficile et ne se fait généralement que par la voie d'un concours dont le niveau se situe nettement au-dessus de celui du C.E.P. Il y a là, malheureusement une puissante motivation pour une attitude pédagogique trop connue, bachotage pour une réussite problématique.

LES DÉBOUCHÉS DE CES CLASSES

Certains d'entre nous ont pu se demander si l'expérience actuelle n'était pas faussée, en ce sens que, dans la plupart des cas, les structures traditionnelles de l'Education nationale sont restées fermement en place, si bien qu'à la sortie de nos classes et à tous les niveaux, nos élèves se trouvent devant des barrages difficiles à franchir. Précisons bien que cette inquiétude ne s'applique pas aux conséquences éducatives de notre action pédagogique. Mais il serait désastreux, pour l'avenir des classes de transition, et des classes pratiques de donner aux enfants l'illusion d'une solution à leurs problèmes scolaires, alors qu'à l'issue de ces classes l'on ne serait pas en mesure de les orienter valablement, selon leurs possibilités, vers des débouchés convenables...

DIFFICULTÉS PRÉVISIBLES

La mise en place de la réforme, par la généralisation des expériences réalisées semble poser de gros problèmes.

a) D'abord un problème de « massification ».

L'on aurait pu penser que 60 % de la population enfantine pourrait bénéficier de l'enseignement donné dans le 1^{er} cycle, 30 % des élèves relevant des classes de transition ou pratiques, 10 % d'un enseignement spécialisé de perfectionnement.

Or, au fur et à mesure que la réforme entre dans les faits, nous constatons que dans nombre de départements le pourcentage d'enfants dirigés sur les 6° d'observations, n'atteint pas 50 %. A l'issue de cette 6°, 20 % des élèves sont généralement jugés inaptes et reversés en 5° de transition. Si bien que, très vite, le nombre des élèves appelés à fréquenter le cycle de transition et le cycle de l'enseignement pratique dépasserait celui des élèves « normaux ». L'un d'entre nous, se basant sur son expérience, donne ce schéma prévisionnel de l'organisation d'un gros C.E.S. :

- 1^{re} année : six 6° d'observation pour six 7° de transition.
- Année suivante : cinq 5° d'observation pour sept 5° de transition.
- Année suivante : quatre 4° d'observation pour huit 4° de transition.

Il apparaît ainsi que, compte tenu de la création de 6° de perfectionnement, et de 4° de perfectionnement pratique, 60 % de la population scolaire serait dirigée vers les classes pratiques ou de transition. Ne se heurte-t-on pas là à une impossibilité matérielle, mais ne découvre-t-on pas aussi la nécessité d'une réforme de l'enseignement du 1^{er} cycle qui sélectionne par l'échec les élèves qui nous intéressent aujourd'hui.

Ne peut-on voir aussi dans cet état de fait, la preuve d'une inadaptation du 1^{er} cycle à l'extension de son recrutement vers une fraction de la population scolaire dont l'intelligence n'est pas essentiellement conceptuelle ? Ne serait-il pas souhaitable que des stages communs et non distincts, puissent rassembler principaux, inspecteurs primaires et maîtres spécialisés ? Ne peut-on aussi souhaiter l'intervention systématique du psychologue scolaire pour une étude sérieuse de tous les « cas difficiles » ? Suffit-il d'un bilan de connaissances scolaires pour diriger un enfant vers l'enseignement général ou vers l'enseignement pratique ? ne faudrait-il aussi tenter d'inventorier les possibilités latentes ou les causes profondes d'un comportement scolaire anormal ?

b) Problème du personnel enseignant.

Il est posé par l'afflux des élèves dans les classes de transition et terminales pratiques.

S'il a été assez facile de trouver du personnel qualifié pour réaliser les expériences en cours, il apparaît que l'ouverture des milliers de postes nécessaires posera un problème ardu de recrutement, si l'on veut que ces maîtres respectent dans leur enseignement l'esprit des instructions officielles.

Aussi, dès à présent, il semble nécessaire d'augmenter le nombre des centres de formation du personnel et d'éviter la formation sur le tas, génératrice de déviations néfastes.

Faute de personnel préalablement formé, il faudra bien utiliser des maîtres recrutés en fonction de certains critères : curiosité d'esprit, désir de renouvellement, et surtout foi dans la tâche à accomplir. Encore serait-il nécessaire de multiplier des stages d'information ou de « recyclage » et les occasions de confrontation des intéressés.

c) Si nous supposons le personnel en place, restera la question de l'animation, du contrôle des déviations éventuelles.

Rôle que jouent actuellement les inspecteurs primaires, rôle qu'ils ne demandent qu'à continuer d'assumer.

Encore aimeraient-ils que des textes nouveaux viennent préciser leurs attributions, notamment en ce qui concerne leur action sur ces enseignements dans les C.E.S. pour éviter des incompréhensions ou des difficultés locales trop fréquentes.

CONCLUSION

En conclusion, il faut que tout soit mis en œuvre pour que les classes d'enseignement de transition et d'enseignement pratique ne constituent pas, rapidement une branche morte, parente pauvre des C.E.S. dont le recrutement s'opérerait par une sélection négative. Bien au contraire, ces enseignements doivent constituer un ensemble cohérent, capable d'assurer une formation équilibrée adaptée à la société actuelle pour la fraction de la population scolaire qui relève de cette pédagogie. Ceci implique que le problème de l'entrée dans ces classes, et celui de leurs débouchés soient résolus d'une façon satisfaisante. Ce qui nous amènera à formuler les vœux suivants :

VŒUX

a) Intervention des psychologues scolaires

La Commission a ressenti la nécessité d'intégrer dans l'expérience des classes de transition des psychologues scolaires.

Nous pensons que le bilan psychologique demandé dans les instructions du 15 juillet 1963 ne peut être établi de façon sérieuse et efficiente qu'avec l'appui technique d'un personnel qualifié.

Sans cet appui, les maîtres éprouvent de réelles difficultés à situer le niveau de maturité générale, certains aspects

de la personnalité et aussi, naturellement, le niveau intellectuel de leurs élèves. Tous ces éléments d'appréciation commandent d'une certaine façon la pédagogie de la classe de transition et de la classe terminale.

b) Problème des liaisons

La Commission souhaite vivement qu'une circulaire ministérielle fixe de façon précise les attributions des inspecteurs primaires en ce qui concerne l'animation et le contrôle des classes pratiques ou de transition rattachées à un C.E.S.

D'autre part le stage qui s'achève a réuni des directeurs et directrices d'école normale, des inspecteurs de l'enseignement primaire et des maîtres spécialisés, la confrontation de leurs points de vue respectifs a été très fructueuse. Le stage nous eût paru plus utile encore s'il avait mis au nombre des interlocuteurs, des proviseurs, des principaux, des représentants de l'enseignement technique.

C'est pourquoi la Commission émet le vœu que soient provoquées des occasions de rencontres entre responsables appartenant aux divers ordres d'enseignement.

c) Débouchés

Alarmée par les difficultés rencontrées par certains de ses membres, la Commission A souhaite vivement que des possibilités réelles de réinsertion dans le milieu scolaire « normal » soient réservées ou créées à tous les niveaux pour les élèves des enseignements pratiques et de transition, notamment à l'issue de la 5^e de transition et de la 3^e pratique. En ce qui concerne l'orientation en fin de 3^e notamment, il serait bon que les examens qui seront institués pour régler l'entrée dans les C.E.T. soient conçus de façon telle qu'ils n'écartent pas systématiquement les élèves qui auront accompli leur 1^{er} cycle dans les classes de transition de l'enseignement pratique. Le passage dans ces 3^e pratiques devrait être sanctionné par un diplôme de fin d'études pratiques, dont la valeur légale serait au moins égale à celle du C.E.P.

(Stage mai 1965, Commission A.)

II - Problèmes pédagogiques

A) METHODES D'ENSEIGNEMENT

1) REFLEXIONS GENERALES

Les maîtres des classes de 3^e et 4^e pratiques sont unanimes à reconnaître la nécessité de créer « une *pédagogie nouvelle* » qui rompra avec certaines habitudes prises dans la scolarité antérieure et se soucient fort de « rechercher une *motivation différente* de celle de l'école primaire », motivation basée sur la prochaine insertion dans la vie active et sur l'exploitation de l'actualité.

Ils ont conscience également de l'urgence qu'il y a d'établir un *climat nouveau* et de *rendre confiance* à ces élèves qui nous arrivent et dont beaucoup souffrent d'un véritable complexe d'infériorité. Le rattachement de ces classes à un C.E.G., à un C.E.S., voire même à un lycée, leur donne vraiment le *sentiment d'une promotion* et c'est déjà là un premier pas dans la voie de leur sauvetage : car c'est bien d'un sauvetage qu'il s'agit.

Cependant, malgré le caractère éminemment passionnant de notre tâche, beaucoup d'entre nous manifestent une *certaine inquiétude* vis-à-vis de l'avenir. Nous craignons notamment qu'en 1967 — ou plus tard — lorsqu'on va mettre en place *l'expérience générale*, les *expériences particulières* actuelles soient *condamnées*, prises en quelque sorte dans un moule uniforme.

Le problème des examens pose, lui aussi, de graves difficultés. La nécessité dans laquelle certains d'entre nous sont placés de préparer des élèves de quatrième pratique au certificat d'études primaires constitue un véritable non-sens. Il y a contradiction entre le fait de vouloir faire passer des examens traditionnels à nos élèves et l'esprit dans lequel nous travaillons.

Un autre sujet de préoccupations — l'un des plus importants sans doute — se situe *au niveau des effectifs*. Nous sommes unanimes en effet à penser que le chiffre de 20 élèves par classe est un *maximum à ne dépasser en aucun cas*,

de même qu'il paraît impensable d'envisager un chiffre de plus de 10 élèves par équipe d'atelier.

Un peu paradoxalement peut-être, l'essentiel de nos propos au cours de cette séance de jeudi soir, concernait *les maîtres* de ces classes plutôt que les élèves. Problème fondamental en effet que celui de la *formation des maîtres* qui auront à s'occuper de ces classes dans les années futures et de *notre propre formation* à nous-mêmes qui n'avons pas toujours les qualités manuelles, si je puis dire, que nous allons demander à nos élèves.

Après de longues discussions nous en sommes arrivés à la conclusion suivante : *c'est qu'il ne saurait y avoir, dans nos classes de 4^e et de 3^e pratiques, de maîtres uniquement chargés du français, uniquement chargés des mathématiques, uniquement chargés des travaux pratiques* : en un mot de *spécialisation trop poussée*. L'idéal serait que chaque maître ait appris une ou deux techniques particulières (que ce soit celles du bois, du fer... etc...) et parte de ces techniques. Pas — ou peu — de spécialisation donc, parce que, quand un maître part d'un objet fabriqué, de l'étude d'un « être mécanique », ou d'un fait d'actualité, *il doit pouvoir aller jusqu'au bout de son exploitation* : il doit faire parler, faire écrire, faire compter, développer moyens d'expression et fonction logique de l'esprit, etc... (prolongation en sciences, géographie, etc...), il doit tirer tout le parti possible des diverses techniques.

Quant au problème des futurs C.A.P. - C.E.G. auquel M. le Directeur Haby nous avait demandé de réfléchir, les avis restent partagés. Les uns pensent à un examen entièrement commun à tous les futurs maîtres de ces classes de 3^e et 4^e pratiques ; les autres à un examen qui aurait une partie commune à tous les maîtres et un jeu d'options assez souple pour éviter une spécialisation contraire à la pédagogie recherchée, sans pour autant interdire aux candidats de faire preuve de leurs goûts propres et de leurs aptitudes personnelles.

*

**

Dans les circonscriptions d'inspection comprenant plusieurs classes de transition, *les groupes de travail prévus par les instructions du 15 juillet 1963* ont fonctionné, certains se réunissant tous les quinze jours, d'autres seulement tous les mois.

Ils semblent s'être attachés au début à déterminer pour les disciplines essentielles des tests de niveau permettant de classer les élèves et de préciser les points faibles des acquisitions instrumentales de base. Ils en sont arrivés à souhaiter l'élaboration d'une *progression graduée* (1) qui servirait à deux fins :

1) contrôler l'acquisition de chaque élève et découvrir par voie de conséquence soit le point précis où il s'est arrêté, soit les diverses étapes qu'il a manquées ;

2) permettre les redressements individuels nécessaires avant d'arriver à un enseignement collectif qui serait alors profitable parce qu'adapté au niveau général.

Certains groupes de travail de circonscription ont déjà entrepris cette élaboration en ce qui concerne le calcul, mais il leur est apparu que les *séquences* devraient être déterminées avec beaucoup d'attention, ce qui les conduit à souhaiter que ce travail soit accompli par des équipes travaillant à l'échelon national *en s'aidant des travaux entrepris dans les pays qui ont déjà mis au point un certain enseignement programmé.*

En ce qui concerne les redressements nécessaires, certains groupes envisagent de mettre au point des fiches de travail qui permettraient une certaine individualisation de l'enseignement. Ils pensent à ce sujet que les horaires des classes de transition devraient comporter, au moins pendant le premier trimestre, un certain nombre d'heures d'enseignement individualisé. Certains maîtres ont mis l'accent sur les difficultés qu'ils éprouvent dans *l'établissement et la duplication de ces fiches de travail* et souhaiteraient que les Centres régionaux et départementaux de Documentation pédagogique puissent mettre à leur disposition la documentation et *les moyens de recherche et de diffusion* dont ils disposent.

Le temps pressant, le groupe de travail n° 1 s'est borné à évoquer rapidement les obstacles que les maîtres avaient rencontrés pendant ces années d'expérience. Ils ont cependant précisé que la difficulté qui leur semblait essentielle était celle *d'harmoniser deux exigences apparemment opposées :*

- 1) éveiller l'intérêt des enfants en créant un climat nouveau très différent du climat « scolaire » ;
- 2) parfaire l'acquisition des mécanismes instrumentaux de base et ce par des moyens qu'ils n'imaginent que traditionnels même s'ils revêtent des formes plus individualisées faisant appel à des procédés apparemment plus modernes comme les fichiers auto-correctifs.

Eveil et exercice, de toute façon, les maîtres ne peuvent concevoir une telle pédagogie avec des classes de plus de 20 à 25 élèves.

(Stage 1964.)

(1) *Progression* qu'il ne faut pas confondre avec les *répartitions* mensuelles ou hebdomadaires établies à partir d'un programme scolaire ; il s'agit d'une étude à la fois différente et nouvelle.

2) INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Distinguons le *travail individualisé* du *travail individuel*. Lors des compositions, les enfants se livrent à un travail individuel certes mais c'est le même pour tous.

Il y a travail individualisé lorsque l'enseignement s'adapte aux niveaux et aux rythmes différents des enfants. Ceci devrait permettre à chaque enfant de *s'exprimer*, c'est-à-dire de *produire* au lieu de *reproduire* ce qu'on aurait imprimé en lui.

D'autre part, le travail individualisé et le travail en groupe sont complémentaires. C'est le second qui renforcera souvent les motivations du premier (l'instrumentiste ne sent-il pas la nécessité des gammes et exercices pour pouvoir tenir dignement sa partie dans l'exécution collective d'une symphonie). D'autre part, il ne saurait être question, pour des raisons pratiques, de transformer l'enseignement en classe en leçons particulières.

Enfin, il nous faut distinguer « *disciplines d'éveil* » et « *disciplines outil* ».

DISCIPLINES D'ÉVEIL

Une expérience réalisée par une maîtresse nous aidera à voir les rapports qui existent entre travail individualisé et travail de groupe en même temps que se définira le groupe.

Voici les étapes de cette expérience :

- Proposition de visite par un enfant (visite d'une imprimerie) acceptée par la classe.
- Visite non préparée de cette imprimerie.
- Au retour, essai de compte rendu sous forme d'entretien : les enfants prennent conscience de la confusion et de l'insuffisance des renseignements ramenés.
- Répartition de la classe en trois groupes d'intérêts chargés chacun d'une partie du travail (*ces groupes sont hétérogènes*).
- Préparation collective d'une série de questions à poser.
- Deuxième visite.
- Au retour : rédaction individuelle de compte rendu.
- Choix au sein du groupe du meilleur compte rendu et amélioration par le groupe.
- Présentation à toute la classe des trois comptes rendus

- Enrichissement de chaque compte rendu par des enfants des autres groupes.
- Travail de correction collectif (correction de la langue et de l'orthographe).
- Retour au travail de groupes pour la présentation, la réalisation écrite définitive de ce compte rendu.

Travail de chacun, travail de groupes, travail collectif de la classe sont intimement mêlés.

Rôle du maître

- Il aide la classe à prendre conscience de l'insuffisance de la première visite en apportant son avis, comme les élèves.
- Si les enfants se constituent eux-mêmes en groupe, le maître malgré tout veille à ce que les groupes soient hétérogènes et ne soient pas dominés par des meneurs, toujours les mêmes.
- Si les enfants se répartissent eux-mêmes les tâches, le maître fait en sorte qu'il n'y ait pas une spécialisation dans les différentes manières de présenter un compte rendu ; il veille à ce qu'aucun individu ne soit écrasé par le groupe.
- Au stade du travail personnel il aide les enfants qui font appel à lui, par l'apport de documents, par des conseils concernant les moyens de se renseigner, ou des conseils concernant le plan, l'expression, etc...
- Il a noté au passage les principales difficultés rencontrées en vue d'un travail collectif ou individuel plus approfondi ultérieur.
- Il dirige les débats au moment de la présentation des comptes rendus devant toute la classe, il intervient ensuite de façon aussi constante que discrète dans les réalisations.

N.B. — L'appréciation du groupe est sévère, mais elle est acceptée par les enfants.

Cet exemple permet de comprendre sans doute ce que peut être l'individualisation au niveau des disciplines d'éveil mais il n'a pas la prétention d'épuiser la question.

DISCIPLINES OUTIL

Individualisation de l'enseignement dans l'acquisition des connaissances de base.

a) Répartition des élèves

Ils sont répartis en groupes homogènes de niveau, mais un enfant pourra appartenir à tel groupe pour le calcul, à tel autre pour la lecture, etc... Il ne saurait être question de

retrouver au niveau des groupes ce qui existait au niveau des classes.

b) Recherche de procédés permettant une individualisation efficace

● **Lecture :**

En dehors de rééducations nécessaires avec l'aide de spécialistes, voici quelques procédés employés efficacement par des membres de la commission :

1) Les difficultés de prononciation sont relevées par l'enfant sur une fiche ; il établit sur cette même fiche une liste de mots présentant la même difficulté et vient la lire au maître.

2) Les enfants choisissent un texte de lecture (en rapport avec le thème d'étude). Ils préparent par groupes de deux ou trois la lecture et l'explication de ce texte (à l'aide du dictionnaire et de la documentation et avec l'aide du maître). Ils présentent ce texte devant leurs camarades (qui ont ou n'ont pas le texte sous les yeux). Ces derniers posent des questions.

3) Un maître utilise le magnétophone pour amener l'enfant à corriger lui-même sa lecture.

● **Orthographe :**

1) Plusieurs maîtres utilisent les fichiers Freinet C.E.-C.M. et Fe qui ont l'avantage de présenter des fiches-test et des fiches auto-correctives.

2) Dans une classe chaque élève a sa fiche personnelle d'orthographe avec les principales difficultés et les règles essentielles rappelées succinctement et se sert régulièrement de cette fiche dans la rédaction d'un texte.

3) Dans d'autres classes, on utilise l'imprimerie et la machine à écrire qui permettent des progrès dans l'orthographe d'usage.

● **Grammaire :**

Les membres de la commission ne sont pas d'accord sur la nécessité de l'enseignement de la grammaire en classe de transition. Il serait peut-être souhaitable qu'une commission se penche sur cette question.

Certains maîtres regrettent qu'il n'existe pas en grammaire de fichiers comparables aux fichiers d'orthographe.

● **Calcul :**

Il semble difficile à la plupart des membres de la commission de lier tout l'enseignement du calcul à la motivation, d'autant plus qu'il y a une certaine progression dans les acquisitions. Il nous semble nécessaire, en début de 6^e de transition :

— de refaire un apprentissage systématique de l'emploi des outils de mesure et de constructions géométriques ;

— d'avoir dans la classe un coin des mesures où les enfants pourront trouver tous les outils de mesures et des fiches d'exercices possibles ;

— d'apprendre aux enfants un véritable langage mathématique à partir des problèmes posés par la vie de la classe et conçus, exprimés dans leur langage propre.

Certains maîtres utilisent les fichiers auto-correctifs ou les cahiers auto-correctifs de Freinet pour un apprentissage systématique des opérations.

Il paraît nécessaire d'avoir entre la fiche de problème et la fiche de correction une fiche aide.

Un groupe de maîtres de la région du Nord a entrepris la constitution d'un fichier permettant la révision des conversions ; l'acquisition du sens des opérations, les exercices de calcul des surfaces, des volumes, etc...

c) L'organisation du travail

● Objectifs :

- le maître doit pouvoir contrôler son travail, le travail de ses élèves ;
- chaque élève doit pouvoir prendre conscience de ses buts et de ses progrès.

● Moyens :

- 1) Exercice de synthèses périodiques permettant à chacun de faire de point. Contrôle périodique des notions nouvellement acquises (synthèses et contrôles tenant compte des niveaux différents).
- 2) En 6^e et 5^e de transition il doit y avoir un planning des notions de base à acquérir, connu des enfants dès le début de l'année. L'enfant pourra s'organiser en fonction de son rythme et se contrôler.

Un second planning permet de suivre la progression réalisée.

N.B. — En ce qui concerne plus particulièrement les classes de 4^e et 3^e pratiques, il ne peut être question d'un planning annuel mais d'un tableau en élaboration constante permettant à l'enfant, en collaboration avec le maître, de faire le bilan de ses acquisitions (et au besoin de découvrir certains de ses manques).

Ce sont les disciplines d'éveil qui retiendront le plus notre intérêt (apprendre à lire le journal, à résumer un texte, à dégager une idée directrice). La plupart des exercices peuvent être inclus dedans et exigés par le club de lecture ou le club de cinéma, les exercices de calcul doivent être exigés par les T.S.E.

CONCLUSION

L'individualisation exige une connaissance très complète de chaque enfant (mise à jour régulièrement).

1) Cette connaissance sera connaissance des capacités et du rendement au début de l'année par des tests de niveau ou tests d'acquisitions de base, connaissance des résultats de toute la scolarité.

2) Constitution (ou utilisation et continuation) d'un dossier scolaire le plus complet possible avec l'aide du psychologue et du médecin scolaire, *mais aussi* à l'aide de rapports avec la famille et le milieu en général dans lequel évolue l'enfant, afin de rechercher les causes profondes des échecs scolaires.

3) Les diverses tâches scolaires serviront aussi à déceler les aptitudes (attention, imagination pratique, manuelle, verbale, artistique — mémoire — observation — goût de l'analyse — capacité de synthèse — précision — sens des autres — goût littéraire, etc...).

Elles serviront aussi à découvrir le rythme de travail optimum de chaque enfant.

4) La psychologie du groupe devra être connue du maître.

Cette connaissance est indispensable aussi bien pour la constitution des groupes homogènes (dans les disciplines-outils) que pour celle des groupes hétérogènes (dans les disciplines d'éveil).

(Stage mai 1965, Commission B.)

3) PROBLEMES DE DOCUMENTATION

La Commission a tenu à préciser nettement qu'elle considérait que la documentation doit conserver son caractère d'outil, de moyen, et que le maître de la classe de transition doit se garder du double danger de « faire de la documentation pour la documentation » et de se laisser enliser par elle.

Ce moyen doit être essentiellement à la disposition des élèves, ce qui suppose qu'il est à leur mesure, à leur portée et facile à consulter.

Ces principes de base ne doivent jamais être perdus de vue et toutes les précisions apportées dans la suite de cette étude doivent être considérées en fonction de ces principes, ce qui signifie, par exemple, que la liste des documents que nous passons en revue dans la suite de cette étude ne saurait constituer une documentation de base.

Nous nous sommes proposés d'examiner tout d'abord les documents dont nous avons connaissance en nous efforçant de différencier une sorte de fond général et permanent des apports occasionnels des enfants, notamment en fonction des problèmes d'actualités.

LE FOND PERMANENT

a) La Bibliothèque de Travail Freinet

Excellente collection de base. Quelques critiques ont été présentées : certains numéros sont jugés trop difficiles pour les enfants du niveau de nos classes de transition ; plusieurs membres de la Commission ont indiqué qu'ils préféreraient les anciennes formules de la B.T. Les correspondants de l'Ecole Moderne présents parmi nous se sont proposés de soumettre un vœu à la Direction pour l'orientation de cette B.T. dans le sens souhaité par l'ensemble de la Commission.

b) La revue « Tout l'Univers »

Bien qu'elle semble plutôt destinée aux garçons, elle peut être utilisée par les filles, pour lesquelles certains commissaires ont suggéré la revue « Caroline » à titre complémentaire. Comme pour la B.T. des réserves ont été présentées sur la régularité de la valeur de cette revue.

c) Les « Encyclopédies »

Celles qui sont adaptées pour les enfants du type « *Livre d'Or* » (Flammarion) ou « *Mon Univers* » de A. Colin. Elles sont très nombreuses, la plupart sont faciles à utiliser dans tous les domaines et elles attirent les enfants par leurs belles illustrations. Elles n'ont que le défaut d'être chères

et de ne pas avoir le caractère général des revues précédentes. Quelques commissaires ont précisé l'intérêt des diverses Flores et Faunes, notamment pour les débutants, « *L'Édition du Scarabée* » qui pourrait être suivie des ouvrages parus chez Nathan quand les élèves auraient été initiés au maniement de ces ouvrages.

d) Les « dictionnaires »

L'idéal serait que chaque élève disposât d'un dictionnaire personnel du type « *Dictionnaire des débutants* » (Larousse), tous les commissaires insistent pour que ces ouvrages soient très maniables.

e) La documentation photographique

- « *Documentation par l'image* » (Nathan).
- « *Documentation pédagogique* » (Rossignol).
- « *La Documentation photographique* ». Publication de l'I.P.N., collection remarquable, difficilement utilisable pour les classes de transition, plus accessible peut-être pour les élèves des 4^e et 3^e pratiques.
- « *Documents pour la classe* ». Publication de l'I.P.N.

f) Les revues spécialisées pour les classes de transition

- « *Thèmes* » intéressants pour l'information des maîtres, trop difficiles pour qu'on puisse les mettre directement entre les mains des élèves.
- « *Guides et Itinéraires* », revue nouvelle annoncée pour la prochaine rentrée (Colin-Bourrelrier).

g) Les « spécimens »

De toute espèce. La plupart des membres de la Commission ont marqué l'intérêt qu'il pourrait y avoir à ce que les spécimens reçus par l'école ou l'établissement soient mis à la disposition des classes de transition : quelques-uns ont insisté sur l'importance particulière des spécimens de lecture, du C.E. au cours de F.E. pour la « Chasse aux textes ».

h) Nous rappellerons enfin, pour mémoire, la constitution progressive d'une **discothèque**, d'une collection de **diapositives**, de films et de bandes magnétiques dont on a souligné l'intérêt pour la correspondance interscolaire.

LES APPORTS OCCASIONNELS DES ENFANTS

Ils peuvent être d'ordre très divers : collection d'images ou de timbres, documents puisés dans les bibliothèques familiales, cartes postales, photographies, articles de journaux ou de revues... Ces apports ont le caractère d'être en général spontanés et de ce fait certains membres de la Commission ont estimé préférable qu'ils subissent une sorte de « filtrage » de la part du maître qui, sans cela, pourrait être placé parfois dans des situations délicates.

Ces documents, qu'ils soient destinés à illustrer tel ou tel fait d'actualité, ou à compléter un dossier en instance, deviennent par la suite des éléments de la documentation de la classe, à moins que les familles n'aient manifesté le désir de les récupérer.

CLASSEMENT DE LA DOCUMENTATION

La Commission a beaucoup insisté sur l'importance de cette question pour la formation de l'esprit et le développement des qualités d'ordre, de soin, de précision et d'efficacité chez nos élèves.

Le système adopté doit répondre à deux exigences : il doit être immédiatement utilisable par les enfants et cependant avoir un caractère universel : la classification décimale pourrait répondre à cette double exigence. Plusieurs membres de la Commission ont indiqué que le fichier documentaire coopératif Freinet (système « *Pour tout classer* ») avec son dictionnaire-index répondait fort exactement à ces exigences.

EXPLOITATION DE CETTE DOCUMENTATION

Les membres de la Commission insistent sur le fait que toute étude réalisée en équipe ou par l'ensemble de la classe doit déboucher sur un compte rendu présenté sous des formes diverses : dossiers, tableaux, journal scolaire, éléments de correspondance interscolaire, etc... Ce travail collectif aura d'autant plus de valeur que l'apport des élèves aura été plus important et que sa présentation aura le caractère d'une œuvre bien finie, le souci esthétique semblant même essentiel pour beaucoup de membres de la Commission.

Avec le temps, cette documentation aura tendance à proliférer à l'excès et à devenir envahissante et poussiéreuse au sens propre et au sens figuré ; il importera donc d'en faire assez souvent le « ménage ». La Commission a également souligné l'importance pour les classes de transition de disposer d'un local assez vaste, bien organisé et équipé de meubles de rangement étudiés, l'efficacité de la documentation dépend en grande partie de ces conditions matérielles.

(Stage juin 1965, Commission B.)

B) LA RELATION EDUCATIVE

1) RAPPORTS MAITRE-ÉLÈVE

La Commission, unanime, considère d'abord, comme une première évidence, que l'expérience scolaire des élèves engagés dans le cycle de transition et, ultérieurement, dans les classes terminales, a été profondément marquée par des perturbations de toutes natures, qui ont été à la fois les causes et les conséquences des retards et des échecs subis. Le changement complet des méthodes pédagogiques et *une transformation radicale du climat de travail*, sont donc les conditions indispensables à l'efficacité d'un prolongement de la scolarité. Dans une atmosphère nouvelle, avec des moyens nouveaux, chaque adolescent doit pouvoir retrouver confiance en lui et rencontrer de multiples occasions de se revaloriser, vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis des autres.

La Commission estime en outre, comme une deuxième évidence, que la relative maturité de ces adolescents, garçons et filles, et la proximité du moment où ils deviendront des citoyens à part entière, jouissant de la plénitude des droits du citoyen et en assumant toutes les charges, font *d'une véritable éducation civique*, un impératif absolu : cette éducation civique ne méritant son nom que dans la mesure où elle est réellement formatrice, par la pratique de méthodes aussi actives que possible.

La Commission constate encore que les adolescents du cycle terminal deviendront nécessairement *les membres de multiples communautés* : sociales, économiques, politiques, syndicales et professionnelles, culturelles, philosophiques, sportives, etc... Elle constate, enfin, que tous ces adolescents seront appelés à assumer dans un avenir proche, *des responsabilités familiales* et qu'ils auront, comme consommateurs, à gérer un budget et à affronter à leurs risques et périls, les problèmes difficiles de la vie quotidienne qui ne supportent pas indéfiniment l'échec. C'est donc pour elle une troisième évidence que les programmes et les méthodes du cycle terminal doivent absolument préparer, par l'action, à un *apprentissage de la vie sociale et de la vie en groupe*, la famille étant considérée comme le groupe élémentaire.

S'il est donc admis que l'organisation du milieu scolaire, les méthodes pédagogiques aussi bien que le contenu même du travail dans la classe, doivent *directement* et activement préparer les adolescents aux tâches qui les attendent après la scolarité obligatoire, et qui déjà plus ou moins confusément, les préoccupent, la Commission, en conséquence, considère que la *Coopérative scolaire* constitue un milieu exceptionnellement favorable à la formation morale, civique et sociale, intellectuelle, qui répond pour tous les plans aux besoins précédemment signalés.

Elle demande donc, que chaque classe de transition ou chaque classe terminale ait pour cadre d'activités une coopérative scolaire, quelles que soient ces activités, de telle sorte que *classe et coopérative ne soient qu'une seule et même réalité vivante*.

La Commission souhaite que les Instructions ministérielles rendent obligatoire l'animation d'une véritable coopérative scolaire, c'est-à-dire, *gérée par les élèves eux-mêmes*. Cette gestion par les élèves ne saurait diminuer en rien le prestige et l'efficacité éducative du maître. Celui-ci, représentant une autorité officielle, garde la responsabilité légale de ses élèves, et reste, en toutes circonstances, pour les élèves et leurs parents, le maître. Dans la communauté de travail, il est l'adulte parmi des adolescents : à ce titre, par sa compétence et par son expérience humaine, il peut rassurer, conseiller, inspirer. La coopérative scolaire cependant ne fera œuvre éducative qu'à la condition de constituer une communauté véritable de pensée et de travail à laquelle s'intègrent le maître et tous les élèves de la classe. Alors le maître n'est plus « *en face* » d'élèves qui subissent plus ou moins passivement une formation plus ou moins contraignante : il est « *avec eux* », il les associe à son action, sans pour autant rien perdre de son prestige, ni de son autorité.

*
**

La Commission estime que le champ d'activités de la coopérative s'étend d'abord aux travaux scolaires proprement dits : établissement du code de vie de la classe, choix, organisation et exécution des exercices scolaires, associant le travail en équipe à l'effort individuel, de telle sorte que la coopération se substitue naturellement à la compétition et permet à chacun de donner toute sa mesure à son propre rythme et au rythme du groupe. Elle considère que ce champ s'étend aussi à toutes les activités d'entraide et de solidarité qui conduisent l'adolescent à se tourner vers les autres et suscitent en lui le désir d'œuvrer dans un sens social marqué par la sympathie humaine, aussi bien dans le proche milieu que dans des milieux plus lointains.

Pour elle, le domaine de la coopération scolaire doit s'étendre enfin à toutes les activités dites spécialisées qui, pratiquées au sein des clubs, d'équipes ou de groupes plus réduits, sollicitent à la fois l'esprit et la main dans des perspectives très variées : la connaissance du milieu (faune et flore régionales, — archéologie, — spéléologie, — préhistoire, — folklore) ; — les collections (discophilie, — philatélie, numismatique) etc... ; — les relations humaines (journal de la Coopérative, échanges de documents entre les coopératives, visites et séjours chez les correspondants) — l'expression artistique (chorales, art dramatique, marionnettes, musique instrumentale, modelage, peinture, gravure)

etc... ; — sans oublier l'infinie variété des techniques modernes qui plaisent tant aux garçons et aux filles : ciné-clubs, — photographie, — enregistrement au magnétique, — aéromodélisme, — gainerie, — vannerie, — reliure, etc...

*

**

La Commission croit nécessaire de demander, avec insistance, que l'attention des maîtres soit appelée sur les dangers de certaines expériences malheureuses, auxquelles est *abusivement* associée l'expression « Coopérative scolaire ». La coopérative scolaire n'a jamais existé par le seul fait du versement hebdomadaire, mensuel ou trimestriel d'une cotisation versée par les parents par le truchement des élèves. La coopérative n'est pas une source de revenus commode à la disposition des maîtres pour faire face aux dépenses d'équipement et d'entretien de la classe. On ne saurait parler de coopérative là où un chef d'établissement, un intendant, un surveillant général, un maître ou une maîtresse, *seuls*, ont en mains tous les pouvoirs d'organisation, de décision et de gestion des fonds.

Pas davantage, ne peut être appelée coopérative scolaire une entreprise mercantile dont la seule raison d'être est la recherche de bénéfices, sans que les participants aient conscience des moyens mis en œuvre et des fins poursuivies.

Au contraire, l'expérience témoigne qu'une coopérative peut parfaitement vivre et faire face à toutes les nécessités de fonctionnement, sans fréquentes manipulations d'argent, et sans que ces manipulations portent sur des sommes élevées.

La transformation d'une « valeur-travail » en une « valeur-argent » ne doit répondre qu'à *un besoin justifié et défini par les coopérateurs*. L'argent est toujours un moyen, il n'est jamais une fin.

*

**

Méthode active de préparation à la vie d'adulte, à la vie du citoyen, aux activités et aux responsabilités sociales ; — milieu favorable à l'épanouissement de la personnalité par la variété des relations entre les groupes de travail et de pensée, par la pratique de la libre discussion, de la délégation et de l'acceptation réfléchie des responsabilités, — la coopérative scolaire place l'adolescent dans toutes les situations qu'il retrouvera dans la vie adulte. Elle lui permet d'exercer sans périls sa jeune expérience et ainsi de découvrir et d'affirmer ses forces vives.

Pour ces raisons et dans cette perspective, la Commission souhaite que soient définis, dans les nouvelles instructions officielles, la place et le rôle primordial de la coopérative scolaire.

(Stage 1964.)

2) ACTIVITÉS SOCIO-ÉDUCATIVES

Le but des travaux éducatifs n'est pas la fabrication mais l'exploitation pédagogique et esthétique de l'activité de l'élève ; la fabrication n'est donc que l'occasion. D'autre part, l'exploitation ne doit pas se limiter à la création artistique, elle doit viser la formation du goût et devenir une prospective en pensant à l'avenir de nos élèves : éducation des loisirs, éducation permanente.

Nous avons essayé d'étudier diverses activités dans le cadre que nous nous étions fixé. Nous ne citerons que pour mémoire l'aéromodélisme, la vannerie, le cartonnage, la reliure, les marionnettes, les jeux dramatiques et autres activités connues pour lesquelles nous n'avions pas d'expérience assez riche pour être exploitée. Nous parlerons successivement de la photographie, de la céramique, de la philatélie, de la naturalisation d'animaux, de l'utilisation des polyester et résines synthétiques, du dessin et de la musique. Nous y ajouterons quelques mots concernant l'éducation physique puisque nous avons la chance d'avoir dans notre commission un professeur qualifié, directrice de stages pour maîtres du cycle terminal pratique.

I. — PHOTOGRAPHIE

Les problèmes techniques peuvent être rapidement maîtrisés. Deux orientations sont possibles dans l'utilisation :

- a) **La photo document** (pour illustrer enquêtes et reportages) qui conduit à une riche exploitation pédagogique : choix des photos, classement, mise en forme du compte rendu ou du reportage...
- b) **La photo d'art** relativement facile avec la couleur : il suffit de suivre les consignes du tableau de pose et l'on rejoint ici un des thèmes de travail essentiel du cycle pratique (exécution de consignes). Par contre, le noir et blanc soulève de grosses difficultés ; des recherches sont en cours dans ce domaine à l'Ecole Normale de Douai, où la photo d'art en noir et blanc est étudiée en liaison avec le dessin : cadrage, équilibre, construction, effet de surprise... Il serait intéressant de suivre l'évolution de cette expérience.

L'atelier photo est peu onéreux pour le fonctionnement et abordable pour l'équipement ; la formation des maîtres est relativement facile.

II. — CÉRAMIQUE

Cette activité ne doit surtout pas être artisanale et doit éviter à tout prix de devenir une technique fabricatrice où le but éducatif serait perdu de vue.

Les techniques à acquérir sont simples ; la motivation très forte car il s'agit pour l'enfant d'une création totale qui le conduit du bloc de terre informe à l'œuvre achevée. Une vaste exploitation est possible, par exemple telle classe de 4^e pratique qui a choisi deux centres d'intérêt pour l'année en céramique : la civilisation pré-colombienne (en liaison avec l'actualité), la pré-histoire (en liaison avec les recherches en d'autres disciplines) ; les élèves ont été conduits à des visites de musées, à des recherches parfois très poussées de documents, à des dessins et esquisses, etc...

La pratique de l'émail est aussi une excellente formation pour la maîtrise des couleurs, l'enfant devant imaginer la composition après la cuisson à partir de couleurs extrêmement différentes au moment de leur utilisation.

Il s'agit malheureusement d'une activité onéreuse (le four le plus modeste — 45 l — coûte 1.500 F) qui peut être pratiquée dans certaines situations privilégiées (proximité d'un artisan ou d'une industrie). Par contre, la formation des maîtres est très rapide et l'Ecole Normale de Douai se propose pour former dix maîtres par semaine pendant toute l'année.

III. — PHILATÉLIE

Activité connue, facile et peu onéreuse ; fortement motivée par le goût de la collection propre à l'âge des élèves de nos classes. Il suffit de savoir se limiter à un thème et une exploitation bien définie : esthétique, géographique, scientifique... Sur le plan historique nous avons constaté que la documentation apportée était discontinue et trop fragmentaire. Le gros avantage pour le cycle terminal pratique est l'entraînement au classement.

IV. — NATURALISATION D'ANIMAUX

Facile et peu onéreuse, elle exige du maître du goût, des connaissances anatomiques et de la patience. On peut naturaliser l'animal entier mais on peut commencer simplement par le squelette. L'exploitation pédagogique est très vaste, en particulier sur le plan géographique et surtout scientifique, mais elle peut facilement déboucher sur le plan esthétique à travers la recherche de « l'attitude » à donner à l'animal et même dans certains cas la reconstitution de tout ou partie de son cadre de vie par des moyens naturels ou artificiels.

V. — POLYESTERS ET RÉSINE SYNTHÉTIQUE

Activité facile et peu onéreuse (le centre de Douai évalue la dépense à 150 F par an pour 50 élèves) et la vente peut largement compenser les dépenses. Il suffit de disposer d'un local le plus possible isotherme. Deux possibilités d'utilisation :

- enrobage pour la conservation (animaux, plantes, objets, etc.) ;
- plastification de documents.

L'exploitation est vaste : recherche de documents, d'animaux ou d'objets, habileté, éducation du goût dans la recherche des couleurs et des transparences, classements, collections.

Restent les deux activités représentant traditionnellement les activités artistiques : le dessin et la musique. Ces thèmes ont déjà été étudiés l'an dernier et pour éviter des redites inutiles, nous sommes restés dans le cadre de nos expériences vécues.

VI. — DESSIN

Le dessin exige certes, la connaissance de certaines techniques, mais il vise avant tout au développement de la sensibilité.

Nous constatons que le dessin est un moyen d'expression, un véritable langage et que, partant, nous devons donner une double formation à nos élèves pour les amener à savoir « lire » un dessin (comprendre un message) et savoir dessiner, « s'exprimer ». Comme le langage écrit ou oral, le dessin peut avoir un double but :

— donner une description scientifique, précise, de la « chose » dessinée, c'est le dessin-document, à la limite le dessin industriel ;

— communiquer la réaction de l'auteur devant la « chose » dessinée, c'est l'œuvre d'art (cf photo).

Il reste là tout un domaine riche à explorer, qui n'a pu être qu'effleuré, faute de temps, qui mériterait qu'une commission s'y consacrat tout entière lors d'un prochain stage.

Nous avons enfin noté que le dessin, malgré sa fécondité sur le plan de l'exploitation, était timidement utilisé dans nos classes et nous pensons que c'est parce que nous avons peur d'être incompetents, faute de formation et d'informations.

Ici il y a lieu de résumer une intervention de Mme l'Inspectrice générale Rosselli.

a) Formation des maîtres : elle est non seulement nécessaire, mais indispensable et ne pourra être réalisée que lorsque les centres régionaux de formation auront été pourvus du personnel nécessaire : des professeurs qui soient de bons « éveilleurs » pour les maîtres de nos classes en stage. Mme l'Inspectrice générale cite les cas du centre de formation de Bourg-en-Bresse, puis celui de l'ensemble des classes terminales de Carcassonne où des résultats surprenants en apparence ont été obtenus dans le domaine du dessin ; ces résultats sont dûs simplement à l'organisation d'une formation sérieuse et prouvent que pratiquement tous les maîtres de nos classes de transition et terminales pourraient obtenir d'excellents résultats, comme dans les classes de perfectionnement, si leur formation était sérieusement assurée.

b) Enseignement du dessin dans le cycle terminal et pratique. Dans ces classes il faut créer une pédagogie originale, car la pédagogie traditionnelle échouera comme pour les autres disciplines. *Il faut éveiller les enfants à l'expression plastique par des moyens adaptés.* Mme l'Inspectrice générale présente des documents d'expérience d'éducation gestuelle disciplinant l'œil et la main (reproduction directe au stylo-feutre sur très grand format, d'une photo de fleur) ; la commission signale une expérience faite à Douai sur un centre d'intérêt motivant les recherches : étude de la décoration d'une pièce à partir du plan de la pièce allant du choix des meubles jusqu'aux recherches picturales des papiers peints et des rideaux à utiliser.

L'essentiel dans nos classes, rappelle Mme l'Inspectrice générale, est de « dénouer » l'élève, de le révéler à lui-même, de l'amener à découvrir ses possibilités dans le domaine du dessin. Alors, mais alors seulement, on peut utiliser *prudemment* des méthodes plus traditionnelles.

VII. — MUSIQUE

Dans ce domaine le problème essentiel est de combattre la passivité de l'élève au cours d'une audition ; il faut le rendre actif, critique, le faire *réagir*, l'amener à *goûter* la musique. Plusieurs activités sont possibles, qui ont été étudiées très rapidement :

a) Audition commentée de disques : deux étapes de travail pour le maître :

- entraîner l'enfant à une prise de recul pour pouvoir juger, le forcer à sortir des sensations auditives dans lesquelles il aime s'enliser ;

- le forcer à l'analyse de ces sensations et lui donner les moyens d'exprimer cette analyse. Les difficultés, qui ne sont pas insurmontables, résident dans la formation du

maître ou plutôt dans sa *sensibilisation* ; le maître ne doit présenter que des œuvres auxquelles il réagit lui-même. La situation est la même, mutatis, mutandis, que celle du professeur de français devant présenter un texte à expliquer.

La seconde difficulté réside dans l'incapacité où se trouve pratiquement l'enfant de traduire ses sensations auditives, exercice auquel il n'est pas habitué.

b) Etude du solfège et des techniques musicales : ce problème a été fortement discuté et les avis de la commission sont restés partagés. Peut-être les études musicales pourraient-elles figurer dans nos classes de transition et pratiques, mais à condition d'en respecter l'esprit : forte motivation et participation active des enfants.

La motivation pourrait peut-être trouver sa source dans le chant choral (difficile avec les garçons à cet âge de la mue) ou les études instrumentales (parfois très faciles comme le pipeau).

c) Utilisation des documents sonores. Il y a là tout un domaine à explorer et qui n'a été qu'effleuré faute de temps. Nos élèves sont trop entraînés à rechercher le document visuel, ignorant quasi systématiquement le document sonore. Des recherches restent à faire dans ce domaine.

VIII. — EDUCATION PHYSIQUE

Elle ne figurait pas expressément dans le travail de la Commission, mais une brève discussion s'est instaurée entre deux membres de la Commission chargés de la formation des maîtres dans ce domaine. Nous pensons utile de signaler une idée qui s'est dégagée de cet échange ; la pratique du sport doit être développée dans nos classes plus qu'ailleurs. A côté des coordinations sensorimotrices et d'une véritable socialisation de l'enfant, elle permet une connaissance très approfondie parfois de l'adolescent, grâce à l'étude de son comportement dans l'équipe. Il est donc souhaitable que ce soit le maître de la classe qui assure cette activité chaque fois que cela est possible.

IX. — CONCLUSION GÉNÉRALE

De l'étude, hélas trop rapide, de ces différentes activités, et de la confrontation de nos expériences, il ressort qu'il y a pluralité et équivalence des moyens d'expression ; la hiérarchie traditionnelle est artificielle et peut gravement léser nos élèves, qui ont au contraire besoin d'avoir à leur disposition un registre très étendu de moyens, pour choisir ceux où ils peuvent réussir.

Toute œuvre est une expression, donc toute technique est valable pour s'exprimer.

Il faut d'abord que le maître responsable s'initie à plusieurs techniques, mais le danger serait de se laisser prendre à la technique. La fabrication n'est qu'un moyen de s'enrichir, de se former, et pour schématiser notre pensée nous dirons que lorsque la technique est parfaitement maîtrisée, lorsque la réussite est assurée sur le plan de la fabrication, il faudrait s'arrêter et chercher dans une autre voie ; car, comme on peut le voir trop souvent, nous risquons de ne plus avoir alors de jeunes adolescents cherchant à s'épanouir, mais de bons artisans cherchant à produire.

(Stage mai 1965, Commission E.)

L'enseignement manuel et pré-professionnel

A) PROBLEMES GENERAUX

La formation pré-professionnelle, dont l'esprit a été clairement défini au paragraphe 2 des instructions du 10 septembre 1963 pose à nos maîtres, lorsqu'il s'agit de son application effective, de sérieux problèmes étant donné son caractère original : quelles activités, quels exercices pratiques demanderont-ils à leurs élèves ? quels équipements requièrent ces exercices pour être conduits de façon satisfaisante ?

A la lumière des expériences déjà réalisées, essayons de faire le point sur ces questions très importantes.

LES TYPES D'EXERCICES

Nous suivrons les quatre grandes orientations ouvertes par les instructions déjà rappelées, à savoir :

- 1° la recherche des aptitudes et l'éveil des vocations ;
- 2° les informations sur les professions ;
- 3° la préparation gestuelle à un ou plusieurs groupes d'activités ;
- 4° l'acquisition d'un bagage technique général.

a) La recherche des aptitudes et l'éveil des vocations.

C'est la motivation, l'intérêt que l'élève apporte à un exercice, qui constituent l'âme de très nombreuses activités partant de la confection, de la fabrication d'objets réels. Rappelons, une fois de plus, que le travail manuel pratique qui en résulte n'est qu'un moyen, un point de départ, une sorte de prélude à l'enseignement général, où s'accrocheront les notions de calcul, de sciences, de technologie, d'hygiène, de sécurité voire de vocabulaire, d'orthographe ou de français.

Divers cheminements sont empruntés dans nos classes terminales pratiques. Tantôt on part d'un dessin, d'un croquis, d'un schéma, d'une photo, voire même de l'illustration d'un objet d'après un catalogue, et on le réalise après analyse de cette représentation.

Tantôt, c'est l'objet lui-même, déjà réalisé, qui est d'abord analysé (étude de sa structure, détermination des travaux à exécuter ou des postes de travail, de leur succession et de leur enchaînement, rédaction éventuelle de consignes d'exécution et, selon les cas, disposition et répartition dans l'atelier des différents postes de travail). On procède ensuite à sa fabrication ; enfin, un dessin final peut constituer une sorte de synthèse.

Certains exercices viseront plus particulièrement des fins esthétiques. Tels sont les travaux manuels éducatifs (céramique, poterie, vannerie, broderie, ferronnerie, etc...). Une classe a réalisé, dans cette perspective, des éléments décoratifs en utilisant des ceps de vigne...

Il ne faut pas craindre de préparer à certaines activités du secteur tertiaire, de caractère social ou commercial par exemple. Des exercices de classement (d'annonces de journaux, de recettes, etc...), l'établissement d'un fichier, d'un registre d'inventaire, l'exécution à la machine à écrire d'exercices de français ou d'orthographe... sont autant de moyens d'atteindre ce but.

On nous signale parfois que l'exécution de deux exercices voisins, impliquant une certaine répétition, engendre une relative monotonie et émousse l'intérêt. Il ne faut pas y renoncer pour autant : le maître doit intervenir avec doigté, stimuler afin d'obtenir qu'un travail peu attrayant ou de caractère répétitif soit néanmoins exécuté avec soin. Il y a là un aspect non négligeable de la formation morale psychologique et sociale du futur travailleur. En outre, la méthode active, qui est la nôtre, n'est pas toujours attrayante.

Certains maîtres, qui en ont fait l'expérience, affirment même qu'on peut recourir à ce que nous appellerions des exercices purs, analytiques, non motivés, n'aboutissant pas à la fabrication d'objets. Ils peuvent, par exemple, être orientés vers des savoir-faire professionnels valables pour tout un éventail de professions : opération de couper portant sur des matières différentes (tissu, papier, carton, matière plastique, cuir, etc...) avec des outils différents et selon des techniques différentes.

D'autres se rapporteraient plutôt à la technologie opérationnelle (étude des textiles, de la machine à coudre...) ou bien s'orienteraient vers l'acquisition d'un rythme, d'une célérité, d'une réduction du facteur temps (une expérience a été réalisée qui portait sur l'épluchage des légumes).

On peut même raisonnablement envisager toute une gamme d'exercices visant à l'organisation du travail (l'enseignement ménager est une véritable mine d'activités de ce genre) ou à une sorte d'infrastructure, de culture d'aptitudes spéciales telle que l'attention de contrôle, éminemment

utile dans certaines professions ; ou encore à la capacité d'adaptation à des situations nouvelles. Ce sont là des voies dans lesquelles il serait souhaitable que l'on s'engageât en dehors de toute préoccupation fabricatrice : les expériences déjà réalisées semblent indiquer que cette veine est fructueuse.

De ce point de vue la Commission forme le vœu de voir se constituer dès que possible un groupe de recherche « au sommet » (psychologues, psychotechniciens, médecins, etc...) qui serait chargé de mettre réellement sur pied une véritable doctrine de la recherche des aptitudes par le moyen de la formation pré-professionnelle. Cela éviterait peut-être, aux empiriques que nous sommes, bien des tâtonnements parfois aventureux. En la matière, le facteur temps nous semble particulièrement important.

La visite des établissements d'enseignement technique est également à conseiller ainsi que celle des Chambres de Métiers, de Commerce et d'Industrie : aucune source d'information n'est à négliger et ces dernières sont particulièrement fécondes.

L'enseignement technique tient périodiquement des séminaires à l'échelon académique, à raison de quatre réunions par an. Il serait intéressant que des représentants de l'enseignement pratique terminal pussent y assister. Les problèmes de délivrance d'ordres de missions et d'imputation budgétaire des frais de déplacement ne semblent pas insolubles à l'échelon des rectorats.

La question des stages et des visites d'usines par les élèves a été évoquée. Il semble qu'ils soient possibles dans les petites agglomérations et en milieu artisanal. En ville et dans la grande industrie ils sont difficilement réalisables à moins que les problèmes que pose la sécurité des adolescents puissent être résolus au niveau des ministères.

Il a été précisé au début de ce paragraphe qu'il fallait d'abord partir du milieu régional. Mais l'introduction à l'école de spécialistes d'activités étrangères à la région qui présentent ces activités de façon concrète, active, vivante, peut être fort utile, ne serait-ce que pour mettre en lumière la beauté et la noblesse de certains métiers particulièrement dédaignés. Là encore, sachons élargir au maximum le champ de nos informations.

Il faut d'ailleurs reconnaître qu'en général la profession nous accueille favorablement. En tout cas elle finira bien par comprendre tout le prix qu'elle doit attacher à cette formation pré-professionnelle (gain de temps, réduction de la durée de l'apprentissage, etc...) dont elle sera le premier bénéficiaire. Les contacts que nous souhaitons iront donc en se multipliant. Il n'est certes pas question de lier prématurément l'adolescent à la profession mais de rechercher pour lui la plus large information possible.

b) La préparation gestuelle à un ou plusieurs groupes d'activités.

Il existe une éducation gestuelle à vide (la méthode Ramain par exemple). Les classes terminales qui l'ont pratiquée, l'ont abandonnée. Elle ne présente aucun intérêt pour nos élèves. Tout geste doit être motivé, c'est-à-dire, en l'occurrence, orienté vers une opération. Nous ne recherchons donc pas d'exercices spécifiques à vocation gestuelle.

Précisons tout de même qu'il existe des gestes polyvalents. Nous n'en voulons pour preuve que le simple fait que les usines d'appareillage électronique recrutent en priorité leurs ouvrières bobineuses parmi les femmes déjà rompues à la pratique de la couture sur flou à la main.

Il n'est pas non plus inutile de redire qu'il existe des gestes très simples, des gestes de base ayant une valeur formatrice (savoir tenir correctement un marteau par exemple).

Tous les gestes professionnels sont des ensembles complexes et coordonnés qui peuvent être analysés, décomposés en gestes élémentaires simples. L'Institut National de Formation Professionnelle s'est livré à une analyse très poussée des gestes professionnels propres à une exécution rapide de tâches de qualité, à leur enchaînement. Par éliminations successives des difficultés rencontrées on parvient à ce geste élémentaire facilement exécutable qu'il suffira de coordonner à un autre, de graduer, d'intégrer pour parvenir peu à peu à l'ensemble gestuel complexe qu'est celui du professionnel.

On martèle à froid un lingot de plomb sur l'enclume en tenant le métal à la main, puis une longue barre de fer toujours tenue à la main et enfin un petit morceau de cette barre tenue avec les pinces. Il y a là toute une progression dans la complexité du geste dont nous devons tenir compte dans nos travaux pratiques (voir les fiches établies par le centre de Bourg-en-Bresse).

A ce propos il convient de rappeler qu'il existe du point de vue de l'éducation gestuelle deux méthodes. La première est celle de la répétition du geste parfait (la répétition est l'âme de l'enseignement n'est-il point ?). La seconde, plus analytique, est celle des essais et des erreurs ou plus exactement de la correction des erreurs. Laquelle est la plus efficace ? Tout dépend du métier considéré ; mais en général, la deuxième est pédagogiquement supérieure. Il est généralement formateur que « l'élève se batte avec ses erreurs, sauf pour la dactylographie où les erreurs initiales sont difficilement et péniblement redressées.

Notre éducation gestuelle se distingue donc du bricolage — il est néanmoins un bricolage valable susceptible de donner une formation gestuelle très acceptable : les stagiaires ont pu voir les belles réalisations d'une classe parisienne dont le maître se disait « bricoleur ». Elle exige

un geste correct, précis. Ne risque-t-il pas de devenir alors un geste professionnel ? Où se situe le clivage ? N'y aurait-il pas une possibilité de glissement vers le pré-apprentissage quasi professionnel ? La marge est délicate, convenons-en. Toutefois, à la réflexion, il semble que seule la technique soit orientée vers la profession. Mais ce qui demeure pré-professionnel et polyvalent serait plutôt une certaine façon de faire réfléchir, de comprendre un schéma, de rechercher des voies, de revenir éventuellement en arrière. Somme toute avec une technique professionnelle on crée des comportements à valeur polyvalente. Ce n'est pas l'aspect technique qui importe, c'est la démarche de l'esprit. Et c'est elle qui confère ce caractère polyvalent et pré-professionnel. En outre, il est évident que le nombre d'heures passées à l'atelier et la diversité des travaux effectués ne peuvent viser quelque formation strictement professionnelle que ce soit.

C'est précisément cet aspect pré-professionnel de notre enseignement qui doit nous inciter à collaborer avec l'enseignement technique beaucoup plus qu'avec la profession qui vise étroitement la spécialisation.

c) L'acquisition d'un bagage technique général.

Il s'avère difficile de cerner cette notion de bagage technique général : s'agit-il de connaissances générales polyvalentes ou d'une technologie générale telle que la conçoit l'enseignement technique ou encore de la simple familiarité avec un certain vocabulaire technique de base ? ou bien cela a-t-il trait à l'exploitation des informations relatives aux professions ? Il semble qu'au niveau des classes terminales il vaille mieux développer une information générale plutôt qu'une technologie générale. L'observation rendrait alors les plus grands services. Il s'agit bien de mettre l'accent sur la fonction plutôt que sur le vocabulaire technique par ailleurs extrêmement diversifié et dont la normalisation pose des problèmes aux techniciens eux-mêmes.

Là encore la question est délicate. L'essentiel est dans la liaison entre le geste et la pensée qui met en jeu une sorte de technologie élémentaire et dans l'exploitation pédagogique du thème permettant de revoir le même problème sous différents aspects. Le but visé est bien alors une ouverture d'esprit basée en définitive sur l'apprentissage de l'observation.

Pratiquement, dans nos classes terminales, on s'est livré jusqu'à présent à une simple étude des matières d'œuvre et des outils et à ce propos on suscite l'observation et l'on favorise au maximum l'expression orale, l'élocution. Ce sont bien des fins éducatives qui sont visées et non des connaissances technologiques précises.

(Stage de juin 1965, Commission D.)

B) *ENSEIGNEMENT MANUEL ET PRE-PROFESSIONNEL*
 « GARÇONS »

De l'avis général, les activités manuelles doivent toujours viser une fin culturelle, la plus large et élevée possible. Mais aussi, et chaque fois que la chose paraît possible, elles doivent apporter aux adolescents une formation plus proprement pré-professionnelle.

Le travail manuel ne saurait donc plus aucunement être considéré comme une fin en soi, l'apprentissage de quelques humbles techniques, mais comme un vecteur en vue des fins ci-dessus.

La Commission a donc essayé de préciser ces deux intentions.

I. — QU'EST-CE QUE LE PRÉ-PROFESSIONNEL ?

1) Quelques stagiaires ont posé cette question aux professionnels eux-mêmes. *Voici la synthèse d'un certain nombre d'avis, de souhaits, et de définitions de ces professionnels :*

« C'est un ensemble d'attitudes, de qualités et de gestes professionnels ». (Ce dernier point a soulevé des réserves et a fait l'objet d'une discussion résumée un peu plus loin).

a) **Attitudes qui facilitent l'intégration dans le milieu professionnel**

- Sentiment d'appartenir à une équipe.
- Sens et compréhension de l'organisation du travail et de sa nécessité.
- Représentation du futur immédiat ou médiateur, vision claire des conséquences d'un acte en vue, notamment de prévenir les trop nombreux accidents du travail.
- Compréhension et capacité d'exécution de consignes écrites et orales.
- Sens de la discipline (certains parlent même d'obéissance !)

b) Qualités.

- Etre capable d'attention.
- Précision, habileté, soin, rapidité, sérieux, sobriété, etc...
- Possibilité de s'exprimer clairement, par écrit ou oralement.

On voit donc qu'il s'agit d'un *ensemble non-spécialisé*, très *polyvalent*, très *général* et « *préalable* », mais qui faciliterait énormément un apprentissage en C.E.T. ou « sur le tas » sans aucunement se substituer à lui. Il est à l'apprentissage, au fond, ce que la grammaire du cours moyen 2^e année est au latin de la 6^e : un indispensable préalable, d'essence et de fin différentes cependant. L'enseignement technique pourra donc se féliciter de voir de futurs élèves de C.E.T. lui arriver avec de telles aptitudes à apprendre, comme le professeur de latin se réjouit du bon travail du maître de cours moyen 2^e année.

2) Discussion de cette définition.

Beaucoup de ces souhaits de la profession correspondent à nos soucis et nos fins propres. Cependant :

a) Le problème des consignes.

Au départ, deux conceptions opposaient les stagiaires : est-il souhaitable d'entraîner les enfants à *comprendre, se représenter et exécuter une consigne donnée a priori* ou au contraire les entraîner à *élaborer eux-mêmes des consignes, après exécution tâtonnée, a posteriori* donc ?

Cette opposition a été vite dépassée : l'avis unanime a été que ces deux procédés sont *complémentaires*.

● Le second permet au futur ouvrier de comprendre d'abord la raison d'être elle-même des consignes, leur nécessité, et la façon dont on les élabore. Elle a donc presque en ce sens la valeur d'une sorte de « *démystification* » de la consigne.

● Le premier, éclairé par le second, permettra à l'ouvrier d'exécuter aisément les innombrables consignes « *a priori* » qu'il rencontrera au travail.

D'où nécessité d'avoir recours aussi souvent aux deux procédés.

b) Le problème des gestes professionnels.

La Commission s'est heurtée à un *préalable* :

Faut-il *étudier les gestes professionnels en eux-mêmes, de façon abstraite, ou au contraire à travers un contexte motivé par une fabrication réelle* ?

Le second point de vue a rallié l'unanimité.

Comment concevoir donc cette éducation gestuelle motivée ? Ici, trois courants se sont amicalement affrontés, correspondant certainement à des points de vue, des expériences, et aussi des possibilités matérielles très divers :

● Education gestuelle à travers des *fabrications faisant l'objet d'une progression cohérente*, chaque fabrication ayant pour fin *la mise en œuvre de gestes déterminés*. Dans cette perspective, le travail manuel « fabricant » n'est *nullement lié à l'activité coopérative*. Cette façon de faire suppose de *larges possibilités financières* (souhaitables mille fois !) puisqu'on travaille à « fonds perdus » ou presque, assez souvent. L'indépendance de la pédagogie des classes pratiques sera fonction des moyens matériels que lui accordera la puissance publique.

● Education gestuelle à travers des *fabrications intégrées très largement à l'activité coopérative*. Les objets fabriqués sont ceux que les « clients » ont commandés (ces clients sont les parents, des voisins, de nombreuses écoles primaires, etc...). L'activité coopérative est donc l'élément « motivant ». Dès la commande, le maître exécute un modèle (ou le fait exécuter par les meilleurs, au titre de prototype), puis a lieu une étude technologique à propos du choix des matériaux (commandés ensuite par la coopérative), des outils employés, d'une façon de faire *rentable*. Croquis ensuite, puis exécution et calcul du prix de vente (compte tenu non seulement des matériaux, mais aussi des salaires et charges sociales puisque les enfants ont le sentiment d'appartenir à une *vraie* coopérative de production). Dans cette perspective, *l'éducation gestuelle a lieu*, fréquemment répétée, mais en somme, « à point de départ global » puisque *livrée au hasard des fabrications. Il n'est point nécessaire ici de posséder, au départ, autre chose que l'outillage* (ce qui n'est cependant déjà pas mal !)

● Education gestuelle à travers des *fabrications exécutées avec tous les tâtonnements préalables*, recommencements et *gaspillages de matière* s'il le faut, le geste étant acquis au terme d'un « *tâtonnement expérimental* ». Il peut y avoir *liaison avec l'activité coopérative*, quoique le problème des « *matériaux* pose alors des *difficultés* dans cette perspective, et suppose plutôt de *larges possibilités financières*.

La Commission, unanime, a estimé qu'il était souhaitable que les expériences se poursuivent librement dans ces diverses directions, et qu'un tel débat, si riche, demeure ouvert. Il n'est d'ailleurs pas exclu — loin de là — que les points de vue se rapprochent, chacun connaissant mieux

à présent comment travaillent les autres. Il est possible, par exemple, de construire ou fabriquer des objets qui résultent d'opérations ne réclamant que certains gestes et procédés ne dépassant pas ce qu'on peut apprendre correctement aux élèves; il est possible de choisir des réalisations offrant l'occasion de recherches libres dans le cadre d'une consigne générale. Il est normal de réaliser quelques objets dans le cadre coopératif, sans que cette destination commande exclusivement le choix des travaux.

*
**

II. — LES FINS CULTURELLES DU TRAVAIL MANUEL

Ceci est en effet la deuxième des fins visées par l'enseignement du travail manuel, comme il a été dit au début.

Cette fin est l'essentielle, celle qui est permanente, dépassant par conséquent la visée préprofessionnelle le cas échéant. Elle sera atteinte par deux voies : les fabrications, d'abord, mais aussi les activités manuelles « désintéressées ».

1) A travers les fabrications.

- *D'abord les attitudes et qualités* dont il a été question lors de l'étude pré-professionnelle, et qui ont une dimension évidemment humaine, morale et culturelle. Qu'on pense ici au travail en équipes « par postes », à l'intense activité coopérative, à l'éducation civique concrète et vécue, etc...

- *Education mathématique* : les prix des fabrications, les salaires, charges sociales, nombres complexes (temps de travail), pourcentages, fractions, les surfaces, volumes, lignes, etc., etc. Le travail manuel et le dessin géométral connexe inséparablement sont le point de départ de toutes sortes de révisions et d'études aux limites parfois étonnamment larges mais qui sont toujours motivées.

- *Organisations du travail, taylorisme modeste*, par la comparaison concrète du travail isolé ou en équipe. Point de départ évident pour une étude modeste mais motivée du monde économique contemporain.

- *Règles de sécurité.*

Etc., etc. On pourrait dresser une liste longue des exemples cités. Il est souhaitable cependant qu'*aucun programme ne vienne jamais enchaîner les maîtres*, la liberté, l'initiative, l'imagination, l'intérêt, devant ici demeurer la règle.

Et naturellement, l'esthétique, le goût ont ici leur place.

2) *A travers des activités manuelles « non fabricatrices ».***a) Quels peuvent être ces travaux ?**

● *Montages électriques* ou autres, reliure, *étude des moteurs* (auto, mobylette), maçonnerie, soudage, *technologie « désintéressée »* (perceuse électrique par exemple), etc...

● *Etude de principes scientifiques selon le schéma pédagogique suivant :*

- Observation directe d'un phénomène ou d'une installation ayant attiré l'attention ou l'intérêt.
- Représentation schématique de la chose (1^{re} abstraction).
- Imagination par les élèves d'un dispositif expérimental correspondant au croquis (difficile et très éducatif).
- Montage du dispositif, expérimentation, le demi-groupe de 12-15 élèves étant divisé en 4-5 groupes de 3 élèves, et chaque groupe de 3 faisant sa propre expérience.
- Prise de conscience du principe, explication, énoncé clair et précis (très difficile).
- Redescente au concret, explication du phénomène, élargissement à d'autres applications.
- Dessin d'art, activités esthétiques les plus diverses.

b) Qui peut être chargé de diriger ces travaux ?

● *Ces activités, si elles sont le prolongement de fabrications, doivent être conduites par le maître qui a dirigé la fabrication.*

● D'une façon générale un *second professeur orienté vers les travaux manuels* (sur une unité de 3 où le troisième est chargé de l'étude du monde contemporain, étude davantage axée sur les lettres et les sciences économiques) pourrait être chargé des activités manuelles « non fabricatrices », cette distinction étant d'ailleurs souple puisqu'on admet fort bien, de ce point de vue, que les prolongements « non fabricateurs » d'une fabrication puissent être, au moins partiellement, conduits par le maître « fabricant ».

Il faut bien savoir cependant que si les trois maîtres travaillent — ainsi qu'il est nécessaire — en étroite collaboration, le problème soulevé ici est mineur.

c) Esquisse de quelques possibilités éducatives des travaux manuels sans fabrication.

Il faut bien voir d'abord, l'esprit de système étant toujours gênant, que tout ne peut pas se ramener à des « fabrications-motivations ». Après tout, l'enfant aime tout ce qui bouge, ce qui vit, ce qui se démonte, il est curieux, et *cette curiosité « désintéressée », « pour savoir », éminemment humaine, semble être souvent une motivation suffisante.* Et le bon maître, ici comme ailleurs, sera celui qui saura intéresser, piquer la curiosité.

Voilà donc quelques prolongements éducatifs possibles :

TRAVAUX MANUELS	PROLONGEMENTS ÉDUCATIFS
Moteur mobylette	Achat à crédit, budget. Production d'une telle machine. Complexité d'une chaîne : Pneus = caoutchouc ; guidon = chromage = électrolyse expérimentale (cuivrer puis argenter une cuiller ; Pignons = transmission mouvement et fractions. Air comprimé, essence, métal, dynamo, etc... <i>Très riche.</i>
Etude de mécanismes.	Elaboration d'une pensée relationnelle évoluant vers la complexité, y compris dans le domaine économique.
Bâtiment	Principes physiques et géologie.

Sciences naturelles.

● *Etudes « motivées » :*

- du secourisme à la physiologie ;
- des faits d'actualité (accidents, blessures, épidémies, faits divers) à la physiologie.

● *Etudes plus libres :*

- collections, herbiers, observations spontanées ;
- monographies (cahier spécial avec observations résumées et croquis) de plantes réellement cultivées en classe.

Et surtout : le maître s'efforcera toujours d'entraîner, à propos de chaque activité, les adolescents à s'exprimer oralement et par écrit. Il les fera causer, répondre, expliquer ce qu'ils font, expliciter une pensée qui trop souvent demeure pratique, etc...

Manquer cela serait mutiler gravement l'enseignement terminal.

d) *Place spéciale réservée à la machine à écrire.*

Les stagiaires ont rapporté des expériences encourageantes, allant de l'apprentissage presque systématique à une pratique plus souple et générale.

Il est apparu souhaitable de généraliser cette pratique. « Taper à la machine devient une marque de civilisation », a-t-il été dit.

Le but de cet enseignement pourrait être, en dehors même de l'intérêt qu'il y a à savoir taper, l'apprentissage des mécanismes de français, la démystification et la démy-

thification de la chose imprimée, et aussi la recherche d'aptitudes en vue d'une sélection et d'une orientation ultérieures.

*
**

CONCLUSIONS

Le travail expérimental se poursuit, il est passionnant. Les deux fins du travail manuel semblent à présent assez bien définies, reste à fixer une pédagogie, laquelle devra de toutes façons demeurer souple, faire large place à l'initiative des maîtres, et exclure toute notion de programme imposé.

Cependant, conscients de leurs responsabilités face à leurs élèves et aux parents de ceux-ci, les stagiaires se permettent d'insister :

- 1) *Pour que l'on veuille bien ouvrir largement les C.E.T. aux élèves de 3^e pratique qui auront manifesté d'honnêtes dispositions (30 à 50 % des adolescents au moins). Ceci valoriserait considérablement l'enseignement terminal et lui conférerait un grand prestige aux yeux des familles.*
- 2) *Que l'on prévoie d'urgence les importants crédits, faute de quoi l'enseignement terminal se dégradera très vite en « bricolage » sans portée.*

(Stage 1964.)

C) ENSEIGNEMENT MANUEL ET PRÉ-PROFESSIONNEL
« FILLES »

La commission a envisagé cet enseignement dans ses rapports avec le milieu socio-économique ; puis elle a recherché les conditions d'une pédagogie du préprofessionnel dans les classes du cycle pratique terminal ; enfin, analysant la situation des expériences en cours, la commission signale le manque de moyens dont souffrent les maîtres engagés dans ces recherches.

*
**

L'enseignement préprofessionnel doit *tenir compte des débouchés offerts par le milieu socio-économique régional* aux adolescentes de 15 et 16 ans, sans formation professionnelle spéciale. Ces débouchés sont peu nombreux dans les milieux ruraux ; certaines professions souffrent d'un discrédit en dépit des emplois qu'elles offrent (ex. : gens de maison).

La connaissance des possibilités d'emploi de la région sera une préoccupation des responsables de l'enseignement pratique. Rencontrer les employeurs, les directeurs, *sans préjugés et sans naïveté*, paraît une nécessité ; s'informer n'est pas trahir, et le dialogue a plus de chances de porter des fruits qu'un repli silencieux, sinon hostile.

Les classes de 3^e pratique ouvertes dans des zones en expansion souffriront en cours d'année de départs des élèves vers la profession ; par contre, dans des régions en léthargie les effectifs de ces classes se maintiendront et poseront des problèmes à la fin de la scolarité. On peut concevoir, en ce qui concerne l'apprentissage dans la profession, une organisation à mi-temps ; la culture générale et préprofessionnelle serait donnée en classe de 3^e pratique, l'apprentissage proprement dit se poursuivrait chez l'artisan ou l'employeur ; une telle organisation posera toutefois des problèmes difficiles à résoudre.

Mais de toute façon, l'enseignement préprofessionnel dispensé dans nos cycles pratiques ne peut ignorer les données économiques du milieu : celles-ci influenceront la matière et l'orientation de la pédagogie « pré-professionnelle », soit qu'il existe des débouchés locaux intéressants, soit qu'il faille au contraire libérer les élèves d'un marché du travail insuffisamment développé et diversifié.

La *pédagogie du préprofessionnel* est actuellement à l'état de recherche ; il ne pourra y avoir prématurément de doctrine en la matière, la conception même du préprofessionnel n'étant pas suffisamment élaborée. La recherche pédagogique, on peut le dire déjà cependant, sera prudente à l'égard d'une éducation gestuelle abstraite, séparée de l'emploi de machines, sans but compris des élèves ; elle s'écartera également d'une « formation » soumettant la jeune fille aux gestes d'un seul métier, à une machine.

La pédagogie du préprofessionnel, en classe de 4^e pratique, pourrait s'orienter vers une recherche des exercices propres à assurer chez l'adolescente des *comportements multivalents*, utiles à l'exercice de divers métiers. Ces comportements seront découverts, puis assurés, à travers les activités manuelles.

Quelques comportements multivalents sont présentés et étudiés dans des brochures établies par les professeurs du Centre de Montlignon, par exemple, à partir du repassage. Des types de leçons à orientation préprofessionnelle sont proposés :

- a) Exercices d'organisation du travail et de simplification du travail ;
- b) Exercices d'éducation sensorielle et gestuelle ;
- c) Exercices d'éducation de l'œil, et pliage adapté aux méthodes de pliage industriel.

Un autre type d'exercice, auquel les milieux professionnels attachent beaucoup de prix, *vise la compréhension de consignes écrites, assorties de schémas.*

En classe de 3^e pratique, la nécessité de favoriser l'insertion de la jeune fille dans le milieu humain et économique, modifie l'enseignement préprofessionnel. L'éventail des exercices préprofessionnels se resserre, et la multivalence peut se réduire à la préparation gestuelle d'une famille de métiers, ou des quelques métiers en expansion dans la région. Ceci pose la question de l'entraînement sur des machines : faut-il utiliser celles des lieux de production ? Il est peut-être préférable que la profession prête les machines et les installe dans l'école ?

A côté de cet enseignement interprofessionnel, s'élargira *une éducation du sens des relations humaines*, par des moyens utilisant le langage oral : savoir écouter, répondre à propos et en peu de mots, faire un petit exposé ; et le langage écrit : la correspondance.

Enfin, en classe de 3^e pratique, les trois heures hebdomadaires à option seraient consacrées à l'éducation esthétique conçue comme une pratique : pratique de la danse, de la peinture, de la musique.

Avant de se séparer, les membres de la commission ont évoqué la situation matérielle difficile dans laquelle s'organisent et se poursuivent les expériences actuelles. Les unités d'expériences fonctionnant dans les conditions requises sont *extrêmement rares*.

L'avenir de la réforme de la scolarité obligatoire est ici en jeu. Si les moyens de cette réforme ne sont pas dégagés (actuellement, il faut équiper les unités d'expériences, leur fournir les maîtres indispensables), le découragement s'emparera de ceux qui cherchent et le scepticisme s'installera chez ceux, nombreux, qui observent et attendent.

(Stage 1964.)

D) L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER

Jusqu'à ces dernières années, peut-être maintenant encore, l'aspect privilégié dans l'enseignement ménager était celui de la fabrication. Un aspect tout à fait différent est à envisager : c'est *l'aspect éducatif*. Le même produit qui était, selon l'ancienne formule, utilisé immédiatement dans la fabrication, doit amener maintenant à la prise de conscience de problème d'ordre scientifique, technologique, social, esthétique.

Cet aspect éducatif suppose :

1) que l'on fasse une place importante aux besoins de l'homme et que l'on envisage les grands thèmes qui le concernent : la nourriture, l'habitation, l'habillement dans la vie moderne. C'est dire que l'enseignement ménager est moins une fin en soi qu'un moyen parmi d'autres, *moyen de sensibilisation à la société*, d'adaptation à la vie moderne. On notera que cette conception caractérise non seulement la France mais le monde (exemple des sujets, des problèmes, des tendances qui se dégagent des différents congrès). La nécessité s'impose aux maîtresses et aux maîtres des classes terminales pratiques de faire prendre conscience des *relations que la vie domestique tisse avec le milieu*, milieu aussi bien social qu'économique ;

2) cette conception est telle qu'elle intéresse à *la fois les garçons et les filles*. Il est inutile d'insister longuement pour faire comprendre que cette sensibilisation, cette adaptation à la société peuvent aussi bien caractériser l'homme que la femme (exemple : l'homme aussi bien que la femme, parfois mieux que la femme, prend conscience de la valeur de l'argent, est plus sensible à l'éducation du consommateur).

Toutefois cet aspect éducatif qu'il faut absolument privilégier ne doit pas nous faire perdre de vue l'aspect fabricant. Il est utile, il est nécessaire de *prévoir un minimum de formation technique* : retourner ou arranger un col de chemise, préparer tel plat, fabriquer une jupe, etc... Autrement dit, il est des techniques simples qui doivent être possédées.

Cette remarque étant formulée, revenons à l'aspect éducatif du travail manuel pour dire que cette conception implique l'absence de programme. En effet, si l'on veut intéresser et se montrer efficace, il va falloir puiser les sujets dans le milieu local et régional. On pourrait s'exprimer autrement en disant qu'il est impossible de séparer la vie domestique du milieu.

Cet aspect éducatif implique également une *méthode*. Si cet enseignement se veut plus éducatif que fabricant, il faut le concevoir non plus comme la transmission d'un

certain nombre de recettes, comme la répétition de traditions, mais essentiellement *comme une recherche*. On voit alors comment les méthodes actives s'imposent. En effet, on introduira l'esprit de recherche en observant, en expérimentant, en tâtonnant. On aboutira peut-être à une recette mais celle-ci n'aura pas été transmise. Elle sera une conclusion élaborée par une voie expérimentale. Les exemples abondent, les problèmes d'adaptation à la société sont nombreux, il faut les poser comme tel (exemple : chauffe-eau, gaz, électricité, un appartement à meubler : que faut-il faire ?).

*

**

Voyons alors *les trois objectifs modernes* qui semblent fondamentaux dans l'enseignement ménager.

En premier lieu, se place *l'éducation du consommateur*, qui entraîne avec elle la nécessité d'une éducation économique. Il semble bien qu'en ce domaine tout soit à faire. C'est ainsi que le normal serait qu'il existe une sorte d'équilibre entre la production et la consommation, que la consommation exerce une action en retour sur la production. Or on constate que la consommation est totalement dominée par la production (exemple : on s'endette pour acquérir à crédit une voiture sans penser à améliorer l'habitat, on choisit une automobile en fonction de sa carrosserie et non en fonction de ses qualités fonctionnelles, etc...). On sent qu'il y a là toute une réforme des mœurs à entreprendre pour que le consommateur prennent également conscience de sa puissance, pour qu'il consente (et qu'il sente la nécessité) de s'associer aux autres consommateurs pour peser sur la production. On voit donc comment l'enseignement ménager peut être un moyen de combat et de conquête sociale.

Nous parvenons très naturellement à cette *initiation à la vie économique* dont on parlait à l'instant. Il est bien évident que le Français moyen et la masse des simples gens ignorent par exemple le rôle des banques, en quoi consiste l'aménagement du territoire, ignorent le découpage de la France en régions économiques et les problèmes qui se posent à leur sujet, ignorent le contenu des plans, leur but, les résultats.

Notons au passage que nous abordons avec ce problème celui de la formation des maîtres qui dirigent ou dirigeront ces classes. On sent la nécessité de faire connaître à ces maîtres le vocabulaire économique de base, la nécessité de leur donner des instruments tels que l'initiation aux statistiques, aux courbes, aux notions de démographie. (De la même façon qu'on éprouvera la nécessité de leur donner une formation technologique avec la technique du dessin industriel par exemple.)

Le troisième objectif serait *une initiation technologique*.

La technologie telle qu'elle est enseignée dans les 3^e et 4^e suppose des principes de sciences assimilables par les élèves de ces classes. Avec les classes terminales pratiques, on découvre que le problème est différent. Pourtant le professeur de Montlignon qui initie à la technologie est convaincu de la possibilité de donner quelques principes scientifiques de base (en physique par exemple) qui sont accessibles par l'intuition. Je reprends l'exemple fourni par ce professeur qui propose *l'observation dirigée d'un objet technique* : exemple de la machine à coudre. Comme l'objet est complexe, on sort un organe, on l'isole. Le travail suit des étapes suivantes :

- l'observation avec exercice de démontage, de numérotage des pièces, le croquis schématique qui met en évidence la partie active ;
- on trouvera ensuite un schéma plus élaboré ;
- on n'oubliera pas la lecture d'autres dessins techniques (il y a là une étape fondamentale).

Ensuite on peut procéder à une observation dirigée de l'ensemble qui conduira à étudier le fonctionnement de l'objet, sa stabilité, sa consommation, à discuter le problème de la sécurité.

Il ne s'agit pourtant que d'une initiation. Il semble inutile et dangereux de se montrer trop ambitieux. Certains travaux, qui supposent des connaissances de sciences physiques qui ne sont plus élémentaires, semblent interdits. Cette initiation technologique peut s'exercer dans des domaines aussi différents que l'alimentation, les textiles, etc... On n'oubliera pas que la réflexion doit également porter sur les outils.

*
**

En conclusion, je voudrais avec les membres de la commission répéter que l'enseignement ménager constitue un moyen pour des fins qui veulent être essentiellement culturelles.

(Stage 1964.)

E) CONDITIONS MATERIELLES DE L'ENSEIGNEMENT PRÉ-PROFESSIONNEL

I. — SITUATION ACTUELLE

La commission a pu se rendre compte, à travers la diversité des situations administratives (puisque des expériences ont lieu dans des C.E.S., des C.E.G., des classes fonctionnant dans des écoles primaires, ou seules, ou des centres post-scolaires, des lycées classiques, modernes ou techniques) de l'extrême diversité aussi des conditions matérielles :

a) Locaux : Une section isolée disposant d'un seul local ou d'une salle et d'un embryon d'atelier, deux sections (3^e et 4^e, ou deux 4^e, ou deux sections mixtes 4^e-3^e) disposant de deux salles ou davantage, etc.

A de rares exceptions près, *les conditions de locaux sont le plus souvent insuffisantes et précaires.*

b) Maîtres : ici encore, grande diversité.

● *Quant au nombre des maîtres :* un maître pour une section, deux maîtres pour deux sections, cinq maîtres pour quatre sections, etc... Les I.D., elles, prévoient, ce qui semble souhaitable : trois maîtres pour « unité » 4^e-3^e ;

● *Quant à leur qualification :* maîtres primaires sans qualification... quand ils ne sont pas remplaçants, ou maîtres primaires titulaires du bac technique et d'un ou plusieurs C.A.P. d'industries, ou ex-maîtres agricoles, ou maîtresses titulaires du C.A.E.M.A., on partage des élèves entre un maître primaire (donnant la culture générale et « prolongeant » le travail d'atelier) et un ou plusieurs P.T.A. dans un C.E.T., etc.

c) Matériel : quelques privilégiés (installés dans des locaux de cours professionnels ou dans une ville à municipalité généreuse ou travaillant dans un C.E.T. disposent d'un outillage à peu près convenable correspondant aux travaux du bois, du fer, de matériaux divers. Mais la pauvreté, quand ce n'est pas l'indigence, est ici la règle. Les mises au point pédagogiques ne peuvent donc, et c'est bien dommage, aboutir comme il faudrait.

Crédits d'origines très diverses (municipalités, lois Barangé, E.D.F., coopératives, œuvres diverses) mais qui ont en commun une modicité très souvent au-dessous de ce qui pourrait être considéré comme convenable.

d) Conclusion.

Inspecteurs et maîtres ont déployé une ingéniosité et un dévouement invraisemblables, dont ils se demandent à présent s'ils ne vont pas se retourner contre eux.

Les inspecteurs, quant à eux, en l'absence de toute prise de position officielle, garantissent leur place et leur rôle d'animateurs et de contrôleurs (en particulier dans les « unités » fonctionnant en C.E.S.) se sentent très proches du découragement.

II. — CONDITIONS SOUHAITABLES

Dans les C.E.G. ou C.E.S., animés et contrôlés par les inspecteurs primaires, les « unités » terminales, envisagées plus particulièrement sous l'angle de la formation pré-professionnelle devraient :

a) être confiées à des maîtres qualifiés, tant sur le *plan pédagogique* (plan nettement défini par les I.D.) que sur le *plan technique*.

Il est grand temps que des Centres académiques ou départementaux dispensent une formation uniforme et conforme à l'esprit et la lettre des textes.

Sinon, abstraction faite même des « déviations » pédagogiques à redouter, l'éducation gestuelle et la mise en œuvre de techniques (dessin en particulier), même pédagogiquement bien conduites, risquent de comporter de lourdes erreurs proprement techniques qui aboutiront à la prise de mauvaises habitudes et à une formation fautive ou anachronique.

Dans l'immédiat, un membre de la commission, inspecteur de l'enseignement technique, propose que les maîtres d'atelier aillent consulter professeurs du technique et P.T.A. lors de la préparation du travail.

b) disposer de locaux adaptés et suffisants

- Par « unité » 4° et 3° mixte (G. et F.) de deux sections de trente élèves chacune, dédoublées au moins de quinze heures par semaine pour toutes les activités mettant en jeu le travail manuel.
- Deux salles de « culture générale » servant de « classe propre » (notion qui a paru essentielle) à chaque section.
- Une salle de technologie.
- Un grand atelier « garçons » (du type de celui qui a été imaginé par l'A.N.I.F.R.M.O.
- Un double atelier « filles » : une partie réservée à ce qui correspondait naguère à l'enseignement ménager, l'autre aux travaux manuels (couture, cartonnage, repassage, etc...).

c) Disposer également d'un matériel suffisant

- 1) *Filles* : on trouvera en annexe une liste type établie par Montlignon.
- 2) *Garçons* : inventaire modèle de l'A.N.I.F.R.M.O. permettant en particulier tous les travaux du bois, du fer et métaux (y compris forge et soudage), maçonnerie et travaux divers.

Il faudra, pour les raisons exposées plus loin, disposer d'une machine « combinée » pour le bois.

Conclusion

Tout ceci s'impose d'extrême urgence. La plupart des « déviations » qui ont pu être évoquées n'ont le plus souvent d'autre origine que l'indigence.

Il est indispensable que :

- 1) *des crédits d'installation* correspondant à ces descriptions soient attribués d'office aux C.E.S. et C.E.G. prévus ou existants.
- 2) *des crédits de fonctionnement* soient prévus dans les budgets de ces établissements.

L'enseignement « terminal » s'il veut être satisfaisant sera nécessairement un enseignement « cher ». La Commission souhaite ardemment qu'il ne soit pas le « parent pauvre » des C.E.S.

Ici encore, les textes se doivent d'attribuer un rôle précis aux inspecteurs primaires.

(Stage mai 1965, Commission D.)

IV - Les moyens d'expression

Le travail de la Commission a été inspiré par un certain nombre de constatations unanimes :

- L'importance des moyens d'expression dans la formation de la personnalité et leur rôle dans les acquisitions scolaires, dans la vie professionnelle et sociale (ce qui distingue les individus résultant aujourd'hui moins de la possession des connaissances que de leur utilisation, c'est-à-dire, notamment, de la possibilité de les exprimer).
- L'extrême pauvreté des moyens d'expression, caractéristique des élèves de classes de transition et terminales, qu'il s'agisse de milieux ruraux gênés par les patois ou de milieux urbains encore prolétariés.
- En conséquence, la nécessité de considérer la formation des moyens d'expression comme *le problème central de la pédagogie dans ces classes*.
- Parmi les divers moyens d'expression, concrets ou abstraits, priorité doit être réservée à l'expression orale et à l'expression écrite même si cet impératif doit remettre en cause les méthodes traditionnelles d'enseignement du français.

Or la Commission a été unanime à constater que la plupart des maîtres appelés à diriger ces classes ne sont nullement préparés à cet aspect essentiel de leur tâche.

C'est pourquoi, à la lumière d'expériences récentes mais déjà positives aussi bien que des enseignements de l'école active, la Commission s'est efforcée de définir *une méthode et des techniques* d'expression permettant d'éviter aux maîtres des tâtonnements et des erreurs. Elle souhaite que les conclusions suivantes — encore que toutes provisoires — puissent servir de guide aux praticiens et d'hypothèses de travail pour la recherche.

I. — LA MÉTHODE

La Commission estime qu'il convient d'abandonner cette méthode qui conduit à enseigner le français, langue maternelle, comme une langue étrangère, l'enfant étant invité à s'exprimer sur un thème donné seulement après un certain nombre de leçons de vocabulaire, de grammaire et de

conjugaison, d'orthographe, jugées nécessaires pour l'y préparer. Cette méthode logique apparaît de plus en plus discutable, quel que soit le niveau des études auxquelles on l'applique : elle doit être considérée comme une erreur à l'égard d'élèves qui s'y sont révélés particulièrement allergiques au cours des années antérieures.

La méthode qui leur convient est une méthode naturelle faisant appel au besoin qu'éprouve tout enfant, dans le cadre d'une activité motivée, d'exprimer ce qu'il sait, ce qu'il pense, ce qu'il ressent et ce qu'il fait, utilisant aussi son désir de se faire comprendre des autres d'une manière honorable pour motiver chez l'élève l'étude des outils et des éléments formels de la langue et pour susciter du même coup l'effort personnel nécessaire à leur acquisition.

Une telle méthode place au premier plan de l'action pédagogique *la motivation de l'expression*. Elle exige un certain *climat éducatif* : climat de confiance, d'activité organisée, d'effort personnel, ce dernier correspondant toujours chez l'enfant à une tendance naturelle quand l'activité où on l'engage a un sens clair pour lui et le conduit à des victoires. Enfin, la Commission pense devoir insister sur la priorité à accorder au langage parlé, à ce niveau, comme sur les liaisons organiques à établir entre langage parlé et langue écrite dans chaque technique d'expression.

II. — LES TECHNIQUES

Une méthode s'inscrit dans la réalité de l'action quotidienne au moyen des techniques : l'esprit de l'enseignement ne serait rien sans son incarnation dans des procédés concrets bien ajustés au but recherché. Aussi la Commission s'est-elle penchée attentivement sur ce problème.

Le répertoire de techniques qu'elle propose n'est ni exhaustif, ni impératif. Il entend seulement tracer des directions faciles à suivre à l'activité méthodique du maître et fournir quelques illustrations de la méthode, justifiées par l'expérience et qui conserveront toute leur vertu si l'esprit qui les anime sait les préserver d'une transformation en simples recettes.

Toutes ces techniques ont un double rôle :

- faire en sorte que l'élève ait quelque chose à dire et veuille le dire ;
- lui apprendre à s'exprimer avec correction. La présentation des deux formes d'expression (orale et écrite) tiendra compte de ce double aspect.

III. — L'EXPRESSION ORALE

a) La recherche de la motivation

Dans cet ordre d'idée, toutes les techniques proposées se fondent sur l'expression libre, spontanée ou préparée.

Chaque maître saura choisir celle qui s'adapte le mieux à sa classe.

Quelques techniques d'expression orale :

● *Spontanée* :

- la réunion de coopérative (avec échange d'idées, discussions, décisions à prendre, etc...) ;
- dans la technique du texte libre, entre la lecture des textes par leurs auteurs et le vote pour le texte à retenir il est recommandé de placer un moment essentiel : celui de la discussion collective sur les textes présentés, avec questions posées à l'auteur et, ultérieurement, explications de vote ;
- Dans tout travail d'observation : recherches orales et discussions collectives à partir des interprétations personnelles des faits et des documents, sous la direction discrète du maître.

D'une manière générale, toute activité de recherche, de « redécouverte », d'acquisitions conduites dans le cadre de l'enseignement collectif par la méthode active, se trouve tout naturellement faire une place importante à l'expression spontanée, motivée.

● *Préparée* :

- l'exposé de l'élève — préparé huit, quinze jours à l'avance — par un volontaire sur un sujet librement choisi, en rapport ou non avec les études en cours, suivi de questions et de discussions ;
- la présentation de documents (préparée par un volontaire, dans le cadre d'une étude historique, géographique, etc...) ;
- le journal mural d'actualités (exposition d'articles, de journaux sélectionnés par une équipe avec approbation du maître). Présentation de thèmes sportifs, scientifiques, de problèmes moraux, etc..., individuellement ou par équipes, suivie de discussion collective.

Tous ces exercices, occasion d'échanges de vues, de recherches en commun, de discussions sont toujours fortement motivés et l'intérêt se traduit par une durée de la séance qui pourrait être jugée excessive. Certains membres de la Commission seraient enclins à craindre qu'on n'y fit une prime au bavardage : l'expérience prouve que dans une classe bien entraînée personne n'est tenté de parler pour ne rien dire.

b) L'entraînement à l'expression correcte

La correction immédiate et tâtilonne de la forme de l'expression risque de paralyser chez certains enfants le pouvoir de s'exprimer. C'est pourquoi l'emploi du magnétophone est à recommander : en plaçant l'enfant, a posteriori, dans la posture d'observateur de ses propres imperfections, il lui fournit les moyens d'une correction réfléchie, motive les exercices structuraux, les drills jugés indispensables pour atteindre aux automatismes de l'expression correcte.

L'expérience prouve d'ailleurs que cette activité de dressage est acceptée par l'élève sans réticence quand il a pris conscience de son sens et de son utilité.

IV. — L'EXPRESSION ÉCRITE

C'est peut-être pour cette forme d'expression que l'embaras des maîtres est le plus marqué, faute de techniques précises.

Le passage du langage parlé à la langue écrite est difficile pour l'enfant ; non seulement parce qu'il doit utiliser une langue spéciale qui se présente à lui un peu comme une langue étrangère mais aussi parce que dans ce passage, il ne s'agit pas de la simple traduction d'une pensée en changeant de registre : il s'agit en fait du passage d'un plan mental à un autre, celui de la pensée fluide, parfois inorganique au plan de la pensée structurée et construite.

a) La motivation

La recherche de la motivation pour l'expression écrite est donc particulièrement indispensable. C'est dans cet esprit que la Commission recommande tout particulièrement trois exercices fondamentaux, qui correspondent respectivement aux trois fonctions fondamentales du langage et possèdent, de ce fait, une motivation certaine :

— Fonction de communication et d'échange : le texte libre ; expression de la pensée personnelle, subjective, du moi intime.

— Fonction représentative du langage : le texte d'observation, compte rendu d'une observation personnelle, d'une enquête, d'une étude documentaire mise au point par recherche et discussion collective. C'est une forme d'activité indispensable à l'objectivation de la pensée et à la formation de la pensée conceptuelle.

— Fonction logique du langage : le texte reconstitué. Cet exercice consiste dans l'explication d'un texte d'auteur pris dans le centre d'intérêt, puis en sa reconstitution littérale par l'élève, celui-ci devant retrouver par écrit, à mesure, la structure du texte avec le cheminement de la pensée, ses articulations et les termes mêmes choisis par l'auteur. Exercice capital pour la structuration logique de la pensée et l'imprégnation inconsciente des valeurs de la civilisation transmise par la langue.

On remarquera :

- que ces trois exercices fondamentaux assurent la liaison interne de l'expression orale et de l'expression écrite dans le travail de formation de la pensée ;
- Qu'ils sont présentés simplement comme des exercices-types et qu'on les rapprochera de nombreux autres exercices assumant la même fonction :

Le texte libre peut être considéré comme chef de file

dans une série qui va de la rédaction libre jusqu'au roman composé en équipes ;

de même pour le texte d'observation et le compte rendu d'enquête jusqu'à la riche monographie illustrée couronnant telle activité de recherche, en histoire, par exemple ;

de même pour le texte reconstitué et les reproductions diverses de textes, les comptes rendus et les résumés de lecture, la rédaction de la règle d'un jeu, l'entraînement à la définition logique (par genre prochain et différence spécifique) au raisonnement mathématique, etc...

b) L'entraînement à l'expression correcte

Tout en faisant leur place aux exercices structuraux, toujours à lier aux formes motivées de l'expression (texte libre, d'observation, etc...) la Commission estime que c'est par l'usage réfléchi et contrôlé des moyens d'expression, développés avec le souci de la qualité en vue de réalisations concrètes que ces moyens s'enrichiront et se perfectionneront le plus sûrement.

V. — LES AUTRES MOYENS D'EXPRESSION

Dans le cadre même de cette étude des moyens d'expression abstraits, d'ordre discursif, la Commission a tenu à souligner l'importance qu'il convient de reconnaître, en classes de transition et terminales, aux autres moyens d'expression, moyens sensoriels tels que le dessin et la peinture les travaux manuels, la musique, la danse et la rythmique, le jeu dramatique, etc... et cela en vue, à la fois du développement de la pensée de l'élève et de sa récupération sur le plan scolaire. Il convient que le maître soit extrêmement attentif à l'appui mutuel que se prêtent les différents moyens d'expression par le jeu naturel des correspondances.

Deux vœux sont déposés à cet égard :

a) Que tout soit mis en œuvre pour que l'élève de ces classes puisse retrouver ces moyens naturels d'expression que sont le dessin et les diverses formes d'expression plastique, disparus au cours des années de scolarité primaire.

b) Que dans les établissements pourvus de professeurs spéciaux l'organisation pédagogique permette l'intégration de ces professeurs dans une activité scolaire unifiée, reposant sur un travail d'équipe. Dans une telle organisation, le maître ou professeur principal devrait être le responsable et l'animateur d'une activité de connaissance où les fonctions d'observation, d'association et d'expression seraient liées organiquement et le professeur spécialiste deviendrait le conseiller technique du maître, celui-ci se trouvant placé à une étape du processus d'enseignement où les progrès de l'expression chez l'élève, dans l'ordre plastique notamment, requièrent l'intervention technique du spécialiste.

(Stage mai 1965.)

V - Les langues vivantes

Sans nier la fonction d'information, d'objectivation normalisée qui incombe à la langue maternelle dans une société technicienne, les moyens d'expression au stade et dans le domaine qui nous préoccupent visent en effet, au premier chef, l'expression de la personnalité subjective de l'enfant, de l'adolescent, ils poursuivent d'abord une prise de conscience, un inventaire de soi-même actualisés sous diverses formes.

L'enseignement d'une langue, tout en offrant à l'adolescent un nouveau domaine pour essayer d'affirmer sa personnalité, vise par contre à l'acquisition d'un certain capital de connaissances et de capacités extérieures au sujet.

Cette divergence a néanmoins tendance à s'atténuer et même à se renverser au fur et à mesure que l'on passe de la sixième de transition à la troisième pratique. L'expression dans la langue maternelle fait une place de plus en plus large à l'objectivation de la réalité dans le cadre de la formation pré-professionnelle tandis que l'intériorisation progressive des mécanismes linguistiques fondamentaux devrait permettre une expression de plus en plus personnelle dans la langue étrangère.

Nous passerons successivement en revue les deux questions proposées à l'étude de la Commission en soulignant à propos de chacune d'elles, lorsqu'il y a lieu, les incidences propres aux classes de transition ou aux classes pré-professionnelles.

*
**

L'esprit et la philosophie des moyens d'expression ont déjà été étudiés et dégagés au cours d'un précédent stage et font l'objet d'un rapport de M. Gloton, I.D.E.N. de la Seine, rapport auquel notre Commission se rallie unanimement. Plutôt que de faire un inventaire exhaustif des divers moyens d'expression en se plaçant dans une perspective psychologique de l'homme, à savoir : expression esthétique, plastique, mathématique, etc..., traitées ailleurs, la Com-

mission a pensé qu'il convenait de se limiter à ce moyen d'expression privilégié que constitue le langage et insiste sur l'importance de la langue orale. Sur 3.000 langues parlées dans le monde 2.000 en effet ne sont pas écrites.

L'importance de l'expression écrite n'est pas sous-estimée pour autant car la Commission s'accorde à lui reconnaître, outre son rôle de fixation de l'expression orale, un rôle de perfectionnement de la langue et avec un certain nombre d'enfants une valeur de déblocage de la fonction verbale.

La Commission s'est ensuite attachée à faire l'inventaire des moyens d'expression linguistique utilisables dans nos classes.

a) L'entretien du matin prévu par les instructions officielles.

La Commission souligne toutefois qu'il convient, à la lumière de l'expérience, d'éviter la systématisation car l'exploitation de l'actualité, particulièrement au niveau des classes de transitions, a tendance si l'on suit la motivation spontanée des élèves à s'enliser dans la chronique des faits divers et le début de la journée ne semble pas toujours le moment le plus indiqué pour le situer, car cet exercice semble favoriser la dispersion de l'attention et nuire à la concentration qui constitue par ailleurs l'un des objectifs psychologiques des classes de transition. Par contre, cet entretien alimenté par la lecture critique régulière de la presse semble trouver une place de choix dans les classes pré-professionnelles. L'importance de la relation maître-élèves semble prépondérante dans ce genre d'exercice qui doit être considéré et conduit en même temps comme une initiation à la technique de la discussion.

b) Exposés oraux des élèves sur motivations diverses

Emissions radiophoniques ou télévisées, films, spectacles ou événements divers, lecture libre, expérience vécue, étude du milieu, interviews, visites préparées et guidées par les enfants, etc... — Ces exposés, normalement maladroits et disproportionnés au début, feront l'objet d'une mise au point *progressive* par le maître qui ne recherchera pas immédiatement la perfection mais qui se contentera d'améliorations progressives par retouches.

c) Jeux dramatiques

Il s'agit d'une technique délicate à employer, sur laquelle la Commission est réservée, en raison de ses implications psychologiques. Il semble d'ailleurs que peu de maîtres osent s'y aventurer. Elle peut néanmoins servir utilement de cadre pour l'apprentissage de conduites sociales en classes pré-professionnelles (réception de client, livraison de marchandises, accident de la circulation...). On peut y voir une variante dans l'emploi des marionnettes, mais la technique en reste néanmoins assez étroitement spécialisée.

d) Exploitation de la lecture

Cet exercice, en relation avec le perfectionnement de la capacité opératoire que représente la lecture, suppose bien entendu l'acquisition préalable des mécanismes et doit être distingué des exercices de rattrapage qui pourraient éventuellement s'imposer avec des groupes particulièrement faibles en sixième de transition notamment. Il vise essentiellement à la prise de conscience synthétique du texte lu et que tous les auditeurs n'ont pas nécessairement sous les yeux. Il peut s'inscrire dans le cadre de la discussion. Nous avons vu qu'il est même normalement appelé à fournir la base de l'entretien en classes pré-professionnelles.

e) La récitation

Cet exercice qui peut paraître traditionnel doit cependant être considéré dans l'optique des moyens d'expression par le souci d'exigence de la forme qu'il présente et également en tant que modèle d'expression dans le maniement de la langue, surtout s'il est accompagné de l'audition d'enregistrements.

f) L'audition d'enregistrements

Même si ceux-ci n'ont pas pour but la préparation à la récitation, elle semble constituer, outre un moyen d'acculturation efficace, une incitation profitable à l'expression orale.

g) Leçons construites de vocabulaire

Enfin, dans le cadre des moyens d'expression oraux, et servant également l'expression écrite, il a paru à la Commission qu'il ne convenait pas de les bannir totalement, à condition d'en user modérément, ces leçons visant tout particulièrement à enrichir le vocabulaire abstrait des enfants. Ces leçons ont leur place en sixième et cinquième de transition et les maîtres auraient intérêt à utiliser les tableaux de vocabulaire abstrait publiés en annexe du traité de stylistique de Bally (Klingsieck).

h) Avec le texte libre on aborde les moyens d'expression plus spécifiquement écrits

Bien que le texte libre ait avec certains enfants timides ou inhibés une valeur de déblocage de la fonction verbale. Le texte libre semble trouver davantage sa place au niveau des classes de transition qu'à celui des classes pré-professionnelles. Pour que cette activité conserve une valeur éducative suffisante, la Commission attire l'attention sur l'importance de la correction individuelle des textes.

i) L'explicitation d'un dessin libre ou d'une bande dessinée muette

Procédé voisin du texte libre ou d'une bande dessinée muette, une étape est franchie lorsque l'enfant ou l'adolescent considérant l'expression écrite comme une économie de moyens a directement recours à celle-ci.

j) Comptes rendus d'observation ou d'activités techniques

Recette, règle du jeu, notice de montage ou dépannage, description d'un objet ou d'une situation déterminée...). Ce genre d'exercice poursuit l'objectivation de la pensée en vue de sa formulation rigoureuse et de sa communication sociale. Il convient particulièrement aux classes pré-professionnelles.

k) La correspondance

Correspondance interscolaire d'une part et correspondance pratique, utilitaire au niveau des classes pré-professionnelles (secrétariat de la classe, parfois même d'une section de l'établissement : U.F.O.L.E.I.S., coopérative, U.F.O.L.E.P...).

l) Exposition sur un thème donné

La Commission signale enfin ce dernier type de moyen plus complexe que les précédents car il met en œuvre des procédés d'expression qui débordent les cadres du langage. Expositions qui allient toutes sortes de moyens d'expression dans une synthèse particulièrement heureuse où l'expression orale trouve également sa place si l'exposition est commentée.

*
**

La deuxième partie des travaux de la Commission a été consacrée aux problèmes que soulève l'étude des langues vivantes dans les classes de transition et dans les classes pré-professionnelles.

Sur les quelque quatre-vingts classes de transition dont les treize membres de la Commission ont une expérience directe, cinquante étudient une langue vivante tandis que sur vingt classes pratiques on n'en trouve actuellement qu'une seule.

Cette différence semble actuellement provenir de circonstances que l'on peut qualifier d'historiques : à savoir que la plupart des classes pré-professionnelles en activité ont directement recruté des élèves n'ayant pas fait préalablement de langue étrangère et n'ont pas éprouvé le besoin d'en introduire une à ce niveau. La situation risque évidemment de se modifier au fur et à mesure que les classes pré-professionnelles seront alimentées par des élèves réorientés à l'issue du cycle d'observation et issus des classes de transition dans toute la mesure où l'enseignement d'une langue vivante s'y généralisera.

La Commission est en effet favorable à l'enseignement d'une langue vivante dès la sixième de transition pour trois raisons principales :

Une nouvelle langue constitue un moyen d'expression supplémentaire et original enrichissant pour la personnalité

de l'enfant, susceptible de le sortir de la situation d'échec qui le caractérise généralement à l'issue de la scolarité élémentaire et d'autant plus intéressant dans le cadre de la pédagogie des classes de transition que les méthodes modernes de linguistique que nous recommanderons plus bas ne font pas appel à la pensée par relations.

La seconde raison est d'ordre psycho-sociologique : Ce qui caractérise en effet la sixième aux yeux du public et aux yeux des élèves eux-mêmes, c'est l'étude de langues étrangères. Aussi, en affirmant que les classes de transition font partie intégrante du cycle d'observation dont elles ne sont qu'une section, est-il nécessaire de les pourvoir de ce dénominateur commun, de ce signe distinctif de ralliement qu'est la langue étrangère qui les valorise, qui valorise leurs élèves, qui valorise leurs maîtres.

La troisième raison moins impérative est utilitaire, l'étude d'une langue vivante facilite les recyclages en cours d'année ou au terme de l'année scolaire.

*
**

L'enseignement d'une langue étrangère dans les classes de transition et les classes pré-professionnelles pose un certain nombre de problèmes, davantage semble-t-il dans ces dernières que dans les classes de transition. Faute d'expériences suffisantes en classes pré-professionnelles, la Commission soucieuse de réalisations concrètes a fait porter l'essentiel de ses travaux sur les classes de transition.

Les problèmes évoqués concernent les horaires, le contenu, les moyens, le personnel.

a) Les horaires

La Commission propose trois heures hebdomadaires en séances d'une durée inférieure à une heure, découpées selon les possibilités (45 minutes \times 4 ; 35/40 minutes \times 5).

b) Le contenu

La Commission s'est unanimement et avec vigueur prononcée pour que la langue enseignée consiste en une acquisition systématique des mécanismes fondamentaux de la langue orale actuelle. D'autre part, l'élaboration d'une progression efficace représente un travail d'une ampleur et d'une complexité telle qu'on ne peut attendre d'un professeur si qualifié qu'il soit qu'il la réalise par ses propres moyens. Aussi est-il indispensable que la méthode employée repose sur les travaux déjà fort avancés des diverses équipes de recherches, celles notamment de l'Institut Pédagogique National, dans le domaine de la linguistique moderne (B.E.L., C.R.E.D.I.F., Besançon, Lycée Voltaire...).

La motivation des « appareils pédagogiques » fondés sur ces méthodes et souvent d'ailleurs improprement qualifiés eux-mêmes de méthodes, résulte d'enquêtes sociologiques

préalables, améliorables certes, mais suffisamment sérieuses pour qu'on puisse les accepter sans modification. La relation avec le milieu, dont nous sommes si soucieux en transition, étant assurée par les exercices de fixation et de réemploi qui ont précisément pour objet de briser les cadres de présentation. Plus que le contenu de ces appareils pédagogiques dont la progression a été rigoureusement et méticuleusement prévue, c'est le rythme de cette progression qu'il convient d'adapter aux moyens des élèves des classes de transition sans accepter la création au sein d'une même classe de groupes faibles replongeant une minorité en situation d'échec.

c) Les moyens

La Commission insiste sur l'importance des moyens pour dispenser un enseignement moderne efficace dans le domaine des langues vivantes. Ces moyens résident d'ailleurs moins dans l'équipement individuel des élèves en instruments de travail du type de manuels traditionnels que dans l'équipement de la classe en moyens collectifs qui ne sont pas forcément dispendieux. Si le magnétophone, et la projection des diapositives significatives sont extrêmement souhaitables, le modeste tableau de feutre permet de donner une extension considérable et une vigueur accrue à tous les procédés de présentation et d'exploitation dérivant de la méthode directe.

d) Le personnel

C'est là un domaine qui échappe largement à la compétence des membres de la Commission. Bien que l'unanimité soit moins vigoureuse et comporte des réserves, l'ensemble de la Commission souhaite que l'on fasse appel pour l'enseignement des langues à du personnel qualifié mais estime que les qualités pédagogiques de contact et l'ouverture aux méthodes linguistiques modernes demeurent prépondérantes, postulant ainsi une initiation systématique du personnel à ces méthodes.

**

CONCLUSION

De la confrontation de l'expérience et des points de vue de ses membres, la Commission n'a pas eu la prétention d'élaborer une doctrine pas plus qu'elle ne propose une méthode limitée à une expérience particulière.

Elle s'est efforcée, selon les instructions reçues, de tirer un bilan provisoire des expériences en cours où l'attitude mais aussi la compétence des maîtres dans le choix des techniques pédagogiques apparaissent constituer des facteurs essentiels et le rôle d'animateur des inspecteurs primaires se révèle déterminant.

(Stage mai 1965.)

Les réflexions apportées ici seront beaucoup plus des considérations générales que l'analyse d'expériences réelles, deux commissaires seulement ayant pu faire état de tentatives fragmentaires et poursuivies dans des conditions particulières.

La première de ces expériences concerne une 6^e de transition créée en septembre 1964 ; deux élèves jugés dignes d'être orientés vers une 5^e de type traditionnel ont été, au début du troisième trimestre, initiés à l'anglais par la méthode Assimil : disques et livres leur ont été fournis et les enfants ont travaillé seuls, avec intérêt semble-t-il. L'autre expérience porte sur deux années d'enseignement de l'anglais dans des classes de transition et de cycle terminal pratique. La première année, l'enseignement a été de type traditionnel, mais il est rapidement apparu que les classes se coupaient en deux de façon irrémédiable. La deuxième année, un professeur de C.E.G. a accepté d'employer une méthode plus concrète à progression beaucoup plus lente : les progrès de la classes ont été moins spectaculaires mais aucune coupure ne s'est produite.

La Commission a retenu de ces deux cas ce qui lui a semblé digne de l'être ; mais en tout état de cause, elle estime que seules des expériences rigoureusement conduites dans des classes recrutées conformément aux dispositions officielles, pourront permettre l'élaboration de propositions précises.

La Commission s'est tout d'abord demandée s'il convenait ou non d'enseigner une langue vivante dans les classes de transition et pratiques ; et elle a retenu un certain nombre d'arguments pour et contre. La Commission note tout d'abord que les textes relatifs à ces classes n'envisagent nullement un tel enseignement : les horaires seraient donc à reconsidérer pour le rendre possible. Certains commissaires font en outre remarquer que les classes de 6^e de transition constituent des groupes hétérogènes d'enfants retardés que le maître se doit d'amener au « niveau de connaissances et de mécanismes intellectuels du C.M. 2 », et se demandent si, dans ces conditions, il convient de favoriser l'étude d'une langue étrangère alors qu'il y a tant à faire dans les autres domaines. Plus précisément en ce qui concerne la 6^e de transition, il est noté que, à la fin de cette classe, les enfants réinstruits et réorientés doivent avoir la « possibilité d'accéder à une 6^e normale ou ultérieurement à une classe d'accueil » (I.O. du 15-7-63). Dès lors, pourquoi y prévoir un enseignement de langue vivante puisque les enfants reclassés devront recommencer avec leurs camarades ?

En contrepartie, un certain nombre d'arguments favorables sont développés. On remarque tout d'abord que les classes de transition et de cycle terminal faisant partie d'un ensemble scolaire dans lequel l'étude d'une langue est de

règle dans chaque classe et à chaque niveau, le refus de cet enseignement pour les élèves considérés constituerait une mise à l'écart malheureuse. Un commissaire signale à ce propos le cas de jeunes filles d'un centre post-scolaire ménager qui ont exigé que leur maîtresse leur enseigne un peu d'anglais afin de pouvoir, elles aussi, dans le car de ramassage où elles se trouvent avec des camarades du C.E.G., « parler de leur leçon d'anglais ». Donner à ces enfants victimes d'échecs scolaires dans un certain nombre d'autres disciplines, l'occasion de s'affirmer dans un domaine nouveau pour tous serait sans doute bénéfique au point de vue psychologique. Les commissaires unanimes tiennent d'ailleurs à souligner que l'étude d'une langue étrangère constitue une activité intellectuelle hautement éducative dont il serait regrettable de priver certains enfants. Un dernier argument retient l'attention de la Commission. La plupart de ces enfants qui termineront leur scolarité à la fin du cycle pratique pour entrer dans la vie active pourront tirer certains avantages — matériels y compris — du petit bagage linguistique qui leur aura été donné, en particulier sur le plan de la profession. On a cité plusieurs cas d'employeurs (négociants des régions frontalières, hôteliers des régions touristiques) qui ont fait savoir aux chefs d'établissements quelle importance ils attachent à la connaissance — fût-elle très modeste — d'une langue étrangère par leurs employés. En conclusion de cette première partie de la discussion, la Commission, unanime, s'est arrêtée aux propositions suivantes :

— Pas d'enseignement obligatoire d'une langue vivante en 6^e de transition, mais possibilité de rattrapage pour quelques enfants jugés capables d'entrer directement en 5^e de type traditionnel.

— Enseignement obligatoire d'une langue vivante en 5^e de transition et dans le cycle terminal pratique.

Il va sans dire que les horaires actuellement proposés devraient être entièrement reconsidérés. Pour la première année de langue, en particulier, la Commission estime que l'horaire devrait être de cinq heures par semaine.

Ayant défini son point de vue quant à la nécessité de cet enseignement, la Commission s'est ensuite demandé dans quel esprit et par quel moyen il convient de le dispenser. Elle estime qu'il faut résolument se placer dans une perspective pratique et utilitaire : ce que l'enfant aura appris doit être immédiatement utilisable. C'est dire que doivent être écartés l'enseignement livresque qui valorise l'écrit sur l'oral, abuse de la grammaire descriptive et prescriptive et perd de vue la réalité linguistique quotidienne ; et aussi l'enseignement ex cathedra qui maintient l'enfant dans une attitude passive alors que la véritable conquête d'une langue suppose une incessante activité mentale et physique.

C'est une méthode résolument efficace et active que propose la Commission : acquisition, par répétitions et substitutions des structures et de vocables acquis « en situation », disponibles et réutilisables à chaque instant.

Les instructions officielles relatives à l'enseignement des langues vivantes dans les C.E.G., et l'application qui en est faite dans certains ouvrages tels que « Parlons anglais », par le montage systématique des mécanismes de la langue parlée et les conversations du type répétitif présentent ici un intérêt certain. Néanmoins, la Commission estime qu'on ne saurait dans ces classes transporter purement et simplement ce qui se fait dans les classes de type traditionnel. Il conviendrait de confier l'enseignement de la langue à un maître spécialiste attiré par cette tâche particulière, spécialement formé, ouvert à la recherche, dégagé des préoccupations qui sont les siennes dans les autres classes. Il faudrait aussi donner à ce maître un petit équipement : projecteur de vues fixes et surtout un magnétophone, seul moyen d'introduire dans la classe des documents sonores authentiques et de donner aux exercices répétitifs le rythme et la stabilité nécessaires.

La Commission pense qu'une méthode audio-visuelle comme celle qui est actuellement expérimentée à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, et quelques autres, pourraient ici rendre les plus grands services. A cet enseignement de type collectif, il apparaît souhaitable d'adjoindre la possibilité de répétitions individuelles par la mise en place, dans chaque établissement de premier cycle, d'un laboratoire de langue, si modeste soit-il.

En conclusion, la Commission propose, de la 5^e de transition à la 3^e pratique, un enseignement de langue vivante modeste certes mais résolument pratique, appuyé sur la réalité de la langue parlée, et spécialement adapté aux moyens et aux intérêts particuliers de ces élèves. Elle souhaite que des expériences puissent être organisées dans un avenir proche.

(Stage juin 1965, Commission C.)

VI - Les travaux d'observation et d'expérimentation scientifique

Une vingtaine de stagiaires ont participé aux travaux de la Commission chargée d'étudier les travaux d'observation et d'expérimentation scientifique.

La matinée du vendredi 15 mai a été consacrée à la visite du lycée-pilote de Montgeron. L'après-midi aux travaux de la Commission à Sèvres. Au cours de ces travaux les stagiaires ont successivement :

- dressé le tableau de ce qui est réalisé à Montgeron dans le domaine des travaux scientifiques expérimentaux,
- établi le bilan des travaux réalisés dans leurs classes,
- comparé l'ensemble de ces deux séries de travaux,
- émis un certain nombre de vœux.

I. — LES TRAVAUX SCIENTIFIQUES EXPÉRIMENTAUX A MONTGERON

Ces travaux sont réalisés dans une salle spécialement aménagée, les élèves passant successivement dans différents ateliers dont les exercices présentent des difficultés graduées.

Chaque élève travaille seul et dans une gamme de huit exercices, choisit celui qu'il se propose de réaliser. Des fiches conçues de façon extrêmement intéressantes le guident pour les travaux les plus compliqués. Si l'élève est embarrassé, le professeur intervient, mais son intervention entraîne une pénalisation (diminution de la note). Le temps mis pour l'exécution et les qualités du travail exécuté interviennent dans la notation.

Parmi les ateliers, nous citerons : le cartonnage, le tissage

du papier, le tissage (très simple) de textile, la confection de tresses, des puzzles, la manipulation d'un train électrique, le travail de la pâte à modeler, une série d'exercices préparant le dessin côté et aboutissant à l'étude d'une targette.

L'ensemble des exercices présente un intérêt très net pour l'observation des élèves.

II. — LES TRAVAUX SCIENTIFIQUES RÉALISÉS DANS LES CLASSES DE TRANSITION

Ils sont orientés :

— Vers les sciences naturelles et l'étude du milieu : récolte et collection de feuilles d'arbres, puis classification méthodique par l'observation, enrichissement continu (de la feuille à l'arbre par son fruit) jusqu'à l'étude du milieu forestier (aux points de vue botanique, géologique, géographique, humain) ; reconstitution et squelettes d'animaux divers (à Montgeron, ces travaux sont réalisés sous la rubrique : travaux pratiques de sciences naturelles).

— Vers le montage et le démontage de mécanismes : roue libre, roulement à billes, réveil, etc..., avec représentation graphique et fabrication ou construction avec des matériaux divers.

(Un stagiaire peut même présenter une ampoule électrique confectionnée dans sa classe à partir d'un ballon et fonctionnant sur du courant de 24 volts.)

III. — COMPARAISON

Les stagiaires ont été surpris par ce qu'ils ont vu à Montgeron et se sont d'abord demandés s'ils étaient dans la bonne voie. Mais très rapidement ils se sont mis d'accord pour reconnaître que les buts poursuivis ne sont pas identiques et que sous le même vocable : travaux scientifiques expérimentaux, on désigne des choses très différentes.

Les travaux mis au point à Montgeron ont été conçus de façon à permettre l'observation des élèves des classes de 6^e et de 5^e modernes :

— un horaire spécial leur est réservé dans l'emploi du temps,

— les travaux ne sont pas motivés,

— ils suivent une progression strictement établie,

— chaque élève travaille seul,

— un système précis de notation sanctionne les résultats.

Dans les classes de transition les travaux

— s'intègrent dans l'ensemble des exercices imposés par l'étude d'un thème ou d'un centre d'intérêt et il ne saurait être question de progression,

- sont réalisés, le plus souvent, par des équipes,
- ne sont pas sanctionnés par une note.

Ce serait une erreur pour les classes de transition de vouloir s'aligner sur ce qui est fait à Montgeron. Cependant, en raison de la richesse et de l'intérêt de ce qui leur a été présenté, les stagiaires souhaiteraient la diffusion de ces travaux et même, si possible, la diffusion des fiches remises aux élèves, en particulier pour tout ce qui concerne la préparation au croquis coté.

IV. — VŒUX ÉMIS PAR LA COMMISSION

A l'unanimité, les stagiaires ont demandé :

- 1) qu'une salle de travaux scientifiques soit prévue dans tous les établissements ayant des classes de transition. Ils ont insisté en particulier pour que cette nécessité ne soit pas perdue de vue au moment de l'ouverture de nouveaux C.E.S. par la transformation d'établissement existants.
- 2) que le nombre des élèves participant à une même séance soit limité.
- 3) que des dispositions financières soient prises pour fournir le matériel nécessaire à ces travaux, les crédits pouvant être accordés par les communes, les groupements de communes et l'Etat.

(Stage 1964.)

VII - Étude du milieu

Enquêtes - Actualité

A) PROBLEMES GENERAUX

I. — QU'EST-CE QUE L'ÉTUDE DU MILIEU ?

La notion de milieu est difficile à saisir (multiplicité de milieux qui s'interpénètrent). Nous avons estimé que le milieu doit donc être considéré sous un angle très large, mais en nous attachant toujours à ce qui marque *la présence de l'homme*. De plus, la notion de milieu est celle d'un complexe : il ne faut donc pas se limiter à l'étude d'un détail, mais envisager *un premier contact global*. Puis, selon le niveau des élèves, selon leur âge, leur intérêt, selon les capacités de l'instituteur, on pourra s'attacher davantage à tel ou tel aspect (le point de vue naturaliste dans un milieu géographique, par exemple). Mais on ne saurait séparer milieu naturel et milieu humain : il y a une interaction de l'homme sur la nature et de la nature sur l'homme. Ainsi se dégage une véritable philosophie du milieu.

Deux écueils sont à éviter : la dispersion et la tendance à trop s'attarder sur une étude.

a) Intérêt psychopédagogique pour les enfants

Pour ces élèves moins conceptuels, l'étude du milieu établit un lien au concret, au vivant. L'intérêt est provoqué. Ainsi peut s'opérer la rénovation espérée, le « dégel » de l'enfant. Notre élève prend confiance en lui, il fait des expériences qui réussissent.

Le caractère global de cette étude — la dissection tue la vie — permet de faire effectuer une véritable analyse. La méthode est active, par excellence. Au lieu d'aboutir à un dressage, on conduit l'enfant à se poser des problèmes, à réfléchir, à essayer de trouver lui-même une solution.

b) Contenu de cette étude

Faut-il établir une progression ? Deux tendances s'opposent : les uns tiennent à respecter une progression, et ce, en vue de parvenir, en fin de scolarité, à une synthèse finale. Les autres la refusent, estimant que l'étude du milieu est d'abord une activité d'éveil et que, sur le plan de l'éducation, elle apporte essentiellement *une méthode de travail*.

Cependant, tous reconnaissent que les problèmes touchant à la profession intéressent vivement les élèves, et plus singulièrement ceux des classes pratiques : information sur les professions (présenter une gamme très large), visites d'ateliers, d'usines, rencontres avec les professionnels. Ainsi, l'école peut contribuer à ce que le choix d'un métier soit raisonnable, et non pas hasardeux ou affectif. Cette considération n'exclut pas les autres aspects du milieu (historique, géographique, culturel, économique, civique...).

L'erreur consisterait à concevoir cette étude comme une visite de musée, sous la direction d'un guide qui limite les vues du visiteur en imposant les siennes. (L'exploitation se traduit alors par une sorte de reproduction du « Guide bleu ».) Pour nous, l'étude du milieu doit être un *tremplin*, l'occasion d'une *ouverture sur le monde* (à travers l'ESPACE et le TEMPS).

II. — RECHERCHE D'UNE MÉTHODOLOGIE

- Au départ, il semble qu'il faille proposer le sujet plutôt que l'imposer. Puis la participation des élèves devient de plus en plus grande (de 10 % au départ à 90 %).
- Peut-être faudra-t-il faire un inventaire préalable afin de savoir quelles sont déjà les connaissances de l'enfant. Dans d'autres cas, mieux vaudra un contact direct avec le milieu.
- De toute façon, *l'élève devra être associé* à l'élaboration du questionnaire, à la répartition des différentes tâches. Il devra être amené à prévoir des contrôles, des expériences.

Jamais il ne suffira de se limiter à la description du fait étudié. Que l'élève s'interroge, qu'il compare, qu'il établisse des relations. Il apprendra à écouter, mais aussi à noter (des schémas, des statistiques), à mesurer. Le travail en équipes peut alors s'avérer très fécond, surtout si l'on a pas cherché à constituer des groupes homogènes.

Enfin, *toutes les formes d'expression* doivent être utilisées lors de l'exploitation (expression orale ou écrite, graphiques, réalisations manuelles, expression artistique : dessin, peinture, photographie, photo-contact...).

Cette méthode implique le recours à une documentation très riche : revues, manuels, dictionnaires, encyclopédies.

III. — QUELQUES AUTRES PROBLÈMES

— L'étude du milieu permet-elle de faire acquérir les connaissances de base ? Certes, elle peut être un moyen. Que *l'utilisation* qui en sera faite soit *occasionnelle, opportune*, mais jamais systématique. Cependant, nous constatons que l'étude du milieu est un exercice royal pour l'acquisition du vocabulaire.

— L'étude du milieu permet aussi de *mieux connaître l'enfant* (ses intérêts, son caractère, les formes de son intelligence...). De plus, elle facilite la relation maître-élève (la position du « côte à côte » est plus favorable que celle du « face à face »). A cela s'ajoute une certaine humilité que le maître est amené à retrouver et qui l'aide à savoir remettre en question les principaux problèmes.

IV. — QUELQUES VŒUX

- 1) Les membres de la Commission souhaitent que leur soit facilitée *la mise en commun de leurs recherches* (au niveau de la circonscription, ou du département — grâce aux C.R.D.P.).
- 2) Ils aimeraient que des revues s'associent à cette recherche (l'Education Nationale, la Documentation pour la classe, par exemple).
- 3) Ils souhaitent que *des stages* soient organisés pour préparer les jeunes maîtres aux formes nouvelles du travail scolaire, pour permettre à tous de mettre en commun leurs succès et leurs échecs. Les inspecteurs primaires aimeraient être encore associés à de tels avantages.

(Stage 1964.)

*
**

B) L'ÉTUDE DU MILIEU EN CLASSE DE TRANSITION
ET EN CLASSE TERMINALE PRATIQUE

« La notion de milieu est difficile à saisir (multiplicité de milieux qui s'interpénètrent). Nous avons estimé que le milieu doit donc être considéré sous un angle très large, mais en nous attachant toujours à ce qui marque la présence de l'homme. De plus, la notion de milieu est celle d'un complexe. Il ne faut donc pas se limiter à l'étude d'un détail, mais envisager un premier contact global. Puis, selon le niveau des élèves, selon leur âge, leur intérêt, selon les capacités de l'instituteur, on pourra s'attacher davantage à tel ou tel aspect (le point de vue naturaliste dans un milieu géographique, par exemple). Mais on ne saurait

séparer milieu naturel et milieu humain ; il y a donc interaction de l'homme sur la nature et de la nature sur l'homme. Ainsi se dégage une véritable philosophie du milieu.

A partir de cette conception du milieu, la Commission s'est donnée pour tâche d'examiner les différentes formes sur lesquelles cette étude pouvait être envisagée en fonction des deux niveaux que distinguent les instructions officielles, nous voulons parler des classes de transition d'abord puis des classes terminales.

I. — L'EXPLOITATION DE L'ÉTUDE DU MILIEU EN CLASSE DE TRANSITION

La Commission n'a pas voulu s'attacher aux techniques diverses qui permettent l'étude du milieu. De nombreux ouvrages ont été publiés sur ce sujet et ces techniques, — enquêtes individuelles, enquêtes collectives, travail de groupes, etc... sont bien connues. Elle s'est efforcée de rechercher quels sont les risques que présentent cette étude et d'en marquer les limites.

L'expérience montre que le risque de dispersion est très grand dans l'exploitation des thèmes attachés au concept de milieu. Pour l'éviter, le maître aura intérêt à partir d'une hypothèse de travail, aussi précise que possible. Il marquera pour lui-même, les limites de son étude et de l'exploitation de celle-ci, sans pour autant intervenir dans le choix du thème à étudier, choix déterminé par les enfants, il en guidera l'étude par un questionnaire précis, orienté vers le but qu'il veut atteindre. Il répondra bien sûr aux questions posées mais ne se laissera pas distraire de l'objectif final.

La Commission pense que, à ce niveau, les intérêts spécifiques des enfants permettent une vue globale du milieu en même temps qu'ils fournissent au maître des occasions, qu'il ne manquera pas de saisir pour consolider les connaissances de base de chacun et cela en fonction du but défini par les instructions officielles qui est d'amener tous les enfants soit à la fin de la première année, soit au cours de la seconde année, à la possession des connaissances de base demandées en fin de cours moyen 2^e année. Un exemple précis montrera comment la dispersion pourra être évitée. Il s'agit de la visite de la chocolaterie Lanvin à Dijon. L'enquête individuelle, ou collective, ou dirigée par le maître, portera sur l'ensemble des productions de la maison. Elle a été suggérée, voire même demandée, par les élèves de la classe de transition voisine. Elle porte sur les mélanges, sur la fabrication, sur les prix à la production et sur la consommation. Elle pourrait se disperser sur les questions qui en découlent : d'où vient le cacao et donner ainsi l'occasion d'étudier les productions de l'Afrique, etc... Le maître ne tombera pas dans ce travers et exploitera l'étude

pour la consolidation des moyens d'expression orale d'abord, écrite ensuite. Le calcul du prix de revient, la connaissance des prix de vente au détail seront l'occasion d'exercices de calcul intéressants, pris sur le vif et par suite mieux compris des enfants.

Il apparaît ainsi que l'acquisition ou la consolidation des connaissances de base ne pourra se faire selon une progression rigoureusement logique, comme l'est la table des matières d'un livre de classe par exemple, mais qu'elle se fera selon le mot de M. l'Inspecteur général PAYAN, par des « îlots », dont chacun visera à combler une lacune dans les connaissances. Le maître devra alors, en s'aidant des acquisitions dans d'autres domaines, s'efforcer de relier entre elles toutes ces acquisitions afin d'essayer de constituer dans l'esprit de l'enfant un ensemble cohérent.

Quoi qu'il en soit, la Commission pense que l'étude du milieu, discipline d'éveil de l'esprit, ne peut être séparée de l'acquisition des connaissances et elle émet le léger regret que les instructions officielles de 1963, comme celles de 1964 semblent séparer l'une et l'autre en préconisant, le matin des leçons visant à l'acquisition et l'après-midi des études visant à l'éveil de l'esprit.

II. — L'EXPLOITATION DE L'ÉTUDE DU MILIEU EN CLASSE TERMINALE PRATIQUE

L'âge aidant, les intérêts de l'enfant changent. Il est arrivé au moment où il va lui falloir choisir une profession, un métier, et son insertion dans le monde des adultes est proche. En reprenant le thème de l'étude de la chocolaterie de Dijon, la Commission s'est efforcée de montrer comment elle concevait l'exploitation du thème. Les enfants s'intéresseront d'abord à la fabrication, aux proportions des mélanges des ingrédients divers qui entrent dans la composition des différents produits, à la commercialisation de ces produits, aux questions d'organisation, aux conditions de travail, en un mot aux conditions socio-économiques de la production, aux machines, aux possibilités d'emploi, etc...

On voit par là, combien est différente l'hypothèse de travail de l'étude du thème en classe pratique, de celle de la classe terminale. De même l'exploitation des recherches des élèves, sous la direction du maître, va s'orienter tout autrement. Si l'aspect scolaire : graphiques, calcul de proportions, exposé oral, reste assez important, il en est tout autrement de l'aspect économique. On peut penser qu'un maître d'esprit ouvert pourra faire entreprendre aux adolescents un reportage photographique avec légende, une bande dessinée également avec légende obligeant ainsi l'élève à une concision d'expression qui lui sera nécessaire dans la vie active. L'étude du thème lui permettra d'apporter des précisions sur la vie des ouvriers, des employés de la

Là encore, il faudra savoir se limiter, ne pas vouloir tout dire et tout comprendre. Nous dirions volontiers qu'il est nécessaire que l'adolescent reste sur sa faim pour qu'il ait le désir d'achever lui-même cette connaissance, de poursuivre ses recherches afin de perfectionner sans cesse sa culture personnelle.

Peut-être pensez-vous qu'il y a beaucoup d'illusions et de naïveté dans cet espoir de formation de l'esprit par l'étude du milieu, qui rejoint d'ailleurs par beaucoup de points la connaissance du monde contemporain, mais les membres de la Commission sont tous persuadés, l'expérience aidant, que chacun des élèves des classes de transition, ou des classes pratiques, peut tirer, aussi peu doué soit-il, un large profit de l'étude du milieu.

III. — LES DIFFICULTÉS DE L'ÉTUDE DU MILIEU ET DE SON EXPLOITATION SCOLAIRE

La première difficulté qui est apparue à la Commission est celle de la formation des maîtres. Nous sommes actuellement dans une période privilégiée. Les maîtres qui exercent dans nos classes expérimentales ont été choisis avec le plus grand soin. Volontaires pour un travail nouveau, ils s'y sont donné avec enthousiasme, ne ménageant ni leur temps, ni leur peine. Sensibles aux conseils, ils ont, avec la plus grande bonne volonté, modifié leur façon de faire, lorsque des déviations leur étaient signalées. La Commission affirme sans risque de se tromper que la situation sera différente lorsque la prolongation de la scolarité deviendra effective et que les classes recevront un pourcentage important de la population scolaire, de 30 à 40 % des enfants d'une tranche d'âge. La question de la formation des maîtres se pose donc dès maintenant. M. le Directeur général HABY a annoncé l'ouverture de centres de formation de maîtres de classes de transition et de classes terminales dans lesquels les instituteurs et les institutrices seraient admis après une sorte d'examen qui vérifierait les acquisitions de connaissances générales, telles que psychologie de l'enfant et de l'adolescent, information économique, géographie locale ou sciences naturelles ou connaissances pratiques. La Commission craint que le jeune maître livré à lui-même, pour acquérir des connaissances théoriques, ne se décourage devant les difficultés de l'examen et n'y renonce trop facilement. Il lui semble que le stage devrait précéder l'examen comme cela se fait pour la préparation au C.A.E.I. par exemple.

La seconde difficulté réside dans le fait même de l'enquête. Dans les documents que l'I.P.N. nous a permis de feuilleter quelques instants, les maîtres se plaignent de l'accueil parfois fort désagréable qui est réservé aux maisons, etc... Nous ne voulons pas insister sur tout ce qui tombe sous le sens.

enquêteurs ; cette difficulté peut être levée, si le maître a la sage précaution de prévenir les intéressés, de la visite que les enfants vont leur faire. Un certain nombre d'industries ou de manufactures se refusent à laisser pénétrer les enfants dans leurs établissements, il semble ici qu'une action auprès des syndicats patronaux à l'échelon le plus élevé puisse régler au moins partiellement le problème.

La troisième difficulté est une question de responsabilité des maîtres. L'élève qui enquête seul ou avec un ou deux camarades et qui est victime d'un accident, sera-t-il considéré comme victime d'un accident du travail et le maître ne sera-t-il pas tenté ensuite de ne plus utiliser la méthode des enquêtes ? S'il dirige lui-même l'étude du thème avec une partie de sa classe, que fera-t-il des autres, etc...

Enfin, la dernière difficulté semble être une question d'argent. Si je veux étudier le milieu que constitue un grand ensemble situé à 6 km du centre de la ville, je devrai faire transporter les élèves, mais qui paiera ? Les C.E.G. ne disposent d'aucune autonomie financière, ils n'ont pas de budget propre, comment se procureront-ils des fonds ? Comment les maîtres constitueront-ils pour leur classe, une bibliothèque de documentation : ils n'ont pas de crédit, etc...

La Commission de l'étude du milieu et de son exploitation scolaire n'ignore pas combien son travail est imparfait et combien de points intéressants son restés dans l'ombre, mais tous ses membres sont persuadés que l'étude du milieu offre aux maîtres des classes de transition et des classes terminales pratiques, des ressources pédagogiques immenses, lesquelles à l'heure actuelle, ont été à peine exploitées et qui doivent dans l'avenir contribuer largement à l'ouverture des jeunes esprits.

(Stage mai 1965, Commission G.)

*
**

C) L'ÉTUDE DU MILIEU ET SON EXPLOITATION SCOLAIRE

I. — QUELQUES EXEMPLES VÉCUS D'ÉTUDE DU MILIEU

Ces exemples ont été retenus parce qu'ils présentent une exploitation scolaire valable, précise, se reliant naturellement à l'objet de l'enquête, elle-même motivée par des travaux scolaires tels que la correspondance inter-scolaire, le texte libre, ou simplement par une curiosité née d'un événement ou d'une étude quelconque, *l'étude du milieu* est donc « *motivante* ».

a) Interview d'un champion cycliste retour de Tokyo venu voir son frère, élève de l'école

Calcul :

— justification de l'itinéraire aérien Paris-Tokyo par le cercle polaire (prise de distance sur le globe, utilisation de l'échelle) ;

— rapports, fractions : relation entre le pédalier et la roue libre, basée sur le nombre de dents de l'un et de l'autre. Distance parcourue pour un tour de pédale selon les divers rapports du changement de vitesse (révision du périmètre du cercle — notion de développement) ;

— *observation technologie* : les roulements à billes ;

— *évolution économique* : régression de la bicyclette (de plus en plus réservée au sport de compétition — comme le cheval), essor du moteur auxiliaire.

b) Evocation historique : visite à Châtillon-sur-Marne

Education esthétique : dessins d'après nature de vestiges de divers styles d'architecture : roman et renaissance.

Calcul : détermination de la hauteur de la statue d'Urbain II — recherche d'un procédé. Suggestion du maître : planter, au soleil, des bâtons dont on connaît la hauteur, 50 cm, 1 m, 2 m, et mesurer l'ombre de chacun. Considérer pour chacun le rapport de son ombre à sa hauteur.

Représentation graphique du temps passé : âge des pierres des ruines du château, âge de la statue et âge de l'homme qu'elle représente, âge d'un élève.

Travail manuel : fabrication de marionnettes — thème : les Croisades.

Expression orale et histoire : rechercher dans des manuels les causes des Croisades afin d'imaginer un discours d'Urbain II prêchant la Croisade.

II. — DÉFINITIONS

a) Etude

Il s'agit d'un travail intellectuel ; s'il y a promenade, il s'agit cependant d'activité de l'esprit.

b) Milieu

(Les deux sens, mathématique et biologique, paradoxe.)

Lorsqu'il s'agit d'étude du milieu : on pense volontiers à l'étude de ce qui est autour. Toutefois, une possibilité de lever le paradoxe apparaît si l'on s'arrête à l'idée de limite

qui est aussi impliquée dans l'étude de milieu, exploration de *l'espace proche*, local, où l'on peut se rendre à pied, découverte du monde par l'enfant, commençant par ce qui est à proximité, c'est-à-dire pour lui au centre du monde.

Cette façon d'aborder la découverte de l'espace par ce qui est à portée de la main, peut s'étendre à la saisie du temps passé. Dans cette perspective il conviendrait alors de commencer par ce qui est à portée de mémoire. La référence au passé vécu, aux souvenirs personnels, devant être pour l'enfant un outil d'estimation pour sonder les temps plus lointains, comme la connaissance de l'environnement le prépare à saisir ce qui est dans l'espace hors de sa portée. *Milieu naturel, milieu humain.*

Nous nous sommes arrêtés à cette distinction, mais finalement nous en avons *rejeté l'artifice.*

La vraie nature nous est radicalement inconnue. Même au niveau des simples perceptions tout paysage est œuvre humaine. Par contre, nous avons cru bon de souligner l'intérêt particulier que peut constituer l'étude des relations humaines : *les milieux d'ordre affectif*, climat, atmosphère, ambiance (psychologie sociale). Les faits à observer n'étant pas seulement des choses et des gens mais aussi les liens, les relations qui existent entre eux. Mais c'est tous les mots utilisés qu'il faudrait définir. Nous avons fait l'expérience de la difficulté de la communication par le langage. Des mots comme *nature* ont fait problème, mais aussi des mots apparemment beaucoup plus anodins comme « leçon ».

A ce propos il a été retenu qu'avec nos élèves une leçon limitée à un exposé par le maître, que les élèves écoutent, ne pouvait jamais être qu'une *mauvaise leçon, la bonne leçon* consistant dans l'élaboration d'une leçon nouvelle, dans le cadre d'une action collective, et comprenant nécessairement des moments de mise au travail des élèves, éventuellement par écrit : pour des tâches précises et partielles contrôlées et exploitées. Chaque mot prenant pour chacun le format des expériences personnelles auxquelles il a été associé, la réflexion pédagogique s'avère redoutable.

III. — FONDEMENTS PSYCHOLOGIQUES

a) Critique de la notion d'intérêt

L'étude du milieu correspond-elle à un intérêt fondamental de l'enfant pour la vie, le concret ? Certains l'affirment, d'autres affirment par contre que les enfants passent auprès de phénomènes passionnants sans les voir. Bien entendu il ne s'agit pas des mêmes enfants.

Ce qui est expliqué, chez tel enfant curieux heureux de comprendre, comme une manifestation d'un besoin

naturel, serait plutôt un effet de l'éducation qu'il a déjà reçu. Peut-on croire en effet que les intérêts des enfants naissent de rien, spontanément ? A l'origine des intérêts, comme des goûts, n'y a-t-il pas toujours une influence sociale ?

La question bien connue, citée par l'un de nous :

« Faut-il ne faire faire à l'enfant que ce qui lui plaît ou qu'il se plaise à ce qu'on lui fait faire » apparaît après discussion comme un exemple de faux problème.

Mais si nous sommes convaincus que l'éducateur intervient jusque dans la genèse des intérêts des enfants, il ne doit pas abdiquer son rôle de représentant de la civilisation au bénéfice d'une insondable nature.

Bien entendu il ne fera pas penser de force un enfant, c'est pourquoi l'étude du milieu, génératrice d'intérêt, se justifie particulièrement en classe de transition où tous les élèves ont fait l'expérience de l'échec qui émousse les intérêts.

b) Nécessité d'une base concrète

Cet échec antérieur dans le cadre d'un enseignement conceptuel s'explique aisément : vers l'âge de l'entrée à l'école obligatoire, les enfants sont capables de certains raisonnements simples si des supports concrets appropriés leur sont offerts, c'est le stade des opérations concrètes défini par Piaget, mais ce n'est qu'à 12 ans que les enfants moyens parviennent à la pensée formelle, abstraite, libérée de la référence à la manipulation. Or, la majorité des élèves des classes de transition présentent une croissance intellectuelle plus lente que la normale ; ils n'ont pas encore accédé à 12 ans au stade de la pensée formelle.

Par le recours systématique au concret qu'elle implique l'étude du milieu satisfait aux exigences de la pensée de l'élève des classes de transition et présente par suite des garanties en ce qui concerne leur accès aux activités intellectuelles abstraites.

c) Mais l'enfant regarde sans voir

S'il voit beaucoup de choses qui peuvent même passer inaperçues à l'adulte, il ne saisit pas les rapports entre les choses. Plongé dans le réel, il s'y perd si l'éducateur n'éclaire pas l'élément ou l'événement important. On ne saurait le laisser faire seul le long chemin de la civilisation. Des raccourcis s'imposent. De plus, pendant longtemps, il ne se distingue guère de son milieu et a tendance à tout saisir par référence à lui-même.

L'étude du milieu entraîne l'enfant à sortir de lui-même et à s'intéresser à tout ce qui n'est pas lui, à prendre conscience de ce qui le détermine. On peut, en outre, espérer

que cette prise de conscience le rendra plus capable d'intervenir le moment venu sur le monde extérieur, de créer sa propre histoire au lieu de la subir.

IV. — FONDEMENTS PÉDAGOGIQUES

a) Approche historique

L'étude du milieu n'a pas attendu la création des classes de transition pour exister comme technique pédagogique. Il faudrait préciser ce qu'elle doit à Decroly, aux instructions officielles françaises, à Freinet, aux C.E.M.A., aux classes nouvelles à la pédagogie des enfants inadaptés.

b) Où la fourmi ne doit pas trouver le ciron trop petit

Ici, à l'évocation de la similitude des principes pédagogiques pour les classes de perfectionnement et les classes de transition, une certaine répugnance s'étant manifestée, il nous appartenait d'en souligner l'anomalie.

Si l'on considère d'une part les critères employés pour déterminer les élèves qui relèvent des classes de perfectionnement : 50/QI/75, et d'autre part la marge de flou qui affecte tout instrument de mesure en ce domaine, on doit penser que certains enfants peuvent être amenés à fréquenter aussi bien une classe de transition qu'une classe de perfectionnement.

Une confrontation de pourcentages officiels permet même de penser que la majorité des élèves des classes de transition se caractérisent par des performances aux échelles de développement intellectuel les situant dans une zone de lenteur d'esprit frontrière de la zone de la débilité (17 % de la population environ ont un quotient intellectuel compris entre 75 et 90).

Dans l'incertitude où l'on se trouve quant à la signification de ces critères quantitatifs, nous constatons que la pédagogie qui conviendrait à la rigueur à des élèves « sous-instruits néanmoins doués » ne convient pas aux élèves de QI modeste, alors que tous tirent un profit maximum de la pédagogie, appropriée à ces derniers.

c) Une extension nécessaire : l'exploitation scolaire

Hors des classes de transition, l'étude du milieu se pratique le plus souvent comme une fin en soi, une discipline scolaire autonome, ou du moins limitée dans ces prolongements aux seules activités d'expression verbale.

Alors que l'objectif des classes de transition consiste à assurer le réapprentissage des techniques de base, à hisser les élèves à un niveau convenable en français et en calcul,

l'étude du milieu est ainsi promue au rang d'auxiliaire des disciplines fondamentales. Elle ne perd rien pour autant de ses vocation traditionnelles, mais elle vaudra surtout dans les classes de transition par la richesse des activités scolaires qu'elle inspirera.

V. — OBSTACLES

Divers obstacles ont retenu notre attention. Ils tiennent...

a) aux maîtres

L'étude du milieu inspiratrice d'intérêt pour les disciplines scolaires fondamentales requiert du maître beaucoup de curiosité, d'imagination, une culture générale étendue, une présence d'esprit aiguë. C'est que l'essentiel de son rôle ne réside pas dans le contenu des connaissances recueillies mais dans la démarche de l'esprit qui découvre et exploite.

Quelle formation développera chez les maîtres ces qualités ?

b) à l'absence de programmes et de progressions

La confiance dans l'occasionnel plaît d'abord mais peut dérouter le maître consciencieux sécurisé d'ordinaire par le découpage du savoir officiel en mois et en semaines.

De plus, avec certaines disciplines, le calcul surtout, une progression semble nécessaire. Une question se pose : peut-on substituer à l'ordre logique une succession non pré-établie mais respectueuse d'un ordre *psychologique* lié à la motivation ?

La réussite de certaines expériences d'apprentissage du calcul au C.P. basé sur cet ordre psychologique, constitue un argument pour une réponse affirmative, puisque le respect de l'ordre logique apparaît traditionnellement si important au niveau des premières connaissances.

c) Pauvreté des moyens

Le milieu local est plus ou moins riche. Il est banal d'expliquer que les ruraux sont moins débrouillés que les citadins, parce que leur milieu *est moins stimulant*. Toutefois, encore qu'elle aide, la richesse matérielle de l'environnement n'est pas décisive : la contemplation du phénomène le plus original peut ne déboucher sur rien, ne pas présenter d'exploitation pédagogique.

La richesse des moyens n'est pas à rechercher dans l'objet observé, qu'il s'agisse de ruines, de fabrique, de documents rares, ou de relations humaines exceptionnelles mais dans l'imagination du maître, dans son habileté à orienter les efforts.

Ainsi l'absence de ressources ne saurait pour autant autoriser à un retour au dogmatisme, elle ne ferait que signaler la défaillance de l'éducateur.

d) Disponibilité et saturation des services d'accueil

Il convient de *se mettre à la place* du préposé aux relations publiques de l'usine, du receveur des P.T.T. ou du secrétaire de mairie.

Si, en U.R.S.S., chaque entreprise doit, paraît-il, recevoir des visites d'écoliers, en France les entreprises qui acceptent d'accueillir des classes semblent le faire le plus souvent dans un souci de réclame favorable aux ventes ou de propagande favorable au recrutement de leur personnel.

D'ailleurs, dans la visite spectaculaire, le réel y est si complexe ou si caché, qu'il demeure inaccessible aux enfants... et au maître, et qu'un employé de la maison, qui connaît l'entreprise mais non la pédagogie, doit intervenir.

Mieux vaut préférer des objets d'observation plus accessibles, plus discrets, où le maître puisse conserver la saisie de l'ensemble et assurer l'exploitation pédagogique.

e) Sécurité des élèves

« Les enfants seront associés à la division de l'enquête en tâches partielles confiées à des équipes distinctes » (« J.O. », 18-9-64).

Cette phrase implique que le maître ne peut accompagner chaque équipe même si toutes les équipes demeurent dans un périmètre réduit. Toutefois la réglementation en vigueur de la surveillance continue à exiger la présence *effective du maître*.

Sans doute des jurisprudences établies à l'occasion d'accidents au sein de colonies de vacances et d'activités de loisirs en internat dégagent la responsabilité du maître (ou du moniteur) lorsque l'activité préconisée était conforme aux instructions et organisée sérieusement ; mais ces assurances réclament un texte en accord avec les implications de la circulaire de 1964.

Une formule est à chercher qui substituera peut-être à la présence physique une présence morale, l'exigence d'une organisation pédagogique particulière, précise.

CONCLUSION

Partis d'exemples d'études du milieu exploités en classes, arrêtés par la signification de mots devenus trop riches de sens parfois contradictoires, retenus par les justifications psychologiques de l'étude du milieu et diverses tentatives historiques de cette technique pédagogique recommandée,

nous avons cru bon de souligner le déplacement de ce qui en fait l'essentiel : *dans les classes de transition l'étude du milieu vaudra dans la mesure où elle inspirera les tâches de français et de calcul.*

Nous avons *terminé* par la *revue des obstacles* mais ces obstacles ne sont rassemblés que pour être franchis. Il convient d'*en faire des instruments*. Les obstacles sont alors stimulants, générateurs d'efforts et de progrès. Nous formons l'espoir que la réussite en ce domaine sera contagieuse, que cette pédagogie des classes de transition gagnera toutes les classes antérieures et parallèles faisant ainsi perdre aux classes de transition la moitié de leur clientèle.

Toutefois il faut réussir d'abord ; ce sera difficile : une révolution n'est facile à faire que sur le papier.

(Stage juin 1965, Commission F.)

*

**

D) L'EXPLOITATION DE L'ACTUALITÉ

I. — RAPPEL DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

La place de l'exploitation de l'actualité :

a) dans les classes de transition

« L'actualité nationale ou internationale fournira maints sujets d'entretien : c'est l'occasion d'apprendre à respecter les personnes, les idées, les faits, de consulter les dictionnaires, les atlas, les ouvrages de documentation. »

« Dans l'actualité telle que la font connaître aux élèves la presse, la radio et la télévision, le maître saura donner force et relief à ce qui peut avoir la répercussion la plus profonde et la plus légitime sur la vie intellectuelle, sensible et morale de l'enfant » (*J.O.* du 18-9-64).

b) dans les classes pratiques

C'est le caractère le plus original des classes du cycle pratique terminal que de prévoir (d'une part) une large ouverture sur le monde présent, dans ce qu'il a de stable et de permanent, mais aussi d'original et de mouvant.

« ...L'utilisation presque exclusive de l'actualité (et des travaux manuels), à propos desquels on expérimentera, on se documentera sur les faits géographiques, historiques, scientifiques, on s'exprimera en français oralement et par écrit » (*J.O.* du 10-9-1963).

II. — LIMITES DU RAPPORT

Etude faite surtout pour les classes pratiques.

Raisons :

Composition de la commission ; méthode adoptée : partir d'expériences réalisées ; intérêt plus marqué pour l'actualité chez les élèves du terminal que chez les élèves de transition.

III. — DÉFINITIONS - DOMAINES - DEGRÉS

Qu'est-ce que l'actualité ?

a) L'événement (l'actualité événementielle)

Ex. : la mort de Churchill, voyage du Pape aux Indes.

b) Les grands problèmes du monde contemporain

Ex. : la faim dans le monde, le racisme...

c) L'actualité pour les élèves (des adolescents)

Ex. : l'actualité scolaire : familiale, locale, les problèmes de la sexualité.

Remarque : Classification ayant une part arbitraire ; passage possible, fréquent, souhaitable d'un aspect de l'actualité aux autres.

IV. — BUTS DE L'EXPLOITATION DE L'ACTUALITÉ

a) Une motivation parmi d'autres :

Occasion d'acquérir ou de consolider des connaissances.
L'actualité, discipline d'éveil.

b) Moyen de formation intellectuelle parmi d'autres :

Eveil de la curiosité ; acquisition d'une tournure d'esprit.
L'intérêt principal réside dans l'emploi de certaines techniques, de certaines méthodes. Mais l'occasion de préciser un point de doctrine : il ne peut y avoir de formation sans information, on ne peut pas séparer la forme du contenu.

c) L'exploitation de l'actualité, moyen privilégié pour la formation civique, sociale des élèves ;

Apprendre à lire des journaux, à réfléchir devant l'image.
Démystification de la « grande actualité ». Formation du lecteur, du téléspectateur.

d) Un certain moyen de connaître l'élève (son intérêt pour

Les questions d'actualité, ses réactions, son degré de maturité.

V. — L'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE L'ACTUALITÉ

a) Collection de documents, choix, critiques, utilisation

Recherche de compléments d'information.

Utilisation des moyens de documentation (journaux, livres, interviews, conversations, films...).

b) Expression orale, analyse verbale

Préférer la discussion, le débat à la « causerie » d'actualité.

c) Enrichissement du vocabulaire

Motivation de l'expression écrite (comptes rendus, monographies, résumés...).

d) Explorations dans le domaine de certaines disciplines

● **géographie** : le Japon (Jeux Olympiques), l'Amérique latine (voyage du Président de la République), l'Inde (voyage du Pape), etc...

● **histoire** : la guerre de 1939-1945 (Journée de la Déportation, mort de Churchill)...

L'histoire des communes (élections municipales)... les conquêtes sociales (une grève).

● **sciences** : hygiène : le sang (accident de transfusion sanguine), les microbes (vaccination obligatoire)...

Sciences physiques (exploits des cosmonautes, réalisations techniques)...

● **calcul** : nombres complexes (Jeux Olympiques), budget communal (élections municipales).

● **morale** : l'esprit sportif (Jeux Olympiques) ;

● **instruction civique** (élections municipales) ;

● **législation sociale, familiale** (modification des régimes matrimoniaux)...

VI. — DIFFICULTÉS - ECUEILS

a) Choix des sujets, des thèmes

● *Au point de départ*, il doit toujours y avoir le *choix* des élèves — pas de thèmes imposés.

● Les *intérêts* évoluent ; ils semblent parfois différents pour les garçons ou les filles :

— garçons : accidents, faits divers, politique internationale, exploits sportifs, techniques...

— filles : ce produit pour maigrir est-il dangereux ? Les tranquillisants...

Intérêt d'avoir des classes terminales mixtes.

● Rôle du maître : Sous une forme nouvelle, discrète, il n'en est que plus important.

Le mythe de la spontanéité.

Faire la part du sensationnel, apporter le recul nécessaire, donner aux événements leur véritable dimension. Pas de « bavardage mondain ».

● Uniformisation des thèmes au même moment — Avantage ? Inconvénient : perte de la personnalité de chaque classe ?

b) Danger d'une dispersion, d'une vision pointilliste des questions, connaissances en « îlots »

● Nécessité d'une synthèse périodique, exemple « boucher les trous » de la fresque historique.

● Part de didactisme, expérience de maîtres qui au bout de deux ou trois ans reviennent parfois à des « leçons » magistrales réclamées par les élèves.

● Le calcul fait à partir de l'actualité n'exclut peut-être pas (même en terminal) l'entraînement systématique nécessaire à la possession des mécanismes.

● L'exploitation de l'actualité élimine et heureusement — l'idée de programme, mais le retour prévisible de certains thèmes ne peut-il pas permettre pour le maître l'élaboration d'un plan d'étude (exemple : les campagnes nationales pour l'hygiène) ?

c) Danger d'une exploitation artificielle de l'actualité

Caricature du Centre d'intérêt (vouloir tout faire à partir de l'actualité ; des voies où les élèves n'ont pas envie de s'engager).

● Un critère possible : s'arrêter quand faiblit l'intérêt des élèves.

● Mais nécessité de conclure, d'aboutir, résister à l'instabilité enfantine.

● Difficulté de la *coordination* ; nécessité de la collaboration des professeurs pour les domaines différents ou l'actualité peut conduire.

● *Problème de l'objectivité* : un point crucial (cas de conscience analogue : l'histoire contemporaine est-elle possible) ?

— Une « neutralité » impossible ; influence de l'éducateur, un engagement ?

— Si la probité intellectuelle des maîtres ne peut être mise en doute, leur inquiétude est parfois réelle.

— Nous pouvons reculer devant certains problèmes difficiles (le Viet-Nam, Saint-Domingue), n'est-ce pas faillir à notre devoir devant les questions des élèves ?

— Est-il possible d'atteindre l'objectivité par une approche rationnelle, scientifique des problèmes ? par la possession d'une méthode de pensée admise par tous ?

VII. — MÉTHODES OU TECHNIQUES DE TRAVAIL ? LIGNES DIRECTRICES ?

La définition d'une méthode ne ferait-elle pas retomber dans le dogmatisme ? Suffit-il, pour aider les maîtres, de suggérer certaines techniques, de tracer quelques lignes directrices ?

a) **Le questionnaire** peut aider les élèves. Son emploi ne doit pas être systématique (ne serait-ce que par le retour à l'abus du travail écrit).

b) **Un schéma proposé :**

partir des sujets proposés par les élèves, des articles apportés,

— discussion, les questions posées orientent les recherches ;

— des équipes de travail préparent des exposés, panneau de documentation ;

— une synthèse collective : nécessité de traces sur les cahiers, dans les dossiers des élèves, traces orales (bandes magnétiques), écrites (tapées à la machine, multigraphiées), graphiques (dessins, photos), manuelles...

c) **Une suggestion** : la méthode de « l'entraînement mental » pour l'exploitation de l'actualité.

Les classes pratiques se situent au point de contact entre les méthodes actives en milieu scolaire et les méthodes d'animation pratiquées en milieu adulte (à l'exemple de

« Peuple et Culture », des Charbonnages de France...). Il s'agit de donner aux maîtres et aux élèves une *attitude active* qui relève d'un *intérêt* pour la situation. Elle contient la capacité d'analyser cette situation ; elle suppose l'aptitude d'aller des *faits* aux *idées* et des *idées* aux *actes*.

Après la *sensibilisation* qui naît de l'intérêt, *l'information* appelle un certain nombre d'opérations mentales (énumérer, décrire, comparer, distinguer, classer, définir). Le *débat* souligne les différents aspects, les différents point de vue, les contradictions.

L'aspect *théorique* situe dans le temps et dans l'espace, recherche les causes, des lois et des théories. L'aspect *pratique* débouche sur une action à court terme, à long terme, étudie les moyens.

CONCLUSION

L'étude critique de l'actualité au niveau des classes pratiques peut être — toutes proportions gardées — le substitut de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales de l'enseignement du second degré. Compte tenu de l'âge différent des élèves, de leur mentalité différente et de la formation différente des professeurs, l'exploitation de l'actualité est un des moyens pour la promotion de ces élèves dont nous voulons faire des travailleurs, mais aussi des citoyens, des hommes.

N.-B. — Problèmes annexes

- 1° Problèmes de la documentation des maîtres et des élèves (et des moyens matériels pour la posséder).
- 2° Sujétion regrettable d'un examen (le certificat d'études).

(Stage mai 1965, Commission H.)

*
**

I. — DÉFINITION ET LIMITES DE L'ACTUALITÉ

Il semble que l'on puisse très simplement, tout d'abord, définir l'actualité comme étant l'ensemble des faits que nous rapporte notre journal quotidien. Autant souligner de suite l'extraordinaire amplitude que renferme un tel concept : les faits humains, politiques, sociaux, économiques, les faits culturels touchant à la littérature, aux arts, aux spectacles, et plus généralement aux choses de l'esprit, enfin les faits scientifiques et techniques, tout cela meuble à part égale ce que nous pouvons appeler l'actualité.

Pourtant, et surtout dans le cadre de notre propos, il est nécessaire de cerner, de limiter les faits d'actualité si nous voulons en préciser le contenu. Et tout d'abord limitation dans l'espace. L'actualité de l'enfant de nos écoles sera-t-elle celle de son village, de son quartier, ou de la nation tout entière, ou alors celle de l'humanité totale ? Il nous paraît que cette limite spatiale de l'actualité sera essentiellement relative à la culture même des élèves. Au fur et à mesure de l'évolution sociale et intellectuelle du milieu scolaire, les limites de l'expérience s'élargissent, cette expérience sort du cadre étroit du milieu immédiat pour atteindre l'humanité entière. On sortira de l'incident de quartier pour s'intéresser à un exploit réalisé dans le domaine de l'astrophysique.

Limitation dans le temps, à présent. En son sens premier, l'actualité dure de façon permanente. Mais nous ne pouvons saisir qu'une « tranche » de cette actualité précisément limitée dans le temps. Quelles seront ces limites ? Il a semblé à la Commission que trois sortes de limites peuvent être décelées :

a) L'événement

Le fait d'actualité imprévisible, brutal dans son apparition et peu durable bien que, parfois, aux conséquences fécondes du point de vue pédagogique. Un piéton a été renversé par une voiture sur l'autoroute-est. On a compté qu'il y a eu environ trois cents voitures qui ont dû apercevoir le corps sans s'arrêter. Voilà bien un fait brutal, peu durable et dont il faudra tenir compte.

b) L'actualité durable

Elle englobe un vaste phénomène d'ordre humain, scientifique ou culturel qui a lieu de façon prévisible, durable et dont le retentissement est généralement assez important. Un exemple récent peut être pris dans le déroulement des Jeux Olympiques. Ce sont des faits de ce genre qui peuvent donner lieu à l'étude de ce qu'il est convenu à présent d'appeler un « thème », autrement dit un « centre d'intérêt ».

c) L'actualité permanente

Cette actualité forme et meuble le milieu permanent de l'enfant, et, de ce fait, il appartiendra plutôt à la Commission F d'en parler. Contentons-nous de ne citer qu'un exemple : les conditions de travail d'une usine de quartier en ce que ces conditions ont de stable et de permanent.

Toute cette actualité n'existe pourtant pas de façon « brute ». Expliquons-nous. Les événements parviennent à l'adulte à travers l'écran plus ou moins déformant des organismes d'information et à travers sa propre personnalité. Mais cette déformation, pour l'enfant sera encore

plus importante. D'une part l'enfant recueillera à travers ses intérêts enfantins l'actualité adulte. L'installation d'une base américaine dans le voisinage du village retentira d'abord en lui comme la source plus ou moins consciente d'une distribution de friandises de la part des soldats nouvellement arrivés. Mais de plus, l'enfant possèdera sa propre actualité qui comprendra les faits spécifiques de son milieu enfantin. Une rivalité entre deux bandes d'enfants rivaux, des péripéties d'ordre familial ou tout simplement l'émotion du premier « flirt » du préadolescent, tout cela forme un monde où l'adulte pénètre difficilement car l'enfant ne le lui permet que rarement. Et, néanmoins ces faits forment une actualité vivante dans la personnalité enfantine.

Retenons donc la nécessité de tenir compte d'une actualité aux limites spatiales relatives au milieu enfantin, aux limites temporelles variables et, surtout, qui se présentera soit comme une « actualité adulte » déformée par l'enfant ou une actualité spécifiquement enfantine.

II. — POURQUOI LE RECOURS A L'ACTUALITÉ EST-IL NÉCESSAIRE ?

Ce recours est rendu indispensable pour trois raisons :

a) Il réalise effectivement la continuité de la vie et de l'école

« ...Le caractère le plus original de ces classes du cycle pratique terminal est de prévoir d'une part une large ouverture sur le monde présent dans ce qu'il a de stable et de permanent mais aussi d'original et de mouvant... (Instruction du 10 septembre 1963, B.O. n° 33). »

Cette ouverture sur le monde est une condition sine qua non de la liaison réelle — et non seulement livresque — de la vie et de l'école.

b) L'actualité joue le rôle d'une discipline d'éveil

En ce qui concerne ces disciplines d'éveil, les instructions du 15 juillet 1963 (B.O. n° 30 du 25 juillet 1963) précisent :

« L'enfant apprendra en même temps à regarder, à soutenir son attention, à se former par lui-même une représentation mentale ordonnée des faits et des choses. »

Or, il ne fait aucun doute que cette formation de l'enfant par soi-même ne pourra être mieux réalisée qu'à partir de faits réels d'actualité.

c) Il est nécessaire de corriger l'actualité telle que l'enfant l'aperçoit

Nous avons dit plus haut les déformations fréquentes des faits d'actualité par les organismes informateurs. Il faut ajouter à ces déformations le manque de culture de l'enfant

qui, très souvent, par exemple, ne pourra saisir la signification d'un fait par incapacité de le situer dans l'espace : où se trouve le 17^e parallèle ? Où se trouve la République de Saint-Domingue ? Où se trouve le barrage de Malpasset ou le Cap Kennedy ? Disons le fait avec force : l'actualité parvient, que nous le voulions ou non, jusqu'à l'enfant, du moins dans ses grandes lignes. Mais telle qu'elle apparaît à l'enfant, elle n'est plus qu'une grossière approche des faits. Nécessité donc est pour l'éducateur de « refaire l'information » de l'enfant, de redonner aux faits leur juste mesure humaine, en un mot, leur vérité.

Une restriction pourtant. Il a semblé à la Commission que cette nécessité d'avoir recours à l'actualité ne revêtait pas la même importance pour les élèves des classes de transition et pour ceux des classes terminales pratiques. Les premiers, en effet, ont, généralement entre 12 et 14 ans. C'est l'âge des préoccupations techno-cognitives, c'est l'âge des besoins physiques, du sport et de l'effort violent. Il semble, de ce fait, qu'à cet âge l'étude du milieu immédiat, avec action sur lui, aura plus de retentissement chez l'enfant que l'approche des grands problèmes d'actualité scientifique ou humaine. Par contre, nos élèves des classes terminales pratiques auront entre 14 et 16 ans. Quelle que soit leur niveau de culture, il semble qu'ils se distingueront des premiers par leurs préoccupations à orientation sociale, par l'existence en eux d'idéaux plus ou moins élevés mais réels. Chez eux, la notion de milieu s'élargit. On ne se suffit plus du quartier ou du village ; c'est le temps des prises de position politiques, syndicales, religieuses... L'optique pédagogique change donc. Et, plus que l'étude du milieu immédiat, ce sera l'actualité au sens vaste du terme qui devra être à la base de l'enseignement dans ces classes.

Tout en distinguant donc le cas des classes de transition et celui des classes terminales pratiques, nous conclurons donc à la nécessité d'avoir recours à l'actualité tant pour corriger l'information qui parvient jusqu'aux enfants que pour assurer l'indispensable liaison de l'école et de la vie en fournissant un matériau important aux disciplines d'éveil.

III. — PROBLÈMES POSÉS PAR L'UTILISATION DE L'ACTUALITÉ

Cette actualité tellement indispensable n'est pourtant pas sans poser d'inévitables problèmes. Ceux-ci sont au nombre de deux :

a) Le choix des faits d'actualité

La première difficulté réside dans le fait que tout est dans l'actualité. « Même le costume du plus petit paysan du xvii^e siècle français fait partie de l'histoire » écrivait Seignobos. Nous pourrions en dire autant de cette histoire

du présent qu'est l'actualité. Et le maître ne peut parler de tout. Que dire ? De quoi ne pas parler ? Quel est le critère de choix des faits dont il sera question à l'école ?

● La première exigence dont il faudrait tenir compte en la matière revient à éviter les sujets puérils. L'éducateur se doit de respecter ses élèves en leur proposant des thèmes dont le sérieux correspondra à cette tendance profonde qu'a tout enfant de devenir l'adulte vers lequel il tend de toute sa personnalité. Pas de puérité, telle est donc la première exigence.

● La seconde exigence réside dans le fait que l'actualité proposée doit provoquer chez l'enfant une motivation réelle et profonde.

« Proposés par les élèves ou par le maître, ils seront
« — les thèmes d'études — acceptés d'enthousiasme s'ils
« répondent à ce que les enfants de douze ans trouvent de
« passionnant, soit autour d'eux... soit dans l'actualité,
« soit dans leur propre vie... » (Circulaire du 18 septembre 1964, n° 64-382).

● La troisième exigence revient à choisir le fait dont la fécondité pédagogique est incontestable. Précisons notre propos :

Supposons le cas — hélas fréquent ! — d'un accident de voiture mortel. Certes, une utilisation pédagogique de ce fait dans le domaine de la prévention routière est évidente. Mais reprenons le fait que nous avons signalé en début de notre propos : 300 voitures passent devant un blessé sans lui porter secours. Le blessé meurt. On aperçoit immédiatement la fécondité pédagogique plus grande d'un tel fait par rapport au premier. Il semble donc bien que ce soit ces faits qui permettent de nourrir de nombreuses branches de l'activité pédagogique qui seront choisis par le maître.

Sur cette question du choix, il reste encore deux questions à élucider.

— Quelle place devra-t-on accorder aux faits qui, sans être féconds, seront néanmoins choisis par les enfants ? Devra-t-on, ici, sacrifier la motivation à la valeur intrinsèque du fait ? Sur ce point, la circulaire n° 64-382 du 18 septembre 1964 est assez claire :

« Il importera cependant d'éviter la dissipation dans un
« foisonnement d'activités gratuites qui n'aboutiraient pas
« à l'enrichissement des connaissances, à l'assimilation des
« mécanismes et l'ouverture de l'esprit, lesquels demeurent
« les objectifs de toute action éducative. »

Ce qui est, ici, valable sur le plan des activités reste valable sur le plan de la connaissance. Ne retenons pas les faits qui, en eux-mêmes ne portent aucune possibilité d'enrichissement. D'autre part, il serait erroné de considérer que les méthodes d'éducation nouvelle qui sont préconisées au niveau des classes de transition et des classes terminales

pratiques impliquent une totale et absolue liberté de choix de l'enfant — liberté qui serait proche de cette anarchie qui a fait la perte des « Communautés scolaires » de Hambourg. Cette anarchie n'est ni souhaitable, ni désirée d'ailleurs par l'enfant : celui-ci éprouve le besoin — malgré ce qu'il en pense lui-même parfois — de l'aide, des éclaircissements de l'adulte. Ce dernier devra donc savoir — et c'est là qu'est la difficulté — déceler le fait qui sera d'une part valable en lui-même et qui correspondra aux intérêts profonds — et parfois même inconscients — de l'enfant.

« Dans l'actualité telle que la font connaître aux élèves
« la presse, la radio et la télévision, le maître saura donner
« force et relief à ce qui peut avoir la répercussion la plus
« profonde et la plus légitime sur la vie intellectuelle,
« sensible et morale de l'enfant. » (Circulaire n° 64-382,
18 septembre 1964.)

— Second problème : le retentissement effectif d'un fait peut-il être retenu comme critère du choix ? Un fait servirait-il à introduire une leçon de langage en classe par le seul argument de sa popularité locale ? Il semble bien que non ! Il est prudent, en effet, de se méfier de ce qu'il est convenu d'appeler le « battage » fait autour de certaines personnes ou de certains événements dans un but exclusivement commercial. On ne connaît que trop les parutions écrites ne vivant que de cette entreprise. Le retentissement du fait dont il sera question en classe ne sera pas le retentissement absolu : il sera celui qui conservera néanmoins une valeur pédagogique certaine. Remarquons enfin que, à ce propos, le choix, fait en commun, des faits d'actualité sera l'amorce valable d'une éducation combien nécessaire du lecteur, du spectateur et du téléspectateur.

b) Le problème de l'objectivité

Le second problème important posé par l'utilisation de l'actualité réside dans l'objectivité dont doit faire preuve le maître en la matière. On devine qu'il s'agira surtout ici des faits d'essence politique et sociale. La Commission, sur ce problème, est parvenue à la conclusion suivante :

— Il serait peu souhaitable — et d'ailleurs inutile — de passer sous silence ces sortes de faits. Si l'enfant n'en est pas entretenu, il le sera en dehors de l'école de façon plus ou moins informée, plus ou moins objective.

— En ce qui concerne les jeunes élèves des classes de transition, la Commission pense que le maître pourra se contenter de clarifier les données des problèmes politiques et sociaux en en donnant les bases expérimentales : un conflit entre deux pays nécessite la connaissance objective de la géographie, de l'histoire de ce pays, des conditions de vie de sa population, etc...

— En ce qui concerne les élèves des classes terminales pratiques, la Commission pense qu'il est possible de pousser plus loin la réflexion des enfants en proposant de la façon la plus objective possible les solutions contradictoires qui s'opposent au sujet du problème politique envisagé. Le respect de la liberté des élèves — et le caractère laïque de notre enseignement — empêchent toute prise de position de la part du maître.

Voici donc, dans ses grandes lignes, exposée l'actualité telle qu'elle doit être présentée à nos élèves, avec ses obstacles et ses difficultés. Il serait souhaitable, à présent, d'exposer les vues de la Commission sur les techniques d'application des principes généraux que nous venons d'entrevoir.

IV. — EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE L'ACTUALITÉ

Cette exploitation de l'actualité à l'école est prévue avec précision par les instructions du 10 septembre 1963 (B.O. n° 33 du 19 juillet 1963). Nous y lisons :

« Etude du monde contemporain (à partir de contacts avec le milieu local, ou d'une exploitation de l'actualité connue des élèves, on apportera des connaissances utiles en art, histoire, géographie, instruction civique et sociale, etc... Ici, encore, les moyens d'expression, français, dessin d'art, chant, seront mis au service de ces acquisitions).

« Horaire hebdomadaire total :

« — 7 heures en classe de 4°,

« — 5 heures en classe de 3°. »

Il semble à la Commission, tout d'abord, que l'absence de prévision concernant les classes de transition ne saurait signifier l'absence de recours à l'actualité dans ces sortes de classes. Nous pensons, avec les restrictions apportées plus haut, que cette actualité demeure sous-jacente à toutes les activités scolaires, quel que soit le niveau de la classe à laquelle elle s'adresse.

a) Climat de l'exploitation de l'actualité

Ce premier point nous paraît à la fois évident et primordial. Les méthodes d'éducation nouvelle recommandées dans les classes du cycle de transition et terminal-pratique impliquent avec une nécessité totale un climat de liberté enfantine, seule condition à la fois d'un épanouissement réel et d'une rupture avec le passé des enfants de ces classes, passé dont ils n'ont retiré que déboires et ennui.

Précisons pourtant à nouveau que cette liberté n'est synonyme ni de démagogie, ni d'abandon par le maître des prérogatives qui lui reviennent et que l'enfant est le premier à lui reconnaître. C'est au maître qu'il appartient

de découvrir les thèmes à la fois valables et susceptibles de créer une véritable motivation.

b) L'exploitation proprement dite de l'actualité

Du point de vue des applications pédagogiques, il semble que l'événement et l'actualité durable (voir plus haut les sens que nous avons donnés à ces termes) impliquent les mêmes utilisations à peu de choses près. Nous mêlerons donc les deux cas en les distinguant pourtant lorsque la nécessité s'en présentera.

1) L'exploitation de l'événement en tant que tel.

● *Quand* exploiter l'événement ? La réponse est simple. L'événement est à exploiter pendant qu'il préoccupe les enfants, c'est-à-dire dès que l'on en a été informé. Ajoutons même qu'il serait souhaitable, par exemple, de commencer la classe du matin par un entretien sur l'actualité, de cette actualité dont les enfants ont pu parler en attendant l'entrée en classe. Ce serait là une excellente technique permettant d'éviter la rupture entre les préoccupations enfantines réelles et celles auxquelles ils auront à faire face en classe.

Et c'est à partir de ces sortes d'entretien que l'on pourra construire les différentes activités :

« Plus d'histoire, de calcul, de sciences naturelles, ou de grammaire, mais l'utilisation presque exclusive de l'actualité, des travaux manuels, etc... à propos desquels calculera, on expérimentera, on se documentera sur les faits géographiques, historiques, scientifiques, on s'exprimera en français oralement et par écrit. Les sujets présentés par les programmes ne devront en aucun cas être considérés comme les éléments d'une progression rigide (souligné par nous). »

S'il devait s'agir non pas d'un événement isolé mais d'un véritable thème d'étude né de l'actualité durable, la Commission estime que sa durée réelle minima devrait être de une à deux semaines. En effet, c'est là le laps de temps minimum pour amasser les documents et en tirer les éléments indispensables. De plus, la Commission voit dans cette durée minima le moyen d'éviter le danger essentiel de l'utilisation de l'actualité : l'éparpillement de l'attention dû à la trop grande richesse de cette actualité. Maintenir l'esprit de l'enfant fixé de façon plus ou moins souple sur un thème valable et important et, par là, le distraire de faits d'importance secondaire nous paraît être un but pédagogique d'une valeur certaine.

● *Où* exploiter l'événement ?

A cette seconde question nous répondrons simplement que cette exploitation aura lieu en classe même s'il s'agit

d'un événement isolé, et à la fois en classe et éventuellement en dehors de la classe s'il s'agit d'un thème né de l'actualité durable dont l'étude devait nécessiter des enquêtes à l'extérieur.

● *Comment exploiter l'événement ?*

Il s'agit d'abord de savoir comment l'événement pénétrera en classe. La question a été débattue et mérite d'être soulevée. Les informations entreront en classe :

- 1) *Apportées par les élèves*, à partir de ce qu'ils auront appris par les journaux, la radio, la télévision ou simplement les discussions familiales ou autres. Cette information, très riche en elle-même, apparaît toujours plus ou moins entachée de malformations ou de contre-vérités. C'est donc surtout celle-ci qu'il faudra « épurer » avant d'en entreprendre l'exploitation.
- 2) *Apportées par le maître* : le rôle d'informateur du maître doit être souligné. Celui-ci ne doit pas, en effet, n'être qu'un simple « utilisateur » d'informations apportées par les élèves.

De plus, certaines expériences récentes ont montré qu'il est possible de mettre entre les mains des enfants des classes terminales pratiques des journaux de différentes tendances à la condition que leur exploitation s'effectue sous la direction du maître. L'éducation du lecteur dont il a été question plus haut ne pourrait se faire qu'à cette condition.

Passons à la troisième remarque concernant la façon d'exploitation de l'actualité en classe. Le danger, avons-nous dit à ce sujet, réside dans l'éparpillement de l'attention de l'enfant vers de trop nombreux faits dont, en définitive, il ne retirera rien de positif, rien d'enrichissant. Il s'agit donc à présent de savoir ce qu'il faudra tirer de l'événement afin de ne pas tomber dans cette erreur. Nous pensons, à ce sujet que le maître devra poursuivre, devant l'actualité, un double but :

— *Faire comprendre* les faits. Il s'agit de leur rendre leur vérité, d'en donner les bases expérimentales, voire scientifiques. Un homme est sorti de sa capsule spatiale. Comment comprendre ce fait sans savoir ce qu'est la pesanteur ? Des troubles sociaux éclatent en Bolivie : où se trouve la Bolivie ? Quel est son régime ?

Cette compréhension des faits, cette rationalisation se fera par là même, synonyme de lutte contre les préjugés déformants, contre les habitudes de passivité face aux informations parfois extraordinaires. La tendance à l'interprétation mystique des faits n'a pas totalement disparu de nos régions. Sa disparition implique l'habitude de donner aux faits leur dimension réelle, objective.

— *Faire « ressentir » les faits.* L'enfant ne fait pas que connaître les faits. Il s'émeut devant eux, il réagit affectivement devant leur déroulement. Et cette réaction affective est facteur de compréhension ou de trouble selon l'utilisation que l'on saura en faire. Il s'agira donc, pour le maître, de présenter les faits non seulement dans leur vérité objective, mais encore en montrant les conséquences humaines qui frappent non plus seulement l'esprit mais aussi le cœur de l'enfant. Prenons un exemple : dernièrement, une émission télévisée sur la préparation physique des astronautes a montré les conséquences de la pesanteur sur l'homme. Certains détails d'ordre scientifique ont semblé échapper aux enfants de la classe où une expérience d'utilisation de la télévision était tentée. Mais ce que les enfants ont retenu, c'est le visage douloureux de l'homme qui n'a pu résister à l'expérience et l'élan du médecin qui s'est précipité pour le secourir. Voilà bien une dimension humaine, donc réelle, donnée au fait, dimension qui frappe l'affectivité de l'enfant sans apporter de perturbation à sa compréhension des faits, bien au contraire !

Ajoutons enfin que cette saisie des données humaines des faits peut revêtir l'aspect de connaissance des conditions humaines d'un travail, de connaissance de milieux sociaux précis. Cette connaissance entrera alors dans le cadre de l'apprentissage pré-professionnel préconisé en classes terminales pratiques, apprentissage qui implique à son tour une vision claire par l'enfant de ce qui sera son milieu de vie.

2) *L'exploitation de l'actualité en tant que moyen de réapprentissage des techniques de base :*

Si l'actualité doit être entreprise en tant que telle, elle servira de plus à réaliser les objectifs spécifiques des classes de transition et des classes terminales pratiques. Surtout lorsqu'elle donnera lieu à l'élaboration d'un thème d'étude, cette actualité servira :

- *en lecture :* lecture de journaux ou de revues choisis par le maître dans les conditions dont il a déjà été question ;
- *dans le cadre des activités d'expression :* en élocution (discussions, exposés sur des faits actuels, etc...) ; en rédaction (articles de journal de classe, résumés d'information, etc...) ;
- *en calcul :* différents exercices peuvent prendre naissance à partir de faits d'actualité. Exemple : une famine sévit aux Indes ou au Pakistan. Calculons la densité de la population au kilomètre carré afin de mieux saisir l'ampleur de ce phénomène.

N.B. — Pour de plus amples précisions d'ordre technique concernant ces sortes d'activités, voir la circulaire n° 64-382 du 18 septembre 1964 : *exemple d'organisation d'une*

journal scolaire ». — Conclusion : la conduite de la classe, son équipement, le rôle du maître. (Voir essentiellement le rôle du journal de classe, de la bibliothèque, des fichiers du musée, du travail par équipes et de la correspondance inter-scolaire.)

3) *L'exploitation de l'actualité en tant que moyen de pratiquer les disciplines d'éveil :*

Le lien entre le recours à l'actualité et les disciplines d'éveil est trop évident pour que nous insistions trop longtemps :

- *en histoire et instruction civique* : les faits actuels ne sont pas sans rapports avec des faits anciens. D'autre part, les techniques de la méthode comparative en histoire ne peut qu'être recommandée : établir des rapprochements entre deux événements distants dans le temps peut aider l'enfant à les mieux comprendre ;
- *en géographie* : Nous avons déjà donné plus haut des exemples de recours à la géographie à l'occasion de faits d'actualité par la nécessité de replacer ces faits dans l'espace où ils se déroulent ;
- *en sciences* : certains événements au retentissement mondial ne peuvent pas ne pas avoir de rapport avec une approche scientifique des faits. Songeons au domaine de la médecine, de l'astro-physique, etc...
- *en éducation artistique* : le fait de placer en dernier lieu cette éducation ne signifie pas sa moindre importance, au contraire. Il arrive que l'observation de timbres, d'affiches d'une valeur artistique réelle ou de documents photographiques soit d'un apport certain en la matière.

4) *L'exploitation de l'actualité en vue de l'apprentissage pré-professionnel :*

Revenons sur ce point. Se préparer aux métiers qui pourront être ceux des élèves implique aussi de les préparer au milieu professionnel des travailleurs en général. En ce sens, la connaissance des problèmes humains posés par le monde du travail entrera parfaitement dans le cadre des classes terminales pratiques.

*
**

La Commission espère à présent avoir démontré toutes les vertus incontestables du recours à l'actualité pour venir à bout d'élèves qui, par définition, posent des problèmes particuliers. Cette actualité permettra de réaliser de façon effective le lien de l'école et de la vie, elle sera à la

base de la formation de l'esprit critique, donc de la saine compréhension des faits, et, en ce sens, de la liberté qui s'avèrent si indispensable devant certaines situations actuelles. Enfin, nulle part ailleurs que dans l'actualité nous ne pourrions trouver de source permettant un enrichissement intellectuel et humain plus grand que dans les faits quotidiens.

Ajoutons que nos élèves des classes de transition et des classes terminales pratiques sont des élèves déçus par leur scolarité passée. Ils ne voient dans les méthodes anciennes que source d'ennui et de fatigue qu'ils estiment inutile. La nouveauté des méthodes préconisées plus haut trouvera donc sa fécondité dans le fait même de son existence. Nous tournons le dos à un passé qui est fui par ces élèves et qui méritent souvent que nous les sortions de l'impasse dans laquelle ils sont.

(Stage juin 1965, Commission G.)

VIII - Initiation esthétique

I. — POUR MÉMOIRE

1) Nous nous sommes tout d'abord rappelé les I.O. de 1938. N'oublions pas qu'il y est notamment écrit à propos de l'usage du dessin : « Le bon maître devra exciter plus que critiquer, suggérer plus que corriger, proposer plus qu'imposer, se régler sur l'allure de ses élèves... au lieu de les régler tous uniformément à la sienne. » On y croit lire Montaigne, il y a bientôt quatre siècles !

Quant aux programmes de chant, ils ne demandent que ceci : « Continuation des études précédentes. Tonalités et modes majeur et mineur. Exemple de solfège, et chant à une ou plusieurs voix. » C'est assez peu de choses, en somme !

2) Le terme « *d'initiation esthétique* », si on le prend dans son sens habituel, ne nous semble pas parfait. Il nous fait penser aux « arts d'agrément » qui furent longtemps la parure artificielle d'une culture trop formelle. Nous avons cependant gardé l'expression d'initiation esthétique en nous rappelant que le mot *esthésie* qui est à sa base veut dire sensibilité.

Dès lors, il nous est apparu qu'il ne s'agissait pas de rechercher le clivage plus ou moins artificiel entre un domaine du « beau » et un domaine du « laid », mais plutôt de découvrir les meilleurs moyens de favoriser le contact, toujours renouvelé, toujours étonné, jamais blasé, de la sensibilité de l'enfant avec le monde réel.

3) Ce contact, nous n'avons pu ignorer qu'il avait été déjà largement établi à l'école maternelle.

On offre ici à l'élève des jardins, des jets d'eau et des aquariums, des fresques où éclatent les bleus, les jaunes, les rouges, les verts qu'y ont posés des mains d'enfants, des musiques qui rythment les rondes ou qui bercent les siestes, et aussi des parfums que d'agréables bombes vaporisent chaque matin...

Nous avons aussi, au passage, évoqué les résultats souvent étonnants obtenus par les enfants défavorisés des classes de perfectionnement.

Tout à fait unanimes, nous avons rêvé aux œuvres que nous obtiendrions un peu partout si trop souvent cinq ou six années d'école primaire ne semblaient ignorer de telles réussites, et éteindre parfois de nouvelles possibilités. Et non moins unanimes, nous avons pensé que les classes de transition et les classes terminales avaient au moins cette chance de pouvoir offrir, à ceux de nos élèves un peu « sous-développés », la découverte et l'exploration d'une partie d'un monde intérieur que, jusque-là, ils n'avaient pas soupçonné être leur.

II. — UNE BELLE EXPÉRIENCE, CELLE DE M. PREHU

Cette expérience a été pour nous — sauf pour Mme l'Inspectrice générale Rosselli qui l'avait découverte — une véritable révélation. C'est plutôt lui qui devrait, à ma place, vous parler, en vous montrant les travaux de ses élèves, qui sont tout à fait exceptionnels, bien qu'il nous dise lui-même modestement le contraire, prétendant que ses élèves réussissent tout naturellement, et sans effort pénible. Nous sommes assurés, en tout cas, qu'ils réussissent dans un effort joyeux...

Avant qu'un jour ces travaux ne soient présentés ici, permettez-moi de tenter de vous en confier, aujourd'hui, *quels premiers secrets* nous croyons y avoir décelés :

— D'abord, travailler dans un climat sensible : voulant faire dessiner ses élèves, M. Prehu les accueille avec de la musique... Voici des rythmes de Prokofiev ! « Ecoutez, leur dit-il... et les pinceaux se mettent en chemin sur des ondes de couleur. D'autres jours, ce seront Mozart, ou Chopin, ou Berlioz !... et les rythmes dessinés se font alors tantôt dansants, tantôt entrechoqués, tantôt gris, tantôt joyeux, mais toujours *vrais* pour l'enfant qui les aura tracés, avec sa sensibilité...

— *D'autres matins*, c'est une lumière particulière qui accueille les élèves, éclairant un alignement d'objets. Alors, retentissent, devant les rétines sollicitées, des éclats étincelants sur des ombres. Et ces éclats, ces ombres, portés, projetés sur des objets insolites, vieilles racines, cailloux bizarres, choses suspendues, inexplicités, deviendront des formes dessinées, elles aussi dansantes ou fantasques, prétextes à des réjouissances de la plume et du pinceau.

Certes, le monde offert par M. Prehu à ses élèves n'est pas monotone !... La parole l'exprime en même temps que les mains et des modelages apparaissent, masques, chevaux de calcaire, des formes se dressent, érigées dans leur espace, leur cher espace à trois dimensions, où elles prennent des allures d'escargots, de flammes, ou de girations émouvantes.

Des formes qui nous rappellent, une fois de plus, l'intime parenté, dans le dynamisme qui les meut, qui les émeut, de l'art et de la vie !... Et nous nous sommes étonnés de redécouvrir que ces moyens techniques qui sont le trait, la couleur, les reliefs, donnent à l'enfant la possibilité d'une représentation symbolique bien plus aisée et plus expressive que la représentation prétendue littérale des choses et des sentiments. Pour ne rien vous cacher, nous soupçonnons que M. Prehu est un artiste et que ses élèves sont heureux.

III. — QUELQUES DONNÉES PÉDAGOGIQUES

Revenons sur terre, voulez-vous ?

1) La classe de transition ne peut être installée comme une classe ordinaire. M. le Directeur Haby l'a dit très clairement : ces enfants qui n'ont pas été choyés par les dons du hasard ou par l'école, il faut que nous leur offrions des classes mieux équipées. Elles devront disposer de tous les moyens audio-visuels possibles actuellement : appareils de projections fixe et mobile, électrophone, magnétophone, télévision.

Le nombre de leurs élèves ne devrait pas dépasser 20 à 25.

2) Les méthodes de travail devront toujours placer au point de départ l'appel à la sensibilité. Comme l'avait dit déjà au siècle dernier le philosophe F. RAVAISSON, qui fut un des premiers inspecteurs généraux de l'enseignement du dessin, il faut partir de la vision globale d'un instant, pour aller à son analyse graphique.

Cultivons le geste libre devant la perception globale des choses, et progressivement, l'enfant, sensibilisé à la signification de son propre graphique, saura l'ordonner avec art pour en faire une œuvre.

Pour nous, c'est assez simple : tâchons de renouer avec les cheminements qu'à ouverts l'école maternelle.

3) Le dessin est un langage, aussi bien que le langage est un dessin. Et celui-ci, comme celui-là, sont l'expression d'un vouloir, d'un dessin, comme dit Bergson. Ne prétendons pas lire là le secret des caractères. Nous ne pouvons nous arroger ce droit. Du moins, permettons à l'enfant d'y trouver une expression de sa personne.

Alors, devant la forme qu'il aura construite sur un plan ou dans l'espace, il se sentira *quelque bienfaisante estime de soi-même*. Alors, lui aurons-nous fait découvrir quelque raison d'espérer, malgré ses éternels « zéro en orthographe ». Alors, aurons-nous mieux senti nous-mêmes le réconfort de lui avoir apporté cet encouragement qui est le secret de toute véritable éducation.

4) Mais il nous faut parler aussi d'éducation musicale. Il nous est recommandé de proposer à nos élèves l'audition d'œuvres enregistrées. Faisons-le en leur offrant des œuvres populaires ou de qualité. N'abusons pas des œuvres que nous croyons plus accessibles parce qu'elles sont dites descriptives. Une danse de Bach ou de Rameau, un menuet de Mozart sont toujours vivants pour nos élèves.

Aussi souvent que possible, faisons-leur chanter quelques motifs de ces œuvres *souvent si simples* : *Au clair de la lune*, tel *concerto brande-bourgeois*, *Le matin de Peer Gynt*, la 9^e *symphonie*, ou telle mélodie de Berlioz.

5) Le théâtre scolaire devra éviter les scénettes saugrenues, souvent grossières, que l'on voit encore trop souvent, et l'éducation physique devra soigner l'éducation du geste dans une véritable éducation rythmique.

*
**

CONCLUSION

Il a été dit ici plusieurs fois que l'expérience des classes de transition et des classes terminales est capitale. Retenant nos adolescents deux années de plus dans nos écoles, nous n'avons pas le droit de manquer cette expérience.

Il n'y faut, en aucun domaine, donner l'impression du « bricolage » ; et surtout pas davantage dans les exercices où nous touchons leur sensibilité.

Il est nécessaire :

- que nos élèves soient vraiment réconfortés par la découverte de leurs réussites nouvelles...
- que les familles connaissent ces résultats — à vrai dire étonnants — et qu'elles en soient rassurées pour leurs enfants, et un peu fières...
- que les maîtres y trouvent la justification de nouvelles tentatives.

Dans un monde où l'utilisation des temps disponibles dans l'activité de l'homme prend une importance de plus en plus évidente, il est urgent que l'école prenne à cœur de ne pas négliger, et d'affirmer, l'éducation du goût.

Alors vraiment l'école prendra pour nos élèves moins favorisés un *plus réconfortant visage* : que nos classes dites « terminales » ne soient donc pas de décevants butoirs, qu'elles soient véritablement des classes de « transition vers la vie ».

Peut-être alors les classes des autres ordres les considéreront-elles aussi avec quelque étonnement, et y chercheront-elles, elles aussi soucieuses de se rénover, un exemple ?

(Stage 1964.)

RÉFLEXIONS COMPLÉMENTAIRES

...La connaissance du précédent rapport nous a permis de nous en tenir à quelques problèmes pour la discussion desquels le temps nous a fait défaut. Nous nous en tiendrons donc à l'énoncé de quelques principes et de quelques vœux...

Mme l'Inspectrice générale nous a entretenus d'une expérience d'éducation gestuelle dans une école du Havre et de l'influence de la télévision sur la transformation de la vision de l'enfant quant à son contenu et à sa structure. La richesse de ses communications, la passion pédagogique qui les animait, ont été pour nous une grande leçon et nous souhaitons vivement que Mme l'Inspectrice générale elle-même, donne à nos collègues, l'essentiel de ses suggestions : nous croirions la trahir en le faisant nous-mêmes.

OBSERVATIONS

Les enfants des classes de transition, s'ils sont sur le plan scolaire traditionnel, des inadaptés, possèdent une *sensibilité aussi riche* que celle des autres enfants. Ils sont donc *disponibles* pour recevoir un enseignement qui s'adresse à cette sensibilité.

Les activités d'ordre artistique doivent être essentiellement *libératoires*, propres à *redonner confiance à l'enfant, à le sortir du monde habituel de l'échec, à lui permettre d'exprimer ses virtualités vocales, gestuelles et corporelles*. A ce titre, il nous semble que tout travail d'ordre artistique, ne peut en aucune façon, être assorti d'une note : il paraît choquant de voir noter sur 20 une œuvre *belle*, essentiellement subjective, qui a exprimé un effort unique et un moment exceptionnel de joie.

LA PRATIQUE DES ACTIVITÉS ARTISTIQUES

(dessin, modelage, chant, théâtre, lecture, danse) prépare à la pénétration et à la contemplation de *l'œuvre d'art*. Il est donc souhaitable que l'enfant *dessine, modèle, chante, joue, lise et danse*. Par exemple :

- l'occupation de l'espace, dans le dessin de l'enfant, doit l'amener à comprendre la composition d'un tableau ;
- la pratique du chant et d'un *instrument* permet une meilleure pénétration des œuvres entendues ;
- la pratique du théâtre, *avec toutes ses exigences*, préparera le spectateur averti.

LE COMMENTAIRE D'ŒUVRES MUSICALES OU PICTURALES

S'il n'est ni bavard, ni savant, mais fondé sur l'observation précise et comparative des caractères, donnera aux enfants *le goût des visites de musées et le moyen d'apprécier la beauté des œuvres*. Il doit donc tenir une place dans l'enseignement *et il faut y préparer les maîtres*.

VŒUX RELATIFS A LA DOCUMENTATION

La Commission constate :

a) que l'enseignement artistique des classes de transition étant lui-même inséparable de l'enseignement artistique de toute l'école primaire, que pour les classes normales *aucune instruction officielle récente n'existe encore* et souhaite que cette lacune soit comblée.

b) En dehors des instructions officielles générales ou propres aux classes de transition, il paraît souhaitable que les maîtres soient rapidement informés d'une *bibliographie* et pourvus, par l'intermédiaire des C.R.O.P. et des C.D.D.P., *de livres, de disques, de reproductions, de diapositives et de films*.

(Stage juin 1965. Commission E.)

Les grands problèmes contemporains

Nos lecteurs trouveront ici la deuxième partie (1) de la conférence prononcée, à l'occasion du stage des chefs d'Établissements, par M. Marois, professeur agrégé de la Faculté de Médecine de Paris, sur « La biologie dans la cité ».

Maintenir, transmettre la vie, telle est l'humble leçon du virus, de la bactérie, du ver de terre et du roseau. Maintenir la vie avant même de lui trouver ou de lui donner un sens.

Cette sagesse élémentaire des formes primitives de la vie, l'homme, forme supérieure de vie, va-t-il la méconnaître ? L'homme utilisera-t-il cette suprême acquisition de la vie qui est la liberté pour la retourner contre la vie dans une dérisoire holocauste ?

Face aux optimistes prophètes de l'âge d'or, nous pensons que, dès aujourd'hui, le grave, l'unique problème est l'articulation de la science et de la liberté. Qu'allons-nous faire avec notre liberté du pouvoir que la science nous donne ?

Ce problème dépasse infiniment le savant. Il concerne la conscience universelle ; mais, dans ce débat, le savant ne peut pas éluder sa responsabilité propre. Et son attitude varie en fonction de son degré de lucidité, de sa philosophie, de son tempérament. Cette attitude oscille entre l'indifférence dans le confort intellectuel et la remise en question de la finalité de la science. La remise en question s'exprime par le désespoir résigné, l'inquiétude militante, l'objection de conscience ou le renoncement à la science.

(1) Voir première partie : *Amis de Sèvres*, n° 51, p. 29-41.

La voie de l'Institut de la Vie est de dépasser la contestation, de mesurer la dimension du pouvoir qu'il s'agit en adulte de dominer, enfin de proclamer notre volonté de poursuivre l'aventure humaine et l'aventure de la science.

Le 8 septembre 1960, nous avons lancé un double appel :

« A tous les hommes de science afin qu'il mettent en commun leurs préoccupations et leurs espoirs, qu'ils perçoivent l'immense attente du monde et qu'ils apprécient plus clairement encore s'il se peut leurs responsabilités dans la Cité.

« A tous les hommes afin qu'ils mesurent la valeur de la vie et sa fragilité et qu'ils aident la science à en assumer la défense. Ainsi devait être rompue la solitude de l'homme de laboratoire, par un double mouvement des hommes vers la science et de la science vers les hommes.

Nous avons invité les hommes de science à s'unir avec les hommes du plus haut niveau de conscience et à édifier un haut-lieu, une institution qui aurait valeur de symbole.

Nous avons proposé que soit donné à cette institution le nom d'« Institut de la Vie ».

Cet appel fut immédiatement entendu et aujourd'hui l'Institut de la Vie est une force en marche.

Son objet est d'engager le dialogue de la science et des hommes sur le thème de la vie et des raisons de vivre, d'élaborer une stratégie universelle de la vie et de l'avenir humain, de préserver le droit imprescriptible de l'humanité future à exister selon sa nature, et à se perpétuer sans se dénaturer, de protéger l'espèce humaine sans excepter aucun canton de notre planète, aucun rameau de la famille humaine, d'assurer son progrès, de sauvegarder et d'enrichir ses valeurs de vie. L'objet de l'Institut de la Vie est encore d'apporter aux gouvernements et à l'ensemble des hommes des éléments de jugement sur la valeur de la vie et sur les grandes options biologiques et éthiques devant lesquelles nous nous trouvons placés, d'aider ainsi à éduquer la liberté de la plus grande masse d'hommes afin qu'elle assume la responsabilité de notre destin commun.

L'Institut de la Vie, c'est une prise de conscience de la beauté de la vie, de sa fragilité, des menaces qui pèsent sur elle, une prise de conscience des aspects nouveaux de la condition humaine où apparaît décisive l'importance de la science qui intervient désormais dans le destin collectif et personnel des hommes. Car la science n'est pas seulement une marche vers la connaissance ; elle est aussi une marche

vers la puissance et cette puissance peut-être utilisée pour les plus grands accomplissements humains ou pour l'anéantissement.

L'Institut de la Vie, c'est au départ, une initiative de la science ; d'une science ni généreuse, ni repentante, mais justement fière et justement inquiète ; d'une science qui a la claire conscience d'être pour l'homme un instrument de libération et de progrès ; d'une science honnête qui fait régner dans l'institution sa règle d'objectivité ; d'une science modeste puisqu'elle reconnaît que l'usage des découvertes scientifiques pose des problèmes de responsabilité qui lui échappent ; d'une science qui dépasse son propre domaine et qui cherche à identifier les valeurs universelles qu'elle sert : la vie, l'homme, l'esprit.

L'Institut de la Vie, n'est pas la science seule. L'institution rassemble les artisans de la civilisation de notre temps, ceux qui portent une part de la responsabilité du présent et de l'avenir humain hommes de pensée de toutes les disciplines et hommes d'action de tous les types d'activité, hommes de toutes les philosophies constructives, de toutes les classes sociales.

L'Institut de la Vie, n'est pas la France seule. C'est par un accident de l'histoire que l'institution est née en France. Mais l'entreprise n'est pas d'un seul type. Elle est universelle. Des sections sont en voie de constitution dans de nombreux pays.

Dès aujourd'hui, une association existe à Paris, légalement constituée. Un comité de patronage groupe des personnalités de l'Académie Française, de l'Académie des Sciences, de l'Académie des Sciences Morales et Politiques, de l'Académie de Médecine. Un comité exécutif comprend des hommes d'action de premier plan. Un comité international est en voie de constitution. Des commissions spécialisées élaborent notre programme. Dès aujourd'hui, nous sommes une étrange cohorte d'hommes de l'abstrait et d'hommes du concret, et notre institution est un creuset où se fondent en un étonnant alliage les expériences les plus différentes et parfois les plus contraires les philosophies les plus éloignées.

L'Institut de la Vie, c'est une institution avec un objectif et une fonction.

L'objectif : une réflexion sur les conditions matérielles et sociales de la vie humaine, physique et spirituelle, sur les facteurs qui transforment ces conditions et sur les moyens d'agir sur ces facteurs. Chercher en nous-mêmes les exigences

fondamentales de l'homme, chercher dans la société comment elles peuvent se définir, chercher dans l'ordre de l'action comment elles peuvent se réaliser sur les plans individuels et sociaux.

La fonction : il ne s'agit pas aujourd'hui de construire de nouveaux laboratoires, mais d'instituer une confrontation entre les savants de toutes les disciplines et ceux qui inspirent, jugent ou subissent le progrès en dehors de toutes contingences politiques, de tout esprit polémique, dans une perspective à long terme. Il s'agit d'entreprendre un examen critique des données disponibles et d'en informer exactement les responsables et le public. L'Institut de la Vie est le témoin de la vie. Il sera peut-être son avocat. Il ne sera sans doute jamais son bras séculier.

L'objectif et la fonction définissent le programme.

Les sujets à aborder sont nombreux. Un inventaire a déjà été dressé. (exemple emprunté à la déclaration du numéro 1 des Cahiers de l'Institution de la Vie.

Les procédures à mettre en œuvre sont éprouvées pour la discussion : organisation de tables rondes, de journées d'études, de groupes de travail et plus tard, création d'un véritable centre de réflexions doctrinales où seraient étudiés en permanence les problèmes posés au maintien et au développement de la vie par le développement de la science et où la vie, prise dans son acceptation la plus large, sera étudiée sous toutes ses dimensions ; une telle institution sera justifiée aussi longtemps qu'il y aura des hommes vivants qui s'adonneront à la science.

Pour la diffusion : conférences, publication, enseignement, prix. Le prix de l'Institut de la Vie sera décerné à un homme qui aura bien mérité de la vie, soit pour l'avoir défendue, soit pour l'avoir illustrée ; il est fondé pour mettre la vie à l'ordre du jour et pour sensibiliser les hommes à la valeur de la vie. Cette diffusion se fera avec le souci de respecter la liberté et la dignité de chacun. Il s'agit d'informer ; il ne s'agit pas d'endoctriner ni de mobiliser. L'expérience de l'Association française doit être ici rappelée.

Nous avons rassemblé des hommes de toutes les disciplines, de tous les niveaux de responsabilité, de tous les milieux sociaux sans exclusive : savants, philosophes, sociologues, juristes, économistes, éducateurs, hommes d'application industrielle, etc...

Nous avons rassemblé de grandes organisations nationales et internationales, non politiques, dont la présence a une

haute valeur symbolique, telle la F.M.A.C., ou une grande importance pratique, telles des organisations professionnelles de l'enseignement public français.

Nous avons étudié quelques grands thèmes : passé et avenir de la vie, la défense de l'espèce, science et responsabilité, la vie et le sacré, l'économie et la vie, civilisation urbaine et santé mentale.

L'Institut de la Vie est une conspiration des amants de la vie, groupant des hommes libres, ne tenant leur mandat que de leur exigence intérieure, des volontaires lucides, attentifs à l'appel du temps, aux millénaires vécus et aux millénaires à vivre, à la volonté d'être inscrit dans leurs cellules. Nous avons démontré que les ressorts de l'histoire ne sont pas seulement politiques, économiques, mais que d'autres ressorts sont à l'œuvre : l'espoir et l'angoisse, la volonté de vivre et de survivre, la nostalgie de l'unité, l'appétit d'absolu.

Nous avons pu mesurer le retentissement de notre initiative dans de nombreux pays, en Europe, hors d'Europe et en particulier dans le Tiers-Monde.

Et nous mesurons les chances qui nous sont offertes : permettre à la science de rompre son dangereux isolement, de parler un langage de valeur et de solidarité, d'accomplir sa mission de bonheur au service de la vie et de l'homme ; permettre aux classes sociales, aux nations et aux peuples, au-delà de leurs différences et quelquefois de leurs antagonismes, de trouver un terrain de rencontre, d'échanges, de coopération, à partir de la reconnaissance de la vie comme bien premier et comme première universalité ; permettre à tous les hommes d'accéder à plus de conscience de leur dignité, de leur liberté donc, de leur responsabilité ; aider le genre humain dans sa marche vers l'unité.

ACTIVITÉS DU CENTRE

La Belgique a tenu à honorer particulièrement notre Centre, cette année, en conférant à Mme l'Inspectrice Générale Hatinguais le titre d'Officier de l'Ordre de Léopold, et à M. Quignard, Directeur des Etudes, celui d'Officier de la Couronne Belge. Les insignes de ces décorations leur ont été remis par Son Excellence le Baron Jaspar, Ambassadeur de Belgique à Paris, le 17 novembre 1965.

Comme chaque année, depuis bientôt vingt ans, M. l'Inspecteur Van Ercke, Secrétaire général à la Réforme du Ministère de l'Education Nationale, a accompagné, à Sèvres, plusieurs groupes de professeurs belges intéressés par les méthodes nouvelles d'enseignement. La dernière de ces visites a été l'occasion d'une cérémonie intime au cours de laquelle M. Van Ercke a remis à Mme Lanson et à Mme Goll, qui, depuis plus de dix ans, assurent au Centre l'organisation des stages belges et la réception des stagiaires, la Médaille du Mérite de l'Instruction Publique Belge.

A son retour, le 15 novembre, d'un séjour de six semaines en Amérique Latine, où il a remis en route les réformes de l'enseignement du Panama et de la Bolivie, M. Quignard nous a fait le récit de son voyage dans une très agréable conférence illustrée de diapositives. Les Amis de Sèvres en liront bientôt le compte rendu. Conséquences de la mission de M. Quignard, Mme Torrazza, Directrice de l'Ecole Normale J.-D.-Arosemena de Santiago de Veraguas, accompagnée de son mari, a fait un séjour parmi nous à Sèvres.

Nous sommes heureux de féliciter Mme Zafrani, secrétaire de M. Quignard. M. Zafrani a brillamment soutenu une thèse de doctorat en Sorbonne, le 30 novembre 1965, sur : « L'Enseignement Traditionnel Juif au Maroc ».

« Enrichissons-nous de nos différences mutuelles », a dit

Paul Valéry. C'est dans cet esprit qu'a été inauguré au Centre, le 15 octobre dernier, la nouvelle salle internationale.

M. Kamizawa, professeur de français à l'Université Meiji de Tokyo, ainsi que Mme Trampoczynska, de Varsovie, ont bien voulu parler à des élèves d'une classe de troisième amenés par leur professeur. Comme M. Kamizawa, spécialiste du Moyen Age français, avait parlé des rapports du Pèlerinage de Compostelle avec la Chanson de Geste, Mme Trampoczynska a rappelé qu'au XVIII^e siècle, le pèlerinage n'avait pas cessé et qu'on peut admirer au Musée National de Varsovie, le beau portrait par Oudry, de Stanislas Leczinski en costume de pèlerin.

Un élève de la classe a rédigé un excellent rapport sur cette réunion.

Depuis lors, les professeurs du lycée-pilote, prévenus par M. le Censeur, ont pris l'habitude de nous amener leurs élèves. Onze classes, pendant le premier trimestre, plus de vingt de janvier à Pâques, ont de la sorte entendu parler de pays lointains par ceux-là mêmes qui y vivent habituellement.

Nos expositions, agrémentées de films quelquefois, tendent à illustrer les traits marquants des pays et insistent sur leurs rapports avec la France.

Le théâtre étranger sur les scènes parisiennes sert également de thème à nos panneaux d'exposition, tout comme les nombreuses manifestations artistiques à Paris et dans toute la France.

Le titre même du livre d'Henriette Noyer et de Paule Armier, « *Art et Formation Humaine* », évoque bien le contenu d'un volume (le premier d'une série de quatre), récemment paru dans la collection : « *Publications Filmées d'Art et d'Histoire* ».

A Sèvres, autour de Mlle Noyer, se réunissent chaque année, en un cours international, des professeurs d'arts plastiques qui ont tout naturellement leur place parmi les éducateurs de tous les pays qui confrontent leurs expériences au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres (1).

Mais ce n'est pas seulement à ces artistes et pédagogues soucieux de se perfectionner dans leur métier que s'adresse ce livre illustré de vingt-quatre diapositives. A une époque où l'art tient une place considérable dans notre vie journalière, souhaitons à cet ouvrage, résultat d'une longue expérience, le succès qu'il mérite auprès des professeurs et de tous ceux qui ont la charge de l'initiation artistique.

M.-L. H.

Pour s'inscrire au Cours International, on trouvera tous renseignements dans la brochure « Art », éditée par le C.I.E.P.

PRIERE D'INSERER

LES GROUPES SOCIAUX FORCES VIVES

par Henri THÉRY

Institut culture et promotion
(Editions du Centurion)

« Des coups de sonde à travers l'histoire et à travers le monde d'aujourd'hui, nous aident à percevoir ce qui particularise le phénomène de groupe dans la civilisation occidentale. »

M. René RÉMARD, Directeur d'Etudes et de Recherches à la fondation nationale des sciences politiques, dans la préface du livre, nous en donne l'objet.

« Forces vives, corps intermédiaires, cendres nouvelles, autant d'expression... pour désigner un phénomène... qui est aussi un des traits les plus fondamentaux de l'évolution de la société contemporaine. »

Quel est dans ce domaine, le propos du livre d'Henri THÉRY ?

« Son livre se présente d'abord comme une leçon de choses. Il part de l'expérience que chacun de ses lecteurs a pu acquérir comme citoyen, comme usager, peut-être comme militant. Mais cette expérience est partielle, fragmentaire : elle souffre de ses limitations : elle est aveugle. Il convient de l'aider à se dépasser. « Prendre conscience, c'est prendre du recul », écrit justement M. THÉRY.

... « Henri THÉRY décante aussi et vulgarise, sans l'altérer, tout un savoir théorique élaboré par la recherche et la réflexion des sciences sociales... Cette double démarche (l'expérience et la théorie) n'est pas le trait le moins original ni le moins fécond de ce petit livre.

H. THÉRY trace tout un programme d'action, en particulier à l'intention des administrateurs des collectivités locales — on y trouvera mieux. — D'abord une invitation à examiner ce que sont ordinairement les rapports de chacun, avec les divers groupements qui sollicitent son adhésion, et les rapports entre eux et la société politique qui les englobe ;

...Des réflexions sur des thèmes dont l'énonciation correcte en parle grandement à l'avenir de la société... (au sujet, des relations entre le public et le privé, leur avenir respectif, la signification du socialisme et les complications de son éventuel développement.

...Enfin on s'avisera que le phénomène des groupements, de leur marché, de leur intégration, par les questions qu'il soulève et les conséquences qu'il entraîne, met en jeu toute la philosophie sociale : notre appréciation sur le fait, notre attitude à son égard, impliquant une conception des rapports entre l'individu et les groupes ; une notion des rapports entre les groupes, une théorie des rapports entre eux et la communauté politique.

De proche en proche, c'est bien toute notre vision de la société qui est intéressée. Ainsi action et réflexion retireront-elles de la lecture de ces pages « lumière et force ».

**

REVUE « ENFANCE »

La revue « *Enfance* » a consacré son premier dossier (janvier-juin 1965) aux « Conditions de vie et de travail de l'écolier » des enseignements élémentaire, secondaire et technique. Ce dossier a été constitué à partir des résultats de plusieurs enquêtes menées par des médecins. Cinq grands centres d'intérêt ont été choisis : hygiène de l'écolier ; horaires scolaires ; conditions de travail ; éducation physique, sports et loisirs ; adaptation et hygiène mentale.

Sous chacune de ces rubriques, des médecins ont rédigé plusieurs articles, en général ainsi conçus : d'abord, une description, à l'aide de statistiques précises, de la situation actuelle sur un point particulier (par exemple : poids du cartable de l'élève de la 6^e à la 1^{re} ;

heures du coucher et du lever selon l'âge et la classe sociale des enfants, etc...). On en vient ensuite à l'analyse critique de cette situation, non seulement du point de vue médical, mais en tenant compte des vœux des enfants eux-mêmes, des parents et des maîtres. Ces vœux ne sont d'ailleurs pas toujours concordants. Ainsi, alors que 83 % des parents se déclarent satisfaits du découpage actuel des trimestres et de la durée des congés, 58 % des maîtres ne souhaitent pas y voir apporter d'aménagements.

On voit donc que ce dossier peut fournir à des professeurs des renseignements précis, souvent fort utiles, sur un aspect de la vie de leurs élèves qu'ils ont en général bien de la peine à connaître. Or, les conditions de vie des enfants ont bien sûr les plus grandes répercussions sur leur travail et leurs résultats. De plus, un dossier comme celui-là est un exemple fort encourageant d'une étroite collaboration — au service de l'écolier — des maîtres, des parents et de la médecine scolaire.

J. P.

Revue **Enfance**, Numéro spécial 1-2-3, Janvier-Juin 1965, 41, rue Gay-Lussac, Paris (5^e). **Les conditions de vie et de travail de l'écolier.**

**

LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

par Joseph MAJALUT

Collection « **L'Education en Europe** », Conseil de la coopération culturelle, 1965. 260 pages. Prix : 6 francs français ou sa contre-valeur moyenne en d'autres monnaies.

Dans la collection « **L'Education en Europe** » du Conseil de la Coopération culturelle vient d'être publiée une étude comparative sur la formation du personnel enseignant. Son auteur, M. Joseph MAJALUT, Directeur adjoint de l'Institut pédagogique national (France), a déjà publié dans la même collection, en collaboration avec M. Jean THOMAS, une étude sur les tendances actuelles et problèmes communs dans l'enseignement primaire et secondaire en Europe.

La prolongation de la scolarité, le développement des enseignements techniques et professionnels, l'extension de l'enseignement secondaire, la différenciation des programmes et la diversité des options ont modifié les structures de l'enseignement et ont commandé la mise en place de mesures et de conditions nouvelles pour la formation du personnel enseignant.

L'étude comparative de M. MAJALUT, établie en collaboration avec les pays membres du Conseil de la coopération culturelle, traite du recrutement, de la formation et du perfectionnement des maîtres de l'enseignement primaire, secondaire, technique et professionnel en Europe.

Une certaine harmonisation du vocabulaire technique utilisé facilite la lecture de l'ouvrage. Des diagrammes complétant les descriptions, rendent plus aisées les comparaisons.

Dans ses conclusions, l'auteur dégage à travers la variété et la complexité des modes et méthodes de formation des maîtres en Europe, des tendances et des perspectives communes.

**

CLES POUR LA PEDAGOGIE

par Jean GIRAUD

Un vol. de 192 pages, sous couverture deux couleurs : 6,90-7,10 (Tlc.)

Le temps est venu où nous nous apercevons que, loin d'être une science n'intéressant que les spécialistes, la pédagogie nous concerne tous. L'enseignement, qui forme les hommes de demain, n'est-il pas la clé de voûte de toutes les sociétés modernes ?

En écrivant ces « Clés pour la Pédagogie », Jean GIRAUD n'a eu

d'autre souci que d'éclairer pour le lecteur, qu'il soit étudiant, futur enseignant, parent d'élève ou simplement esprit curieux, les raisons d'être de l'art d'enseigner qui est déjà un art de vivre.

Dans une première partie, l'auteur nous invite à un voyage familier à travers le temps pour y découvrir l'évolution des conceptions pédagogiques. Il aurait pu y mettre en exergue cette phrase de Paul Desjardins qu'il cite : « Le professeur n'enseigne pas ce qu'il sait, mais ce qu'il est ». Tant il est vrai que l'éducation est à l'image de l'éducateur et donc à l'image, en partie, de la société où il vit et qui l'a formé.

Mais à travers cette expérience séculaire se sont dégagés peu à peu des principes et des méthodes dont l'homme du XX^e siècle tend à faire la synthèse. « Enseigner est d'abord un métier », et comme tous les métiers, celui-ci repose largement sur des techniques se perfectionnant d'âge en âge. C'est à leur inventaire qu'est consacrée la deuxième partie de l'ouvrage, ainsi qu'aux grands problèmes de l'actualité pédagogique.

« Clés pour la Pédagogie » apporte une réponse concrète au dilemme posé voici quelques années par H.-G. WELLS : « Nous sommes engagés dans une course entre l'éducation et la catastrophe ».

L'Inspecteur de l'Enseignement technique, Jean GIRAUD joint à son expérience professionnelle, une profonde connaissance de ces questions auxquelles il a consacré déjà de nombreux ouvrages.

(Editions Seghers, 118, rue de Vaugirard, Paris-5^e, C.C.P. Paris 1268-69.)

*
**

BIBLIOGRAPHIE D'OUVRAGES SUR L'EUROPE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS

Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1965. Prix : 2 francs français. En vente à la Section des publications du Conseil de l'Europe, Strasbourg, France.

L'enquête sur l'enseignement du civisme dans les pays européens, menée en 1962-1963 dans le cadre de la Campagne d'Education civique européenne et dont les résultats ont été publiés par le Conseil de la coopération culturelle dans son ouvrage « Civisme et Education européenne », a révélé, notamment le besoin d'une documentation de base qui aiderait les enseignants à préparer à l'usage de leurs élèves des leçons portant sur des sujets européens.

C'est pour répondre à ce besoin que la présente brochure a été élaborée par un groupe international d'experts. Elle se présente sous forme d'une liste d'ouvrages choisis, rédigés pour la plupart en anglais, en français, en allemand ou en italien, dont chacun fait l'objet d'une analyse succincte. Cette liste a été volontairement limitée pour deux raisons : les enseignants en exercice n'ont que peu de temps à consacrer aux études de base et des bibliographies européennes plus complètes se trouvent déjà à la disposition des chercheurs.

Il serait faux de prétendre que tous les ouvrages d'importance consacrés aux questions européennes ont été examinées et analysées par le comité de rédaction ; aussi bien, une bibliographie comme celle-ci ne saurait jamais acquérir un caractère définitif. On peut cependant légitimement soutenir que l'enseignant qui, sur la base des notes analytiques, retiendra et lira, ne fût-ce qu'un petit nombre des ouvrages cités, sera bien mieux à même d'expliquer à ses élèves le destin commun de la famille européenne des nations.

Etant donné que l'éducation civique, sous son aspect européen, peut être introduite dans nombre de disciplines différentes, conformément au système d'enseignement du pays intéressé, la bibliographie a été divisée en neuf sections : 1) Géographie, 2) Histoire, 3) Philosophie, 4) Culture (généralités, littérature, musique, peinture, architecture et sculpture), 5) Intégration européenne, 6) Education, 7) Education civique européenne, 8) L'Europe et le monde, 9) Manuels scolaires et ouvrages pour la jeunesse.

Le Centre d'information de la Campagne d'Education civique (Centre européen de la Culture, 122, rue de Lausanne, Genève) vient d'entreprendre la publication d'un bulletin contenant des plans de leçons et de brèves analyses de matériel pédagogique nouveau d'intérêt européen, à l'usage des enseignants, le bulletin complètera la présente bibliographie.

**

REPertoire EUROPEEN DE L'ETUDIANT

Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1965. Edition bilingue (anglais et français), 45 pages. Prix : 2 francs français.

A une époque où de plus en plus d'étudiants et de stagiaires veulent faire des études ou des recherches à l'étranger, il est indispensable qu'ils soient parfaitement informés des possibilités existant dans les autres pays : facilités d'étude et de recherche, sources de bourses, conditions d'accueil et de séjour, etc.

La présente brochure, qui couvre dix-sept pays d'Europe, s'écarte délibérément de la formule traditionnelle du petit guide international. C'est un ouvrage de poche indiquant simplement et succinctement les publications que les étudiants désireux de faire des études en Europe peuvent utilement consulter et les adresses où ils peuvent obtenir les renseignements particuliers dont ils ont besoin (associations d'aide aux étudiants, centres d'orientation, etc.). On y trouve également une liste de guides internationaux plus détaillée, ainsi que des associations internationales.

Ce répertoire a été établi à la demande des experts en matière d'accueil et de séjour des étudiants et d'échanges universitaires. Il est destiné non seulement aux étudiants, mais aussi aux personnes qui ont la charge de les orienter dans leur pays d'origine sur les possibilités d'études et de recherches à l'étranger. L'une des principales conclusions auxquelles sont arrivés les experts a été, en effet, que les renseignements essentiels devraient être portés à la connaissance des étudiants intéressés avant qu'ils ne partent étudier à l'étranger, plutôt qu'après leur arrivée dans le pays étranger.

**

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES PAR LA TELEVISION

par R. HICKEL

Collection « L'Education en Europe », Conseil de la Coopération Culturelle, 1965, 175 pages. Prix : 6 francs français ou sa contre-valeur en d'autres monnaies.

En faisant entreprendre un travail de recherche original sur l'enseignement des langues vivantes en Europe au moyen de la télévision, le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe a combiné deux aspects importants de son programme de coopération en matière d'enseignement : l'utilisation de la télévision à des fins éducatives et culturelles et le développement de l'enseignement des langues vivantes.

Dans son étude sur la situation actuelle en Europe, M. HICKEL (professeur d'anglais de nationalité française, qui a reçu la formation du Centre audio-visuel de Saint-Cloud, Paris) examine les points suivants : principaux programmes de télévision actuellement diffusés pour l'enseignement des langues vivantes, problèmes pédagogiques que pose l'utilisation de ces programmes à l'école et en dehors de l'école, problèmes techniques et pratiques, réactions du public et des élèves. Il termine par une analyse de la télévision en tant que technique d'enseignement des langues, par comparaison avec les autres auxiliaires tels que le film et les laboratoires de langues.

L'étude a été communiquée à un séminaire européen sur l'ensei-

nement des langues vivantes par la télévision, qui a été organisé à Londres, en septembre 1964. Une analyse des conclusions de ce séminaire est annexée à la présente publication.

**

LA SCIENCE POLITIQUE

N° 4 - 1965

« La Science Politique n'est-elle qu'une mystification ? » se demande Maurice DUVERGER, — « Relève-t-elle d'un univers magique ? » questionne à son tour Georges BURDEAU. Telles sont, après l'article liminaire de Jean-Jacques CHEVALLIER qui brosse le tableau du « Destin de la Science Politique », les questions fondamentales qui d'emblée se posent à la lecture des premières pages du numéro 4, 1965, de **La Revue de l'Enseignement supérieur**.

Doit-on parler de « la » science politique ou de « sciences politiques » au pluriel ? Quelles sont les liaisons, les apports réciproques existant entre la Science Politique et d'autres disciplines comme le Droit, l'Histoire, les Sciences Economiques ou la Sociologie ? Voici ce qu'essayent de déterminer le juriste Claude COLLIARD, l'historien René RAMOND, l'économiste Jean-Marcel JEANNENEY, et le sociologue François BOURRICAUD.

Que va devenir la « science » politique lorsque « l'homme » politique s'en saisit et la met en pratique ? Quelles sont, par ailleurs, les méthodes, les techniques utilisées en science politique ? Marcel PRELOT, puis Madeleine GRAWITZ répondent respectivement à ces deux questions.

Au sein de quelles institutions, la Science Politique se développe-t-elle en France, grâce à l'Enseignement et à la Recherche ? Ceux-ci présentent-ils des caractères particuliers, des traits spécifiques ? La parole est à François GOGUEL, Georges VEDEL, Jean TOUCHARD, Jacques CHAPSAL.

A la lumière de l'expérience des Instituts d'Etudes Politiques, doit-on créer des Facultés de Sciences Sociales, et si oui, comment ? Jean-Louis QUERMONNE et Marcel MERLE expriment leur point de vue.

Etant donné nos cadres universitaires, le caractère multidisciplinaire de la Science Politique et l'inexistence actuelle de « passerelles » entre disciplines, « quels conseils peut-on (ou doit-on) donner à l'étudiant attiré par la Science Politique ? » se demande enfin Georges LAVAU.

Et pour conclure, Serge HURTIG nous parle des liaisons établies entre la Science Politique française et celle des autres pays.

Tel est donc le sommaire particulièrement brillant d'un numéro qui prend naturellement place dans la série d'études sur « les Sciences Humaines et Sociales » que nous avons entreprise cette année.

Des « notes documentaires » utiles concernant la Science Politique, la Vie de l'Enseignement Supérieur, les principaux textes administratifs des derniers mois relatifs à l'Enseignement supérieur constituent la partie finale de ce très volumineux numéro, comme toujours illustré et publié sur papier couché.

En vous remerciant de l'attention que vous voudrez bien accorder à cette prière d'insérer, je vous prie de vouloir croire en l'assurance de ma considération la meilleure.

Le rédacteur en chef :
Professeur André LEMAIRE.

(**La Revue de l'Enseignement Supérieur** est vendue dans de nombreuses librairies, à Paris comme en province, dans les Centres de Documentation Pédagogique et au S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four, Paris-6^e. C.C.P. Paris 9060-06).

Prix du numéro : France, 6 F ; Etranger, 7 F. Abonnement : France, 20 F ; Etranger, 25 F. Etudiants : demi-tarif.

**

**EQUIPEMENTS POUR LES LOISIRS DES JEUNES
DE 13 A 25 ANS**

Collection « L'Education en Europe », Conseil de la Coopération Culturelle, 1965. 105 pages. Illustré. Prix : 6 francs français ou leur contre-valeur moyenne en d'autres monnaies.

Des garçons et des filles construisant leurs propres salles de spectacles, barbouillant des toiles, modelant l'argile, accordant des violons, construisant des maquettes, courant, sautant, nageant, ramant, dirigeant des clubs, étudiant l'administration municipale, l'art oratoire, l'importance du vote..., apprenant par les loisirs à être les citoyens de l'Europe de demain — tout cela et bien plus encore est réalisable, en éloignant les jeunes de la rue, à condition d'aménager un nombre suffisant de centres où ils puissent faire le meilleur usage de leurs temps libre. Partout, les activités de jeunesse exigent des bâtiments appropriés, de l'équipement et des espaces libres pour le sport et la récréation. Ces éléments participent de l'essence même de l'éducation extrascolaire, l'un des principaux domaines de la coopération culturelle en Europe.

Planificateurs et administrateurs éprouvent un besoin permanent d'informations qui leur permettent de tirer parti des idées nouvelles et réalisations modernes les plus intéressantes. Cet ouvrage — fruit d'une coopération entre le Conseil de la Coopération Culturelle, la Fondation néerlandaise « Des espaces pour la jeunesse » et l'UNESCO — ne prétend pas constituer un guide complet des équipements disponibles pour les activités de jeunesse en Europe. Les pays membres du C.C.C. n'y sont pas tous représentés et les idées qui y sont avancées n'ont pas encore été toutes explorées à fond. Il vise simplement à apporter une aide à ceux qui peuvent en avoir besoin et à stimuler davantage encore la réflexion dans cet important domaine, notamment au moyen des photographies attrayantes et des plans saisissants qui en illustrent le texte.

**

LA PARTICIPATION DES FEMMES A LA VIE CIVIQUE

par Marie-Thérèse RENARD

Collection « L'Evolution de la vie sociale »,
dirigée par P.-H. CHOMBART DE LAUWE

La participation des femmes à la vie civique est une question à l'ordre du jour, puisque se pose nécessairement le problème de leur représentation dans les instances politiques et économiques (Conseils municipaux, Sénat, commissions de modernisation du Plan).

Peu d'ouvrages ont récemment traité de cette question ou tout au moins en ont donné une vue d'ensemble.

Le livre de Marie-Thérèse RENARD : « **La participation des Femmes à la vie civique** » répond donc à un besoin. Après une analyse historique assez rapide, l'auteur étudie la place faite aux femmes dans les instances politiques, économiques et sociales du pays, à l'échelon national et local, dans le domaine public et privé.

Cette étude statistique est complétée par une enquête effectuée auprès des femmes engagées dans différents mouvements, enquête qui s'efforce de dégager leurs attitudes face au problème de la « participation ».

Il est d'ailleurs curieux de constater que certaines de ces attitudes sont assez peu différentes de celles du grand public, telles qu'ont pu être relatées, en particulier, dans l'étude de Madame N.-J. CHOMBART DE LAUWE : « Images de la femme dans la Société ». Ceci tenterait à prouver que certains préjugés relatifs à la place des femmes dans la Cité sont encore tenaces et se retrouvent quel que soit le niveau d'engagement, quelle que soit l'orientation sociale et politique des femmes interrogées.

A l'heure, où dans les milieux très divers le problème de la femme est très largement posé, on trouvera dans ce livre un ensemble d'information qui reposent sur des études sérieuses.

(Les Editions ouvrières, 112, avenue Sœur-Rosalie, Paris-13^e.)
Un volume 13,5 × 18, de 176 pages : 12 F.

*
**

LES GUEPES

par P. FEVE

Ed. Bibliothèque de Travail Junior, n° 2, B.P. 282 Cannes. Le numéro de 40 pages : 2,50 F. L'abonnement, 10 numéros : 18 F, à I.C.E.M. C.C.P. Marseille 114-530.

Avec ce deuxième numéro, la toute jeune collection Bibliothèque de Travail Junior poursuit le but qu'elle s'est fixée : apporter aux jeunes enfants une documentation simple sur des sujets qui leur sont familiers.

« C'est vrai qu'on meurt d'une piqûre de guêpe ? ». « Et la guêpe, est-ce qu'elle meurt quand elle nous a piqués ? ». « Comment font-elles leur nid ? ». « Où vont-elles pendant l'hiver ? ». A toutes ces questions — et à bien d'autres — la brochure de P. FEVE répondra par un texte qui pour être simple n'en est pas moins très documenté. Saviez-vous par exemple que certaines guêpes « climatisent » leur nid ?

N'omettons pas les photos — la brochure débute par une merveilleuse photo en couleurs d'un bébé-guêpe sortant de son alvéole — qui nous dévoilent en gros plan les secrets de cet insecte social. (30 photos dont 4 quadrichromies.)

*
**

UN PELERINAGE AU MOYEN AGE : SAINT-JACQUES-DE-COMPOSTELLE

par A. PÉRÉ

Ed. Bibliothèque de Travail, n° 613, B.P. 282 Cannes. Le numéro de 40 pages : 2,50 F. L'abonnement, 20 numéros : 35 F, à I.C.E.M., Cannes. C.C.P. Marseille 114-530.

« Santiago! Santiago! Tout au long du Moyen Age, ce cri de joie a marqué le terme du long voyage des pèlerins sur le chemin de Saint-Jacques. Voyage mystique au premier chef de cette épreuve de pénitence, mais par son organisation, ses guides, ses itinéraires, ses haltes soigneusement prévues ne préfigure-t-elle pas notre moderne industrie touristique ?

A. PÉRÉ, dans cette nouvelle brochure Bibliothèque de Travail, comme les précédentes artistiquement illustrée, nous montre ces deux aspects de la marche fabuleuse des porteurs de coquille.

*
**

BOB, ENFANT DE SEATTLE

par Marcel GOUZIL

Ed. Bibliothèque de Travail, n° 614, B.P. 282 Cannes. Le numéro de 40 pages : 2,50 F. L'abonnement, 20 numéros : 35 F, à I.C.E.M. C.C.P. Marseille 114-530.

Voici une brochure qui va donner aux jeunes enfants une notion exacte de « l'american way of life ».

Oui, il existe encore des cow-boys. Non, ils ne tirent plus au pistolet. Oui, les Américains ont un revenu supérieur au nôtre. Non, ils ne sont pas tous millionnaires.

Après avoir exposé la vie d'un jeune Américain dans sa famille et à l'école, Marcel GOUZIL déborde ce cadre et fait accéder ses jeunes lecteurs aux questions touchant à l'économie et à la vie politique et sociale du pays.

Une excellente étude, vivante et attrayante, sur le Nord-Ouest des Etats-Unis.

LE GESTE ET LE RYTHME**Rondes et jeux dansés**

par Marinette ARISTOW-JOURNOUD

Préface de M.-T. EYQUEM

Présentation de F. LEANDRI

Ce « Cahier de pédagogie moderne » s'adresse à tous les éducateurs : jardinières d'enfants, institutrices et instituteurs, monitrices et moniteurs de maisons d'enfants ou de colonies de vacances, pères et mères. A tous il offre une méthode de travail pour l'éducation physique et psychique de l'enfant — jusque vers 10 ans — illustrée par une grande variété d'exercices, de rythme et de langage, de rondes et de jeux dansés.

Tous ces exercices, dont la tradition populaire, a fourni les thèmes, ont été minutieusement mis au point au cours de nombreuses années d'expérimentation.

Voici un ouvrage attendu et qui complète l'œuvre déjà accomplie dans ce domaine par l'auteur, Mme ARISTOW-JOURNOUD, Conseiller Technique et Pédagogique national de folklore, et dont les cours et les stages « rondes et jeux dansés » sont bien connus.

Sommaire : Rythme et langage — Rondes et jeux dansés — Adresse — Tenue et équilibre — Développement du sens de l'espace et rapidité des réflexes — Grimper — Sauts et sautilllements — Exercices calmants et respiratoires — Suggestions pour des programmes de leçons — Conseils pour l'enseignement.

(Collection des « Cahiers de Pédagogie Moderne » (C.P.M. 31). Un volume 16 × 24, 132 pages. Broché : 16,50 F. Librairie Armand Colin-Bourrellet, 103, boulevard Saint-Michel, Paris-5^e).

**

LINDA LA SAUVAGEONNE

par G. CATELIN

Collection **Bibliothèque de l'Amitié**

La lointaine Terre de Feu, ce pays du bout du monde, toujours balayé par les vents, est peuplée de moutons, de chevaux et d'hommes rudes dont bien souvent le reste de l'humanité ne veut plus. Comment, dans de telles conditions, peut-on imaginer la vie d'une toute petite fille recueillie par le propriétaire d'une estancia ?

Linda grandit à l'image de son entourage : monte des chevaux à peine dressés, rassemble les moutons, étonne Tio et ses rudes compagnons par son audace. Mais pour passionnante que soit cette existence de sauvageonne, il faut songer à instruire Linda, lui apprendre à mener la vie des enfants de son âge. Cela n'ira pas sans heurts et les révoltes de l'indomptable fillette mettront plus d'une fois les habitants de l'estancia en émoi.

Comment ne pas être séduit par l'étonnant contraste entre ce pays rude et viril et la fragile petite Linda. L'auteur décrit remarquablement cette curieuse « Tierra del Fuego » qu'il connaît jusque dans ses aspects les plus insolites. Et son histoire passionnante se développe et rebondit au rythme des chevauchées des cavaliers de l'estancio.

Des photos en couleurs évoquant la Terre de Feu et les illustrations en noir de Michel GOURLIER encadrent avec bonheur le texte.

Nombreuses illustrations et photographie 4 couleurs. Couverture plastifiée 4 couleurs, 160 pages. 6,40 F tlc. Age : 10-14 ans.

Editions de l'Amitié : G.-T. RAGEOT, 15, rue de Verneuil, Paris-7^e

Diffusion : A. HATIER, 8, rue d'Assas, Paris-6^e

**

PIERROT CHEVEUX ROUGES

par L. BOISYVON

Collection **Bibliothèque de l'Amitié**

Nombreuses illustrations et photographies 4 couleurs. Couverture 4 couleurs plastifiée. 160 pages. 6,40 F tlc. Age : 7-10 ans.

Un vieux manoir perdu dans la montagne, tel est le château où vivent chichement le baron et la baronne de Sainte-Croulebarbe.

Un beau jour l'arrivée d'un garçon roux, raccommodeur de son état, apporte dans l'existence rétrécie et sans joie du vieux couple une bouffée d'aventure et de jeunesse.

Pierrot, introduit par sa jeune amie Pomme-Sûre, la fillette délurée et sympathique du jardinier, vient tout simplement réparer les précieuses porcelaines cassées par M. de Sainte-Croulebarbe au cours d'un accès de colère.

Mais qu'y a-t-il donc de si extraordinaire à avoir une chevelure rouge ? Pourquoi la sévère et silencieuse baronne observe-t-elle avec tant d'attention les faits et gestes du jeune garçon ?

Il plane là quelque mystère dont la découverte progressive réserve au lecteur de nombreuses surprises et le fait pénétrer, à la suite de Pierrot et de ses amis, dans un petit village typiquement français dont les aimables habitants aiment la paix et la flânerie.

C'est le sourire aux lèvres que l'on assiste au déroulement de cette amusante histoire. Contée avec verve, elle est de celle qui plaisent à tous. L'humour et la finesse du ton ajoutés à la qualité littéraire du style procurent aux aînés une lecture charmante, alors que les plus jeunes suivront avec passion toutes les péripéties qui, pas à pas, mènent vers un dénouement heureux.

Des photos en couleurs vivantes et les dessins jeunes et dynamiques de Napoli, sont bien adaptés à l'esprit de l'ouvrage et contribuent à faire de **Pierrot cheveux rouges** un livre très réussi.

Editions de l'Amitié : G.-T. RAGEOT, 15, rue de Verneuil, Paris-7^e

Diffusion : A. HATIER, 8, rue d'Assas, Paris-6^e

Imprimerie de Persan-Beaumont
30, avenue Jean-Jaurès
95 - Persan (Val-d'Oise)

CONDITIONS D'ABONNEMENT

Envoyez le montant de l'abonnement (France : 6 F ; Etranger : 7,50 F) au compte chèques postaux : Paris 69-5999 « Amis de Sèvres », 1, rue Léon-Journault, Sèvres (S.-et-O.).

En cas de difficulté ou d'incertitude, adressez-vous à notre correspondant, dont vous trouverez l'adresse ci-dessous :

AFRIQUE DU SUD : Constantia Booksellers, P.O.B 7753, Johannesburg. — **ALLEMAGNE FEDERALE** : Ausland Zeitungshandel, Boppstrasse 60, à Mayence, et W.E. Saarbach, g.m.b.h., à Cologne. — **ARGENTINE** : Librairie Hachette, 739-745, Rivadavia, Buenos-Aires. — **AUTRICHE** : Firme Morawa, 1, Wolzeille, 11, Vienne. — **BELGIQUE** : Agence et Messageries de la Presse, 14 à 22, rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : Livraria Hachette S.A. do Brasil, 299, avenida Erasmo Braga, 3º andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : Agence Canadienne Hachette Ltee, 914, rue. Saint-Denis, suite 118, Montréal. — **CHILI** : Librairie Française, M. Pedro Simon, Casilla 43 D, Estade 36, Santiago. — **COLOMBIE** : Libreria Central Bogota, Apartado aereo 3484, Bogota. — **REP. du CONGO** : Librairie Belge Desclée, avenue Royale, B.P. 69, Elisabethville. — **CUBA** : Casa Belga, M. René De Smedt, O'Reilly, 445, La Havane. — **DANEMARK** : Victor Schroder, Bladimport A.S., Hovedvagtsgade, 8, Copenhague. — **ESPAGNE** : Sociedad General Espanola de Libreria, Evaristo San Miguel, 9, Madrid. — **ETATS-UNIS** : French and European Publications, 610, Fifth-Avenue, New-York. — **ETHIOPIE** : M. Georges-P. Giannopoulos, Minerva Booskop, Hailé Selassie Sta Square, Addis-Abéba. — **FINLANDE** : Firme Rautatiekirjakauppa Oy Koydenpunojankat, 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE** : The Continental Publishers & Distributors Ltd, 34 Maiden Lane, Bedford Street, Londres W.C. 2. — **GRECE** : Librairie Kauffmann, 28, rue Winston-Churchill, Athènes. — **HAITI** : Maison du Livre, 20, rue Roux, Port-au-Prince. — **HONGRIE** : Kultura, P.O.B. 149, Budapest 62. — **INDE** : The happy book stall, 2 Rohim Mansion, Causeway Fort P.O. Box 395, Bombay. — **IRAK** : Al R. Library, Al Rashid Street, Bagdad. — **IRAN** : Librairie des Lettres Françaises, M.-A. Khodjamirian, Carrefour Youssef Abad, Téhéran. — **ISRAEL** : Pales Press Co, 119 Allenby Road, Tel-Aviv. — **ITALIE** : Messagerie Italiana, Via P. Lomazzo, 52, Milan. — **LIBAN** : Mr. A. Naufal, Librairie Antoine, rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : Messageries Paul Kraus, 29, rue Joseph-Junck, Luxembourg-gare. — **MEXIQUE** : Librairie Française, 12, Pasco de la Reforma, Mexico. — **NORVEGE** : A/S Narvesens Kioskkompani, Stortingsgata, 2, Oslo. — **PAYS-BAS** : Van Ditmar, Schiestraat, 32 B, Rotterdam, et Singel 90, Amsterdam. — **PÉROU** : Oficina Distribuidora Brignoni Picasso, San Marcelo 325, Lima. — **PORTUGAL** : Livraria Bertrand, 75, Rua Garrett, Lisboa. — **R.A.U.** : Librairie Hachette, 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **SUEDE** : Wennergren-Williams A.B., Drottninggatan, 71 D, Stockholm. — **SUISSE** : Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHÉCOSLOVAQUIE** : Agence Orbis, Stalinova 46, Prague XII. — **TURQUIE** : Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : Goffard y Castro, Rincon, 510, Montevideo. — **VENEZUELA** : Libros y Arte, Av. L. Avila, La Florida, Caracas. — **YOUgoslavIE** : Znanstvena Knjizara, Preradoviceva, 2, Zagreb.

Imprimé par l'Imprimerie de Persan-Beaumont, 30, avenue Jean-Jaurès, Persan (Val-d'Oise) pour le Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Hauts-de-Seine). — 2^e trimestre 1966. — Dépôt légal : Juin 1966. — N° d'imp. 67.701

La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

