

6. PROJET DE LOI-CADRE RELATIF A LA STRUCTURE GENERALE ET A L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Au cours des deux dernières années écoulées, la Commission Pédagogique a déjà étudié plusieurs états successifs de ce projet de loi. Pendant le mois de décembre 1970, la Commission Pédagogique a à nouveau analysé la dernière version de ce document et a proposé ses conclusions au Ministère de l'Education Nationale. Le 12 janvier, notre Secrétaire Général, M. TROMMELMANS a fait connaître aux Sénateurs P.S.C. le point de vue de notre Centrale.

La Commission Pédagogique reste attentive à l'évolution des événements et se réserve d'intervenir auprès du Législateur dans la mesure de ses moyens chaque fois qu'elle le jugera nécessaire. Il reste que le vote de la loi conditionne tout l'avenir de notre enseignement secondaire.

7. CONTACTS AVEC LE DIRECTOIRE DU P.S.C.

Le 20 janvier, la Commission a été invitée à participer à une réunion avec le Directoire du P.S.C. qui, dans le cadre de sa campagne d'information auprès des différents « milieux de vie », désire connaître les problèmes actuels de l'enseignement. Une Commission Enseignement a été créée et a été chargée de définir l'ordre des priorités dans les problèmes de l'enseignement. Le président de la Commission Pédagogique a été appelé à siéger au sein de cette Commission. De plus, à tous les échelons, les responsables de notre Centrale ont été invités à prendre contact avec les présidents et secrétaires d'arrondissement du P.S.C. afin de mener une action parallèle à celle qui est menée au niveau national.

8. TACHES FUTURES DE LA COMMISSION

a) Revalorisation pédagogique et didactique de la fonction d'enseignant.

Le Congrès du 24 janvier a permis de définir le programme, en matière de revalorisation pédagogique et didactique de la fonction d'enseignant, à la réalisation duquel la Commission Pédagogique va s'atteler plus particulièrement au cours des trois années à venir (cf. à ce sujet le texte des résolutions qui ont été votées au Congrès).

b) Problèmes immédiats

— Problèmes résultant de l'extension de la première année expérimentale à d'autres écoles.

— Amélioration et mise au point des programmes expérimentaux.

— Structure de la seconde année de l'enseignement secondaire rénové.

— Discussion au Parlement du projet de loi repris sub 6.

Prochaines réunions de la Commission

— 10 février et 3 mars : Directoire du P.S.C. « Commission Enseignement » ;

— 17 février : réunion de la Commission Pédagogique.

Guy BELLEFLAMME,
Président de la Commission Pédagogique.

VARIÉTÉ

LES ETUDES SUPERIEURES S'ALLONGENT TROP !

L'Association pour l'expansion de la recherche scientifique vient de tenir son assemblée générale. Voici un extrait du rapport de son secrétaire général Monsieur Crémieux-Brillac :

« L'allongement démesuré des études supérieures bien loin d'être une panacée, tend à devenir une cause supplémentaire d'inadaptation et de déséquilibre. Il va à contre-courant de la démocratisation de l'enseignement, puisque les bénéficiaires des études les plus abusivement prolongées sont en majorité ceux qui sont issus des classes sociales nanties. Dans une société en mutation rapide, et où la durée de la vie active ne cesse de s'étendre, la notion d'allongement des études doit faire place à celle d'étalement des études. La formation initiale que recevra désormais un individu devrait être repensée dans une perspective d'éducation continue ; c'est dire qu'elle devrait être définie compte tenu de la formation ultérieure qu'il recevra au cours de sa vie professionnelle et en fonction de cette formation ultérieure.

Il importe que les universités nouvelles considèrent qu'elles ont envers la nation et envers leurs étudiants une responsabilité non seulement idéale mais pratique qui se situe dans la perspective de la meilleure insertion des jeunes dans la vie active. Cette responsabilité implique, selon nous, qu'elles articulent leurs enseignements non plus en vue de donner aux jeunes une formation acquise pour la vie et qui leur suffise à jamais, mais en vue d'une éducation continue. Et l'Université de demain doit être elle-même un foyer d'éducation continue. Des procédures doivent en outre être mises au point afin de permettre la meilleure transition de la vie étudiante à la vie professionnelle et réciproquement.

Dans le même esprit, il importe d'autre part d'envisager non seulement la limitation mais la réduction de la durée des études supérieures initiales. »

« Le Monde », Paris 13-10-1970.

LIBERTE SURVEILLEE !

Les progrès de la pédagogie moderne, qui tend à donner aux enfants davantage de liberté dans le travail et à faire appel à la responsabilité plutôt qu'à l'obéissance, n'ont pas encore fait disparaître le régime autoritaire des écoles. Un de nos lecteurs nous a fait parvenir le règlement intérieur d'une

école de la banlieue parisienne, tel qu'il est communiqué aux parents d'élèves. Parmi une liste, particulièrement longue, d'interdits, entre autres « la défense absolue de pénétrer dans l'école et dans la cour avant l'heure fixée, même si les portes sont ouvertes », et celle de « porter des bijoux ou des insignes apparents ou non », il est notamment défendu aux élèves : « De pénétrer dans les salles durant les récréations ; d'ouvrir ou fermer les fenêtres ; de toucher, sans permission, au matériel d'enseignement, aux ustensiles ou appareils installés dans l'école ; d'apporter à l'école : couteaux, ciseaux, épingles, bouteilles, pistolets, amorces et, d'une façon générale, tous objets dangereux ou susceptibles d'occasionner des blessures (...); de jouer avec les règles, plumes, crayons, de les porter à la bouche ou à l'oreille ; de boire à la fontaine ; de rester immobiles en plein soleil ou quand il fait froid ; de tirer, pousser, bousculer, frapper ou pincer des camarades ; de se livrer à des jeux violents et de nature à causer des accidents, de courir à grande vitesse, glisser en hiver, jeter des pierres ou autres projectiles, grimper sur les arbres, se suspendre aux branches, aux portiques, aux saillies des fenêtres, des portes, des murs... ».

Ajoutons que le règlement défend aussi « de franchir les lignes jaunes » tracées sur le sol de la cour, qui délimitent strictement les aires de jeu des filles et des garçons... Il aurait, sans doute, été plus simple de dire ce qui demeure permis aux enfants... Quant aux maîtres, on se demande, pour peu qu'ils s'avisent de faire respecter ces prescriptions à la lettre, quel loisir leur restera pour enseigner...

« Le Monde », Paris, 14-11-1970.

FINALITES...

CUM GRANO SALIS

« Nous manquons d'imagination et la vraie réforme reste à faire, radicale. Il faut simplement inverser les rôles du premier et du troisième âges.

Accorder des loisirs permanents aux gens âgés est une erreur. Les jeunes, pleins de vitalité, de curiosité, d'impatience et d'imagination, en useraient beaucoup mieux. Jusqu'à vingt ans donc, vacances douze mois sur douze.

En revanche, c'est après une vie de labeur, quand sagesse est venue, que l'âge des études devrait commencer. Nourrir le savoir théorique de l'expérience pratique longuement accumulée ; profiter de la patience et de la pondération du jugement. Sans parler de la disponibilité des écoliers et des étudiants apaisés par les années, polis par les épreuves, avides d'une culture enfin désintéressée.

Et ceux qui pensent que notre système d'éducation débouche trop souvent sur le néant n'auraient plus alors aucune raison de se scandaliser. »

Ces propos que signe Robert Mandra, dans « L'Education » du 1er octobre 1970, pourraient peut-être séduire plus d'un réformateur en mal d'inspiration.

Dans les sciences humaines, la courbe en cloche de Gauss joue un rôle considérable, parce qu'elle est l'image même de la répartition de bien des aptitudes et des qualités : les individus moyens abondent, mais les génies et les idiots, les géants et les nains sont rares.

La courbe de Gauss est soit le reflet de la loi du hasard qui préside à notre naissance, soit la résultante de l'influence d'un grand nombre de facteurs agissant de façon plus ou moins indépendante sur un individu ou un objet.

Comme les tests mesurent souvent des aptitudes, des traits de personnalité ou des performances de vastes populations, il est naturel qu'ils soient étalonnés selon la répartition gaussienne : en gros, 70 % de moyens, 13 % de bons, 13 % de médiocres, 2 % d'excellents, 2 % de très mauvais.

Au cours de la construction de tels tests, on élimine notamment les questions qui seraient réussies par trop ou un peu de sujets. Le but poursuivi est de classer chacun, de lui attribuer la place qui lui revient dans un groupe nombreux. Bref, il s'agit d'organiser une sorte de concours idéal, où le plus fort occupera nécessairement la première place.

C'est pourquoi beaucoup de tests d'aptitudes ou d'inventaires de connaissances sont d'excellents *instruments de sélection*.

Dans sa classe, l'enseignant poursuit un objectif totalement différent. Son idéal n'est-il pas que *tous* les élèves apprennent à lire, à calculer et, de façon générale, à maîtriser parfaitement toutes les connaissances jugées nécessaires ou utiles par la société. *Instruire n'est pas sélectionner*. Au contraire ? C'est s'efforcer que *tous* réussissent. *C'est donc lutter contre la courbe de Gauss prise comme modèle de sélection*.

Les conséquences pédagogiques de ces observations sont particulièrement importantes.

EVOLUTION DE LA COURBE DES CONNAISSANCES

Quand, dans notre système de classes rigides, un maître reçoit, le jour de la rentrée scolaire, un groupe d'élèves qu'il ne connaît pas, il se trouve normalement devant... deux courbes : l'une représente la distribution des aptitudes et l'autre celle du savoir.

1. La courbe des aptitudes

Dans son acception habituelle — que nous retenons provisoirement — le mot *aptitude* désigne des caractéristiques, innées ou acquises, considérées comme

symptomatiques de la capacité d'un individu à acquérir un niveau de compétence plus ou moins élevé, dans un domaine déterminé.

Dans l'enseignement non étroitement spécialisé (il va jusqu'à passé vingt ans pour bon nombre de nos élèves), la largeur même de l'éventail des connaissances et des capacités à faire acquérir (mathématiques, langues, sciences naturelles, arts,...) rend impossible la sélection très rigoureuse selon une aptitude particulière.

Aussi, jusqu'à un niveau fort avancé de la scolarité, les aptitudes des élèves restent-elles distribuées au hasard.

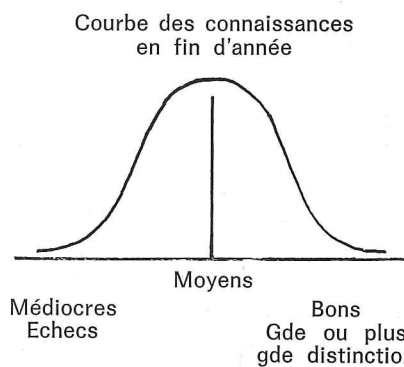
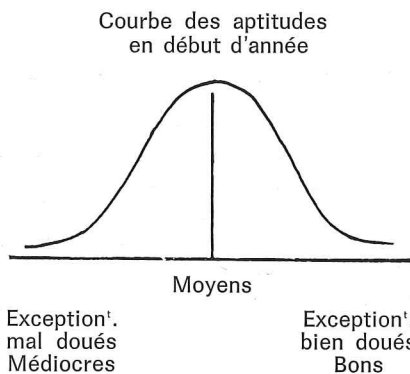
Dans ces conditions, un professeur de mathématiques, par exemple, qui mesurerait les aptitudes spéciales pour sa branche obtiendrait normalement une distribution gaussienne, ou — vu le nombre probablement peu élevé d'élèves — une ébauche de celle-ci.

Les professeurs n'ont d'ailleurs guère besoin de recourir à des tests pour connaître cette situation; ils savent d'expérience que les moyens seront majorité et que les excellents sont rares...

Toutefois, une singulière distorsion se produit généralement dans les esprits. On considère cette répartition des aptitudes comme pronostic des résultats scolaires en fin d'année et on fixe le niveau de l'enseignement de telle façon que ce pronostic se vérifie : il sera « moyennement » difficile tout en permettant aux meilleurs de s'épanouir et en laissant une mince chance aux « médiocres ».

Insistons-y, la difficulté « moyenne » est déterminée par la moyenne des aptitudes du groupe considéré et non par une moyenne de difficulté *objective* des notions à enseigner (1).

Dans ces conditions, si le professeur fait *le même cours* à toute la classe, il est normal que la *courbe des connaissances* en fin d'année respecte, à son tour, la distribution gaussienne.



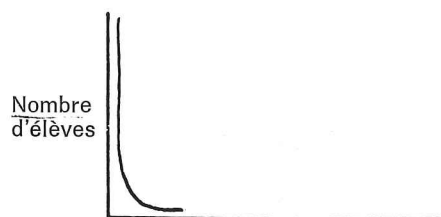
La vocation de l'enseignement est-elle ainsi respectée ?

2. La courbe des connaissances

Revenons au premier jour de l'année scolaire et, au lieu de considérer les aptitudes spécifiques des élèves, examinons leurs connaissances.

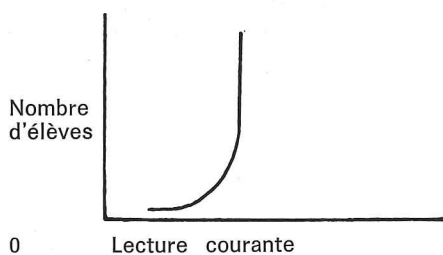
En toute logique, le rôle du professeur est de susciter l'apprentissage de connaissances *nouvelles*. Certes, imaginer que tous les individus formant une classe possèdent exactement la même quantité et qualité de connaissances est utopique. Néanmoins, le système de classes fixes que nous pratiquons repose sur l'hypothèse que *tous* se trouvent approximativement au même niveau. Sinon, comment oserions-nous encore dispenser le même enseignement à chacun ?

Et en réalité ? Prenons le cas de l'entrée en première primaire. La majorité des enfants ne savent pas lire; quelques-uns sont en bonne voie; deux ou trois lisent déjà couramment. A ce moment, la courbe de la capacité en lecture épouse, en gros, la forme de lettre *i*.



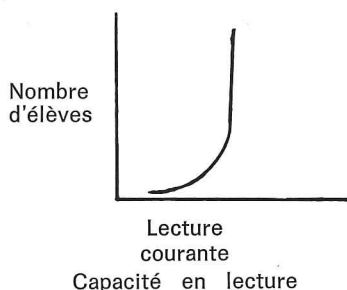
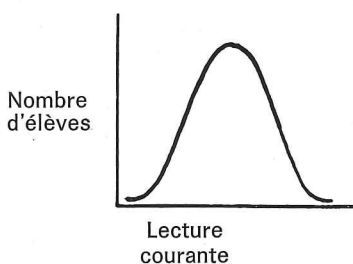
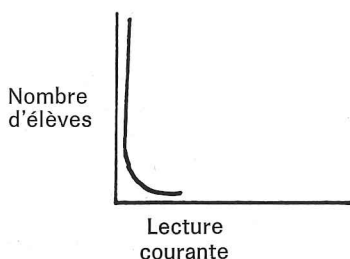
0 Lecture courante
Capacité en lecture

Or, bien que la courbe des aptitudes spécifiques à la lecture soit fort probablement gaussienne, l'instituteur n'admet pas d'emblée que, seule, une partie de la classe pourra apprendre à lire, au contraire. Pour autant que l'on ne verse pas dans le perfectionnisme, on peut dire qu'après un an ou deux, la grande majorité des élèves sauront lire couramment. La courbe de connaissances aura complètement changé de forme : elle ressemblera à un *j*.



Entre la courbe en i et la courbe en j il est probable qu'un moment a existé où les mieux doués ont avancé le plus vite, ou les moins doués ont traîné et où les moyens se sont situés entre les deux.

L'évolution est donc schématiquement la suivante :



Dans le cas de la lecture, on ne conçoit pas que les parents ou les responsables de l'enseignement puissent se contenter d'une évolution différente.

Mais à partir de quel niveau de la scolarité pareille exigence n'est-elle donc plus de mise ?

UNE PEDAGOGIE DE LA COURBE EN J

Un examen où les résultats se distribuent selon la courbe en cloche de Gauss se prête bien à la sélection, au concours.

Or, pour trois raisons historiques principales, l'esprit de concours a imprégné notre enseignement pendant des siècles :

1. Pour des raisons socio-économiques, une partie seulement de la population scolarisable avait accès à l'école. Il y a cent ans, les familles modestes faisaient la première sélection en ne laissant finir l'école primaire qu'aux plus doués de leurs enfants, c'est-à-dire à ceux qui réussissaient le mieux leurs examens. Les bourses d'études, parcimonieusement distribuées, se gagnaient en concours.
2. Jusqu'à ces derniers temps — disons avant l'ère de l'ordinateur, — les pays industrialisés disposaient d'un énorme surplus de matière grise. On exploitait donc celle qui s'offrait à meilleur marché et avec le plus de facilité, c'est-à-dire que l'on se souciait surtout d'identifier les mieux doués. Même pour les enfants fortunés, l'enseignement secondaire jouait un rôle sélectif.
3. Les connaissances psychologiques et pédagogiques étaient rudimentaires. Les maîtres n'étaient donc pas en mesure d'appliquer des traitements fins aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. D'ailleurs, aujourd'hui encore, on fait souvent répéter une année à l'élève qui n'a pas été capable des performances minima exigées pour le passage. Autrement dit, au lieu d'appliquer des remèdes particuliers, on se contente de placer de nouveau l'élève dans les conditions (même professeur, même méthode) dans lesquelles l'échec s'est produit.

Chaque année scolaire étant considérée comme un filtre pour la suivante, une certaine quantité d'échecs paraissait donc normale : bref, la répartition gaussienne semblait satisfaisante.

Mais le souci constant de la promotion des plus aptes a causé, progressivement, une déformation pédagogique plus subtile. On en est arrivé à penser que les connaissances « qui comptent vraiment », les connaissances « approfondies », le « véritable jeu des idées abstraites », ne sont assimilables que par une minorité possédant des aptitudes spécifiques à un degré élevé. Et l'on a forgé les méthodes d'enseignement en conséquence.

Les élèves et leurs parents acceptent d'ailleurs cet état de choses sans grande discussion. On s'inscrit rarement en section « latin-mathématiques » sans se sentir spécialement doué dans cette direction.

Assurément, on ne peut ambitionner de faire indifféremment de chacun un virtuose de la mathématique, du piano ou de la littérature. Mais où se situe la limite ? A partir de quel degré l'accès à un savoir est-il impossible à ceux qui possèdent des aptitudes moyennes, voire médiocres ?

Par nature, chacun de nous est médiocrement doué en bien des domaines. Il ne manque, par exemple, pas d'intellectuels plus ou moins réfractaires à la mathématique. Pourtant, on observe fréquemment qu'à force de vouloir, de persévérer, de faire redire les explications, de changer de manuel ou de maître pour trouver une forme d'enseignement qui convienne, des notions de mathématiques d'abord considérées comme inaccessibles sont bel et bien maîtrisées par certains.

Pour autant qu'ils y consacrent le temps nécessaire, les élèves moyens (c'est-à-dire, vu la sélection déjà opérée par les études antérieures, probablement plus de 80 % de la population scolaire d'un niveau donné), peuvent aller beaucoup plus loin qu'on ne l'imagine.

Dans cette perspective, la nouvelle définition de l'aptitude, proposée par J. Carroll, prend toute sa valeur : « L'aptitude est la quantité de temps demandée par le learner pour dominer une matière » (2).

L'implication de cette conception est considérable : si on leur alloue le temps nécessaire, tous les élèves se trouvant normalement dans une classe pourraient arriver à un bon, voire un très bon résultat.

LA THEORIE DE L'EVOLUTION FORMATIVE

L'expression « évaluation formative » — il l'oppose à « évaluation sommative », — a été forgée par Michael Scriven (3).

L'évaluation sommative nous est familière. Pour interpréter le score obtenu à un test classique d'inventaire de connaissances ou d'intelligence, on le situe dans une distribution statistique : la performance d'un individu est jugée par référence à celle d'autrui. De même, on classe souvent encore les élèves entre eux selon l'ordre croissant ou décroissant de leurs résultats scolaires, et c'est d'après la place ainsi occupée que bien des parents apprécient le travail de leurs enfants.

Or, dans les deux cas, le résultat est essentiellement relatif. Que le groupe de référence varie de composition et le résultat apparaît sous un autre jour.

Une simple différence d'âge peut aussi changer considérablement la face des choses. Dans bien des normes de tests de connaissances d'usage courant, un an d'âge ou une année scolaire en plus ou en moins suffisent pour qu'une même performance soit considérée comme médiocre ou bonne.

Que la connaissance soit acquise ou non n'a donc pas été la préoccupation première des constructeurs de ces tests, mais bien à quelle vitesse cette acquisition s'est réalisée. En nous reportant à la

définition de J. Carroll, on évalue donc l'aptitude au lieu d'évaluer le contenu de l'apprentissage.

Les partisans de l'évolution formative prennent le contre-pied de cette conception.

Puisque l'élève vient à l'école pour apprendre, l'important n'est-il pas de le situer dans l'ascension du savoir ?

Imaginons qu'une analyse scientifique rigoureuse nous révèle qu'avec toutes ses nuances et ses complications, l'accord du participe passé, employé avec l'auxiliaire avoir, présente cent cas différents. Pour chacun, on peut définir des critères de maîtrise.

Selon le niveau scolaire, le nombre de cas à dominer peut alors être fixé. Dans ce contexte, l'évaluation scolaire change de nature.

L'élève est noté en fonction d'un critère objectif : le chemin parcouru dans l'acquisition.

En outre, si l'on ambitionne de conduire les élèves jusqu'à un niveau de connaissances minimum, sinon jusqu'à la maîtrise totale, de la notion ou de la technique, la façon d'enseigner est elle-même remise en cause : il n'est plus possible d'appliquer indifféremment à tous une seule et même méthode pendant une même durée.

Que deviendrait l'enseignement dans cette perspective ?

Trois problèmes cruciaux se posent :

1. Comment jalonner l'ascension du savoir ?
2. Comment conduire l'élève ?
3. Où se situe la limite pratique de cette pédagogie de la courbe en j ?

A ma connaissance, il n'existe pas encore de réponses complètes à ces questions. Pareille imprécision du savoir semble normale en sciences naturelles ou en médecine. Nous devons apprendre à l'accepter aussi dans les sciences de l'éducation. Notre discussion aboutit donc maintes fois à des recherches à entreprendre ou à continuer.

1. Jalonner l'ascension du savoir

En voyage, pour déterminer à quelle distance on se trouve du but, deux conditions doivent être remplies : d'une part, savoir où l'on est et où l'on va, et d'autre part, disposer d'une carte indiquant clairement le chemin.

De même, en éducation, nous devons définir les objectifs à atteindre et déterminer avec précision les apprentissages particuliers qui y conduiront. Le problème varie selon que l'on a affaire ou non à des apprentissages de base. Pour ces derniers, il faut découvrir l'enchaînement « critique » des matières, c'est-à-dire celui où l'une n'est accessible que si la précédente est assimilée. Pour cette raison,

l'apprentissage des connaissances et des techniques de base doit, en dernière analyse, être linéaire, tandis que les acquisitions et les applications qui vont au-delà voient s'ouvrir devant elles des voies de plus en plus nombreuses.

Par exemple, quelle que soit la méthode d'enseignement, il n'est pas possible d'appliquer complètement une règle de trois, sans avoir — notamment — la notion de la multiplication et de la division. A un niveau plus élevé, comment faire du calcul intégral sans savoir ce qu'est une fonction ? Mais pareilles propositions sont encore trop vagues. Quels sont exactement les apprentissages nécessaires et suffisants pour pouvoir assimiler la règle de trois ? Et, parmi eux, lesquels sont critiques par rapport aux autres ?

La question est redoutable. Et il serait naïf de croire que la réflexion et les tâtonnements qui ont présidé à l'élaboration de nos meilleurs manuels scolaires l'ont résolue. Certes, le bon enchaînement des chapitres constitue une amorce de solution, mais il suffit d'essayer de programmer la moindre notion, ne fût-ce qu'en système skinnérien, pour découvrir toutes les ignorances, toute l'imprécision des méthodes d'enseignement actuelles.

Toutefois, c'est précisément dans les efforts de programmation entrepris par des chercheurs et des enseignants de plus en plus nombreux que gît une des grandes sources de progrès.

Assurément, les sciences déductives sont le terrain de la méthode qui s'esquisse. Dussions-nous nous y borner, nous n'aurions pas accompli œuvre négligeable. Mais la limite n'apparaît pas si vite. Là où l'induction domine dans l'élaboration du savoir, la déduction réapparaît pour son application. D'ailleurs, l'apprentissage inductif aussi peut être systématiquement guidé.

2. Guider l'élève

Une fois clairement défini le chemin qui conduit à un apprentissage, il faut y engager l'élève. Pour les acquisitions fondamentales, nous avons, en outre, décidé que tous devraient, en principe, arriver au but.

Dans ce cas, l'évaluation fréquente des progrès est essentielle. D'où la nécessité d'exercices de maîtrise et de tests diagnostiques — portant sur des matières très limitées et utilisés par les maîtres eux-mêmes.

Ces instruments — que seule la collaboration des enseignants et des chercheurs permettra de construire en nombre suffisant — indiquent où l'élève en est (ce qui lui donne sa note) et où il éprouve des difficultés.

Les remèdes sont multiples et doivent entrer dans notre pratique pédagogique quotidienne :

- a) Indiquer de façon précise la partie du cours à réétudier ;
- b) Le travail par sous-groupes : si un groupe de plus de trois élèves rencontre la ou les mêmes difficultés, le professeur a avantage à consacrer une partie du temps de la leçon à ce groupe, les autres travaillant indépendamment ;
- c) Si le groupe compte au maximum trois élèves, B. Bloom suggère que chacun d'eux soit intégré dans un groupe hétérogène de deux ou trois. Comme les élèves ne sont plus en concurrence, mais luttent pour la maîtrise d'une matière, l'entraide joue ;
- d) Dans les écoles comptant plusieurs professeurs d'une même branche, un élève devrait avoir la faculté de demander une explication, voire une courte leçon particulière à un autre professeur que le sien ;
- e) Varier la présentation : mettre à la disposition des élèves des manuels expliquant la notion de différentes façons ; permettre le recours à l'enseignement programmé, aux moyens audio-visuels ; varier le niveau d'abstraction ;
- f) En général, ne pas fixer à tous le même temps pour les mêmes choses.

Pareille pratique paie. B. Bloom rapporte une expérience conduite dans cette ligne où plus de 80 % des élèves ont obtenu la meilleure note en fin d'année. C'est le triomphe de la pédagogie de la courbe en j.

Peut-il toujours en être ainsi ? Rien ne permet de l'affirmer.

3. Limite pratique du système

Même s'il est vrai que tous les élèves de nos écoles sont capables d'atteindre un haut degré de maîtrise pour autant qu'on leur laisse un temps suffisant, il est évident qu'au-delà d'une certaine limite, la durée devient prohibitive.

Comment permettre de passer vingt ans au lieu de six dans l'enseignement secondaire ! Cette constatation ne doit, toutefois, pas remettre le système en cause. Le tout est d'orienter les élèves en fonction de leurs aptitudes réelles. Le cycle d'observation et d'orientation introduit progressivement dans l'enseignement secondaire de la plupart des pays en donne la possibilité.

Mais quand, après ce triage, l'étudiant est admis dans une classe, il doit normalement pouvoir apprendre l'essentiel de tout ce qu'on y enseigne.

4. Le système d'enseignement mis en cause

La pédagogie de la courbe en j appelle le nivellement par le haut ; il serait néan-

moins chimérique d'imaginer qu'elle permet le nivellement par le... génie.

Nous l'avons vu, moins de cinq pourcent de la population possèdent des aptitudes *exceptionnelles*. Elles doivent être développées au maximum, tant par respect pour la personne que dans l'intérêt de la communauté.

Un nouveau système d'enseignement permet à la fois d'instruire chacun à l'allure convenable et de laisser s'épanouir les surdoués : c'est l'école sans classe, où l'on travaille par groupes homogénéisés selon les aptitudes spécifiques pour une seule branche (4).

Dans les conditions actuelles, la classe est un carcan. Pourquoi un élève de six ans qui sait lire en entrant en première primaire ne pourrait-il pas participer aux exercices de lecture de la deuxième année ? Pourquoi tel élève de quatrième de l'enseignement secondaire ne pourrait-il pas suivre un cours de mathématique du niveau de la 3e ou de la 2e ?

Dans nos vieilles écoles primaires de campagne, où un seul instituteur se voyait parfois confier les six années, il était commun de voir de tels déplacements. Dans des écoles secondaires qui, actuellement, comptent plusieurs classes de même âge, il est possible de travailler à quatre ou cinq niveaux d'aptitudes différents, au moins dans quelques branches principales. Pareil système fonctionne parfaitement, depuis de nombreuses années, dans des écoles comme la *New Trier High School*, que nous avons décrite en détail dès 1961 (5).

Prévenons immédiatement l'objection financière. Une école à groupes homogènes spécifiques ne coûte pas plus cher qu'une autre, au contraire. Si l'on ajoute le gain de temps, de talent et la raréfaction des échecs que le système permet, on peut affirmer sans crainte de se tromper que le bénéfice est considérable...

G. DE LANDSHEERE.

Professeur à l'Université de Liège.

(*) Cet article est extrait d'un livre récent : G. DE LANDSHEERE, *Evaluation continue et examens. - Précis de docimologie*. (Collection Education 2000), Paris, Nathan ; Bruxelles, Labor, 1971.

(1) Ainsi s'expliquent en grande partie les différences considérables de niveau moyen selon les classes et les régions.

(2) J. CARROLL, *A Model of School Learning*, *Teachers College Record*, 1963, 64 : 723-733.

(3) M. SCRIVEN, *The Methodology of Evaluation*, in R. STAKER, (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally, 1967.

Voir aussi : B.S. BLOOM, *Learning for Mastery*, in *Evaluation Comment*, 1968, 2.

(4) Système à ne pas confondre avec le *streaming* qui consiste à constituer des classes homogènes à l'aide de tests d'aptitudes générales ou, pire encore, en fonction des résultats scolaires globaux. On commet ainsi une double erreur scientifique : dans la grande majorité des cas, homogénéiser globalement fait baisser le rendement de l'ensemble. Dans ce système, on aboutit d'ailleurs souvent à une semi-ségrégation sociale. Tous ces inconvénients ont été si bien mis en évidence que le *streaming* est interdit par la loi en Suède.

(5) *L'individualisation de l'enseignement dans une école multilatérale*, in *Education*, mai 1961.

LA C.G.S.P. ET

L'ENSEIGNEMENT RÉNOVÉ

Le Sénat entamera dans deux semaines la discussion en séance publique du projet de loi relatif à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire. Le rapport de la discussion en commission sénatoriale de l'Education nationale a été confié à M. Georges Dejaradin (P.S.B.).

Ces deux semaines de battement vont être l'occasion d'une intense activité de « dissuasion » contre le projet de la part du secteur enseignement de la Centrale générale des services publics (C.G.S.P.). Cette dernière avait déjà déployé une telle activité dès la fin de la discussion du projet en commission.

Dans un communiqué, le bureau exécutif national du secteur enseignement de la C.G.S.P. a accusé les auteurs du projet de loi de déroger fondamentalement à la loi de déroger fondamentalement à la loi du 29 mai 1959 organisant le Pacte scolaire et annonce qu'il mettra tout en œuvre pour faire échec au projet actuel ainsi qu'à tous les autres qui avantageraient unilatéralement l'enseignement libre.

Ce seront essentiellement les articles 10 et 11 du projet de loi qui sont contestés par le syndicat des enseignants C.G.S.P. L'article 10 organise une « commission de concertation » chargée de suivre la mise en place de l'enseignement secondaire rénové et de donner des avis à ce sujet. Le projet prévoit qu'il sera constitué d'un nombre égal de représentants de l'enseignement officiel et de l'en-

seignement subventionné libre. En pratique, estime la C.G.S.P., cela met les représentants de l'enseignement de l'Etat en minorité face à l'enseignement libre et à l'enseignement des communes et provinces, dont bon nombre sont d'obédience catholique également.

Cette majorité « libre » donnera donc des avis sur un enseignement rénové du secondaire que seule la minorité (le réseau de l'Etat), appliquera immédiatement si le second article contesté du projet de loi, l'article 11, n'est pas modifié. Cet article 11 prévoit que l'enseignement libre et subventionné pourront maintenir les structures anciennes, c'est-à-dire actuelles, de l'enseignement secondaire en attendant une nouvelle loi. L'enseignement libre et l'enseignement subventionné pourront donc, selon la C.G.S.P., jouer sur les deux tableaux à la fois et appliquer soit le système de l'enseignement rénové soit le système traditionnel selon la population parentale et scolaire à laquelle leurs écoles s'adressent. Ce qui, aux yeux des défenseurs de l'enseignement de l'Etat, constitue un élément de concurrence au détriment de ce dernier.

Pour mettre fin à cette situation, la C.G.S.P. s'efforcera d'obtenir la modification des articles 10 et 11, c'est-à-dire d'avoir une seule structure d'enseignement pour tous les secteurs — Etat, communes, provinces et libre — et une commission de concertation où la parité sera basée sur la notion d'enseignement neutre d'une part et non neutre de l'autre.

« Le Soir » du 25-2-1971.

C.L.

EMPLOI VACANT

Un poste de Secrétaire général adjoint de la Centrale va être créé à partir du 1er septembre 1971.

Les candidats sont priés de s'informer des conditions d'engagement auprès de notre Président National, M. V. VANDELOOK, avenue du Tennis, 28, 1940 WOLUWE-SAINT-ETIENNE.

doceo

21^e année - N° 170

avril 1971

Périodique
Paraît 10 fois l'an

ORGANE DE LA CENTRALE DES PROFESSEURS LAICS DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN
ET NORMAL LIBRE (C. E. M. N. L.) AFFILIEE A LA C. S. C.

Grèves successives...

Le monde des enseignants vient de connaître deux grèves successives, à huit jours d'intervalle, sur des objectifs fondamentalement semblables, mais sensiblement différents dans leurs formes respectives.

Des associations marginales, appuyées par la Confédération Générale des Enseignants, ont décrété une grève de trois jours pour faire aboutir les revendications qu'elles ont décidé de mener ensemble à bonne fin. Leur responsabilité, engagée dans une action qui vise à recréer le syndicalisme catégoriel au profit exclusif d'une corporation, trouve sa source à la fois dans le légitime malaise né d'une rapide dévaluation des traitements du secteur public et dans la volonté d'unir les enseignants hors du Front Commun syndical.

Nous laissons aux dirigeants des six associations « contestataires » du Front Commun, qui ont ordonné la grève des 22, 23 et 24 mars, et à ceux de la Confédération qui l'ont appuyée sans réserve le soin de donner la suite voulue et attendue à leur programme propre fait d'alléchantes promesses.

De notre côté, répondant au vœu de nos 1.000 délégués syndicaux réunis en Congrès le 24 janvier, notre option pour la défense d'une revalorisation spécifique des barèmes des enseignants dans le cadre général de la revalorisation des barèmes du secteur public, — mais sur la base de critères différents en raison même de la spécificité de la fonction d'enseignant et du caractère plan de la carrière, — ne permettait pas un engagement dans la défense d'un nouveau programme à peine élaboré et nullement fondé sur des critères objectifs, sous le faux prétexte d'une union des enseignants.

Le memorandum commun, présenté au gouvernement le 20 décembre 1970 par le Front Commun Syndical, qui regroupe toutes les organisations syndicales **représentatives** qui acceptent de déposer un programme commun à défendre ensemble lors des négociations avec le gouvernement, contient les principes généraux qui doivent servir de base à la restructuration des barèmes dans le secteur public. Le Front Commun syndical, après avoir déposé un préavis de grève générale pour le 29 mars, a finalement répondu que les résultats des négociations menées jusqu'au 26 février étaient défendables devant les instances responsables des diverses organisations du Front Commun.

Après une très large consultation de la base, les Centrales de l'enseignement moyen et normal libre et de l'enseignement technique libre ont maintenu le mot d'ordre de grève pour le 29 mars, dans le but d'arracher du gouvernement des garanties supplémentaires et une preuve de sa bonne volonté de respecter ses engagements verbaux, et cela à l'égard de tous les enseignants.

Notre mot d'ordre, largement suivi malgré la confusion sciemment entretenue pour tenter de vouer notre action à l'échec, a touché plus de 40.000 enseignants du secondaire. Ce mouvement a donné l'occasion à nos membres de découvrir le « jeu démagogique » de certains promoteurs d'une union des enseignants... qu'ils voudraient réaliser en dehors des 80 % actuellement unis dans le Front Commun.

A ceux-là, qui se réjouissent déjà de ce qu'ils appellent l'éclatement du Front Commun, nous proclamons à nouveau notre volonté de respecter le principe de l'unité d'action pour la défense de revendications communes prises en charge par des organisations responsables représentatives.

LE BUREAU.