Le Gérant : R. GENSANE

IMPRIMERIE NOUVELLE, AMIENS

MARS 1969

syndicat national des inspectrices et inspecteurs départementaux de l'éducation nationale

bulletin spécial

Dans sa réunion du 14 février 1969, le Bureau National du S.N.I.D.E.N. a décidé de publier dans les meilleurs délais les textes et comptes rendus relatifs aux commissions de

« Formation des Maîtres »

et « Rénovation Pédagogique »

Madame PARLANT, MOISAN, qui ont participé, ainsi que d'autres membres du Bureau, aux réunions des commissions citées ci-dessus, ont rassemblé les textes présentés ci-après. Ces textes sont la relation d'études en cours ; ils ont donc un caractère absolument « provisoire ». C'est pourquoi le présent « Bulletin Spécial «, adressé aux seuls I.D.E.N. syndiqués, doit être considéré comme confidentiel.

COMMISSION DE LA FORMATION DES MAITRES

SOUS-COMMISSION DU PREMIER DEGRÉ

Président : Monsieur l'Inspecteur général LEIF.

Membres : M. REPUSSEAU, I.A. adjoint au Directeur dela Pédagogie, le S.N.I.D.E.N., le S.N.P.E.N., le S.N.I., le S.N.C., le S.G.E.N., le S.N.E.Sup, le S.N.D.E.N.

Le S.N.I.D.E.N. a été représenté à toutes les réunions depuis le début du mois d'octobre, ainsi qu'aux réunions du groupe restreint (S.N.I.D.E.N.-S.N.D.E.N.-S.N.P.E.N.) chargé d'étudier le contenu et la sanction de la F.P. en deux ans.

Les idées directrices suivantes ont sous-tendu les travaux :

— affirmation d'une égale dignité entre les enseignants de tous les degrés, ce qui implique des formations de durées comparables ;

— formation conçue sur une durée de quatre ans après le baccalauréat, une organisation sur trois ans pouvant être étudiée à titre transitoire. La récente F.P. en deux ans ne doit être considérée que comme une mesure essentiellement transitoire ;

— souci d'une formation partiellement commune pour tous les futurs enseignants ;

— souci de hausser le niveau de la formation académique des futurs instituteurs (en vue d'assurer la qualité de leur action professionnelle, d'améliorer leur statut social, de leur ouvrir des possibilités de réorientation) ;

— formation universitaire et formation pédagogique conçues en étroite liaison organique ;

— nécessaire polyvalence de l'instituteur :
au moins jusqu'au C.M. 2 (1), dans sa classe, dans ses diverses fonctions à l'école et hors de l'école (possibles réserves en ce qui concerne l'éducation esthétique, physique, l'initiation à une langue étrangère). Polyvalence non incompatible avec une relative spécialisation au niveau de la formation, ou certaines compétences dans la perspective d'un travail en équipe.

(1) Ici les positions divergent :

Le S.N.I. estime que l'instituteur polyvalent a sa place au-delà du C.M. 2.

Le S.N.E.S. récuse partiellement cette affirmation et par contre envisage la possibilité d'une relative spécialisation des maîtres dès le C.M.

Les S.N.P.E.N., S.N.D.E.N. et S.N.I.D.E.N. dénoncent la rupture pédagogique qu'implique la conception du premier cycle sous-jacente à ces divergences et tendent à préconiser la formation plus spécifique de maîtres du premier cycle dont la relative spécialisation se grefferait sur une formation pédagogique du même ordre que celle prévue pour les instituteurs.

Aux problèmes posés par :

— la sanction de la formation pédagogique,

— la spécialisation ultérieure des instituteurs,

— la formation continue,

— la formation des formateurs,

— la résorption du corps des remplaçants,
le S.N.I.D.E.N. fait ajouter :

— la formation continue des I.D.E.N. (et I.D.E.M.),

— la réforme du C.A.I.P. et du C.A.I.E.M.

CONTENU DE LA FORMATION ET SANCTION

F.P. en deux ans : voir document et schéma du D.E.P.

F.P. en quatre ans :

deux ans de formation universitaire

deux possibilités :

dominante linguistique à l'Université	dominante matéhmatique à l'Université
↓	↓
complément mathématique au « Centre de Formation »	complément linguistique au « Centre de Formation »

Dès la première année : contact avec les problèmes pédagogiques.

deux ans de formation pédagogique(1).

Collaboration des Professeurs d'Université, Directeurs et Professeurs d'E.N. et I.D.E.N.

En trois ans (à titre transitoire) : en cours d'étude.

Spécialisations : en cours d'étude (voir document).

(1) Le S.N.I., le S.N.D.E.N., le S.N.P.E.N., le S.N.I.D.E.N. sont d'accord pour que la sanction intervenant au terme de ces quatre années (qui ne sont pas « 2 années + 2 années » soit une « maîtrise ». Le S.N.E.S. n'est absolument pas de cet avis, pas plus que le S.N.E.Sup ; une maîtrise doit déboucher sur le troisième cycle.

Il s'agit peut-être d'imaginer un nouveau type de maîtrise.

SOUS-COMMISSION DU PREMIER DEGRÉ

Réunion du 14 janvier 1969

Présents : M. CESARI, Mme CREPIN, MM. DECLERCQ, DERNELLE, GEORGES, LABES, LALLEZ, LEIF, NOEL, Mmes PARLANT, REGNAULT, MM. REPUSSEAU, ROJAT, WALTER (à partir de 10 h. 37), BIANCHERI (de 11 h. 48 à 12 h. 20).

Présidence : M. LEIF.

M. DECLERCQ fait connaître immédiatement à la sous-commission les positions favorables de la Commission permanente de l'enseignement supérieur quant à l'équivalence C.A.P. - C.E.G. - D.U.E.L. - D.U.E.S.

A) M. LEIF fait état de l'avancement des travaux de la sous-commission. Il reste à préciser certains points du document annexe (point 1 : méthodologie et épistémologie ; linguistique). M. BRESSON présentera un texte sur le contenu du vocable « linguistique ». Sur les vocables « épistémologie et linguistique », M. LALLEZ avait élaboré un texte qui avait été approuvé par la sous-commission, mais M. WALTER a fait plusieurs objections dans une lettre à M. LEIF qui a été transmise à M. LALLEZ. Celui-ci souscrit à la critique qui lui est faite sur deux points :

— les études supérieures ne peuvent exclure une certaine méthodologie qui a, en soi, une valeur pédagogique, ceci notamment pour les mathématiques et la linguistique, mais ce n'est pas vrai au même degré que pour les autres disciplines pour lesquelles l'étude systématique au niveau supérieur n'est pas prévue dans le plan de formation.

— la différence entre méthodologie et épistémologie est trop accusée dans le texte présenté, mais il faut distinguer la description de la signification de la démarche vers la connaissance.

Il retouchera donc son texte dans le sens indiqué.

M. NOEL demande qu'il insiste sur la seconde phrase du 1er alinéa.

M. REPUSSEAU, qui craint des réactions en commission plénière contre le caractère abstrait du texte en cause, demande qu'il soit assorti d'exemples concrets.

B) On aborde alors le point 3 du document annexe ainsi libellé : « Etude et mise en œuvre des méthodes et moyens d'enseignement et d'éducation en liaison avec la recherche pédagogique ».

Deux textes ont été élaborés à titre provisoire par M. NOEL et par M. GEORGES. Ils font l'objet d'une discussion serrée où sont évoquées en particulier la signification du « stage en responsabilité » et la

définition du mot « information », étant admis que le texte NOEL doit être préféré au texte GEORGES parce qu'il est plus organique et qu'il envisage le problème de plus haut.

M. REPUSSEAU souhaite que ce texte soit orienté de façon à ce qu'une pédagogie active soit explicitement conseillée. De la discussion qui s'instaure à ce sujet et à laquelle participent MM. LEIF, WALTER, LABES, LALLEZ, DUQUESNE et REPUSSEAU, il ressort que toute intolérance doit être proscrite à cet égard, qu'est « actif » tout ce qui favorise l'activité de l'esprit, et qu'il n'y a pas de panacée pédagogique, ni de mode d'approche privilégié de l'action pédagogique. M. NOEL affinera son texte dans ce sens.

C) Se référant alors à la page 3 NB) du Bilan, M. LEIF fait le point des questions qui restent à étudier et il propose qu'un ordre d'urgence soit établi.

Mais il apparaît que les problèmes posés :

— par la sanction de la formation pédagogique,

— par la spécialisation ultérieure des instituteurs,

— par la formation continue,

— par la formation des formateurs,

— par la résorption du corps des remplaçants,

auxquels on pourrait ajouter ceux posés :

— par la formation continue des I.D.E.N. et des I.D.E.M,

— par la réforme du C.A.I.P. et du C.A.I.E.M.,

présentent tous un caractère d'urgence, soit dans le cadre des travaux de la sous-commission, soit par rapport aux besoins concrets des élèves (Mme PARLANT, M. DERNELLE).

M. BIANCHERI, qui vient d'arriver en séance, demande que la sous-commission envisage une date précise pour la fin de ses travaux et indique s'il y a lieu les étapes qu'elle juge nécessaires pour y parvenir.

M. DERNELLE souhaite un accord sur la spécialisation des instituteurs avant le dépôt de tout texte de synthèse.

M. DUQUESNE, lui, estime que la formation des remplaçants est prioritaire et qu'il faut la lier à la formation continue.

M. LEIF met en garde contre une dangereuse organisation du provisoire.

Mme CREPIN insiste sur l'urgence de l'organisation de la formation permanente, question d'ailleurs abordée par la commission LEGRAND (cf. texte « Mise en œvre »).

M. WALTER insiste, lui, sur le stage en responsabilité. Il souhaiterait qu'un groupe de travail en précise les modalités.

M. LEIF distingue alors :

— les principes qu'il faut présenter d'urgence au Ministre sous forme d'un texte synthétique ;

— les autres problèmes qu'il faudra nécessairement étudier l'un après l'autre.

Après diverses interventions sur l'urgence relative des questions à examiner et sur la méthode Mme REGNAULT, MM. LABES, ROJAT, GEORGES, WALTER, DERNELLE) il est admis, selan la proposition de M. LEIF :

1°) que le projet de formation en quatre ans sera étudié en priorité et qu'il sera parachevé par des précisions :

— sur l'examen final ;

— sur les spécialisations ultérieures des instituteurs.
Ce travail devrait pouvoir être achevé d'ici la fin du mois.

2°) que les autres questions seront abordées ensuite dans un ordre qui sera fixé ultérieurement.

D) Deux discussions s'instaurent en fin de séance :

— l'une autour de M. WALTER qui s'indigne qu'on spécule sur un projet de formation en deux ans alors que la sous-commission n'a jamais envisagé qu'une formation en quatre ans — ou en trois ans à titre transitoire ;

— l'autre à la suite de précisions chiffrées apportées par M. DECLERCQ sur les besoins des Inspecteurs d'Académie en résidence (l'allongement de la F.P. ne peut être réalisé que progressivement étant donné que tout arrêt du flux de sortie des E.N. impose un recrutement accru de remplaçants).

On repose, à propos de l'une et de l'autre, le problème du stage en responsabilité (durée - place - structure) et M. NOEL accepte de préparer un texte de départ pour discuter de cette importante question.

E) Enfin, sur proposition de M. DERNELLE, la sous-commission mandate son président pour alerter le Ministre sur les dangers d'un retour, même provisoire, à une F.P. en un an.

La prochaine réunion de la sous-commission étant fixée le 24 janvier 1969, à 9 h. 30, rue Lord Byron, pour la mise au point du texte de synthèse annoncé en C ci-dessus (in-fine), M. LEIF lève la séance à 13 h. 10.

Compte rendu rédigé par J. REPUSSEAU.

SOUS-COMMISSION DU PREMIER DEGRÉ

Compte rendu de la réunion du 28 janvier 1969

(Ministère de l'Education Nationale - Salle « J. Dantet »
de 14 heures à 16 h. 30)

Présents : Mmes CREPIN, PARLANT, REGNAULT, MM. CESARI, CLISANT, DECLERCQ, DERNELLE, DUQUENNE, LABES, LALLEZ, NOEL, REPUSSEAU, ROGNIAUX, ROJAT.

Président de séance : M. REPUSSEAU.

L'ordre du jour porte sur les spécialisations possibles de l'instituteur.

1) Il est précisé qu'il s'agit de spécialisations concernant la fonction et non la formation initiale, et qui peuvent intervenir après celle-ci, au prix d'une phase de formation complémentaire ; il n'est pas exclu toutefois que leur éventualité retentisse sur la conception de la formation initiale, en certains de ses aspects du moins.

2) S'agissant dans un premier temps de dresser l'inventaire des différents types de spécialisation susceptibles d'être ainsi envisagés, l'accord se fait aisément sur les points suivants :

a) Il y a lieu de distinguer entre spécialisations

— de caractère « sectoriel », correspondant à une intervention qui se situe dans le cadre de la scolarité pré-élémentaire ou élémentaire, les modalités de cette intervention étant à préciser (par exemple : éducation physique, éducation esthétique, initiation à une langue vivante étrangère, etc...) ;

— de caractère « fonctionnel », impliquant une polyvalence encore au moins partielle et correspondant à des interventions qui peuvent ne pas se situer exclusivement dans le cadre des enseignements pré-élémentaire et élémentaire.

b) Parmi les spécialisations de ce dernier type :

— celle qui concerne l'enfance inadaptée est estimée incontestable, le fait qu'elle puisse s'étendre jusqu'au premier cycle du second degré (cas des S.E.S .annexés aux C.E.S.) ne constituant pas réellement un problème : cette spécialisation est à considérer non par rapport au degré d'enseignement dont relèvent les établissements dans lesquels elle s'exerce, mais en fonction du niveau scolaire réel des élèves concernés et du type de pédagogie qu'ils nécessitent (MM. CLISANT, LABES) ;

— celle qui concerne l'école maternelle n'est pas retenu : il devrait s'agir d'une « coloration optionnelle plutôt que d'une véritable spécialisation, ceci par souci de la continuité de l'action éducative, d'ailleurs préconisée par la commission de rénovation pédagogique (Mmes CREPIN, PARLANT) ;

— celles qui aboutiraient à une intervention des instituteurs au niveau du premier cycle du second degré posent des problèmes plus délicats.

c) Parmi ces dernières :

— celle qui concernait les actuelles classes de transition et classes pratiques ne devrait pas faire ici l'objet d'une étude particulière, de telles classes étant appelées à disparaître dans les perspectives d'une rénovation pédagogique organisant notamment le travail scolaire par « groupes de niveau » avec recours, selon les besoins, à une pédagogie d'adaptation, de soutien, de compensation ou de rattrapage, pratiquée de façon continue tout au long de la scolarité, tant élémentaire que du second degré ;

— celle qui concerne les classes du premier cycle nécessite un examen plus approfondi.

3) Au cours de la discussion à laquelle cet examen donne lieu, les points de vue suivants sont exposés, et parfois s'opposent.

a) concernant le rôle des maîtres en question :

— le caractère d'enseignement de masse qui est désormais celui dispensé par les établissements du second degré implique qu'une proportion considérable des enfants qui fréquentent le premier cycle bénéficient — notamment en raison d'un handicap socio-culturel dû à leur milieu familial — d'une pédagogie de soutien, de compensation ou de rattrapage, plus « globalisante » qui nécessite, au sein de l'équipe enseignante, la présence de maîtres ayant reçu une formation initiale telle que la conçoit le projet de formation des instituteurs (thèse du S.N.I.) ;

— on voit mal quel pourrait être en fait le rôle de ces « généralistes » sur le plan de l'enseignement : ne seraient-ils que « coordinateurs » dispensés d'enseignement ? (M. CESARI) ; ou bien assureraient-ils un enseignement ? dans ce cas, quelle serait leur spécialité ? et une moindre formation académique dans cette spécialité ne constituerait-elle pas pour leur enseignement une cause de moindre qualité ? (Mme REGNAULT, M. LALLEZ) ;

— la « qualité » d'un enseignement ne saurait dépendre exclusivement de la formation académique du maître, quelque importance qu'on accorde à celle-ci (M. CLISANT) ;

— le fait de vouloir dispenser dès la sixième un enseignement de spécialités ne constitue-t-il pas, pour de nombreux enfants, une erreur pédagogique en ce qui concerne, tant la conception de l'enseignement que la situation affective créée par la pluralité des professeurs ? (MM. LABES, NOEL) ; ne vaudrait-il pas mieux concevoir une transition progressive, tout au long du premier cycle, entre l'enseignement assuré par le maître polyvalent de l'école élémentaire et celui dispensé dans le second cycle par les professeurs spécialisés du second degré ? dans ces perspectives, la présence à côté de ces professeurs spécialisés, au niveau du premier cycle, de maîtres dont la formation initiale a été orientée vers un enseignement du type polyvalent et dominée par un souci plus accusé de formation pédagogique, se justifierait davantage (MM. ROGNIAUX, DERNELLE).

b) Concernant la formation de tels maîtres :

— il est exclu d'envisager que des maîtres ayant reçu la formation prévue pour les instituteurs aient directement vocation pour enseigner dans les classes de premier cycle : une formation complémentaire leur serait nécessaire, qui devrait pouvoir s'appuyer sur la « dominante » en fonction de laquelle ils auraient satisfait aux épreuves du diplôme de fin de premier cycle (unanimité) ;

— cette formation complémentaire pourrait intervenir, ou au moins être amorcée parallèlement à la formation pédagogique au cours des deux dernières années de formation initiale (M. DERNELLE) ;

— une telle conception risquerait d'amoindrir pour ces maîtres la formation pédagogique spécifique des instituteurs au nom de laquelle on entend justifier leur présence dans le premier cycle : mieux vaudrait alors qu'ils s'orientent carrément vers la préparation d'une maîtrise de second degré (Mme REGNAULT) ;

— c'est plutôt par une année supplémentaire de formation (cinquième année que ce complément devrait être assuré (unanimité) ;

— l'accent devrait alors être plus particulièrement mis sur la formation académique de spécialité de façon à se rapprocher des exigences requises en ce domaine par la maîtrise correspondante (Mme REGNAULT) ;

— on ne peut cependant pas aller jusqu'à exiger une double maîtrise de tels maîtres (M. NOEL) ;

— par ailleurs, pour exercer dans le premier cycle, si des maîtres ayant reçu la formation prévue pour des instituteurs doivent bénéficier d'une adaptation portant sur la formation académique de spécialité, les maîtres du second degré ayant reçu cette formation spécialisée devraient bénéficier d'une adaptation renforçant leur formation plus spécifiquement pédagogique (synthèse de diverses interventions proposée par M. REPUSSEAU et approuvée par l'ensemble des participants) ;

— cette remarque conduit, quel que soit le jugement qu'on porte à d'autres titres sur une telle éventualité, à envisager la constitution d'un corps spécifique de professeurs du premier cycle (MM. LALLEZ, NOEL).

4) Au terme de cette discussion, l'accord se fait sur les propositions suivantes dégagées par le Président de séance :

a) il n'y a pas d'opposition à l'intervention d'instituteurs au niveau du premier cycle, en raison du rôle important qu'ils pourraient y jouer du fait de leur formation pédagogique ;

b) cette intervention exige toutefois qu'ils aient bénéficié au préalable d'un complément de formation à assurer au cours d'une année supplémentaire ;

c) le contenu, la conception, les modalités de ce complément de formation restent à débattre : ce dernier point constituera l'ordre du jour de la prochaine réunion de la sous-commission, fixée au samedi 8 février, à 9 h. 30.

SOUS-COMMISSION DU PREMIER DEGRÉ

Groupe restreint sur la formation professionnelle en 2 ans

Réunion du 7 février 1969

Présents : Mme PARLANT, MM. GEORGES, LEIF, NOEL, REPUSSEAU, ROJAT.

Présidence : M. l'Inspecteur général LEIF.

Conformément aux décisions de la précédente réunion du groupe, l'élaboration du texte relatif à la sanction de la formation professionnelle en deux ans est poursuivie à partir d'un document rédigé par M. ROJAT et d'une variante rédigée par M. GEORGE.
A) Le texte suivant est adopté après échange de vues (voir compte rendu de la réunion du 31 janvier 1969 du groupe restreint pour le libellé des 9 premiers paragraphes) :

10 - Le contrôle relatif à la formation pédagogique (unité III) est effectué au moyen d'une épreuve pratique de pédagogie. Cette épreuve consiste en une séquence d'activités scolaires à l'école élémentaire ou à l'école maternelle (1 h. 1/2 au maximum animée par le candidat après préparation (1 h. 1/2), suivie d'une discussion avec le jury sur les aspects méthodologiques des matières enseignées et les problèmes psychologiques et pédagogiques rencontrés (le candidat disposera de toute la documentation qu'il jugera nécessaire).

11 - *Composition des commissions d'examen.*

Chaque commission chargée du contrôle d'une épreuve portant sur une discipline fondamentale associe obligatoirement un membre de l'enseignement supérieur et un professeur d'école normale de la discipline.

12 - L'appréciation de l'épreuve portant sur l'une des matières à option est assurée, selon l'organisation locale des cours, soit par deux professeurs d'école normale, soit par un membre de l'enseignement supérieur et un professeur d'école normale.

13 - Pour l'épreuve pratique de pédagogie, la commission comprend le directeur de l'école normale ou un inspecteur départemental de l'éducation nationale, un ou deux professeurs d'école normale et un instituteur.

14 - *Conditions d'attribution du D.E.P.*

Le D.E.P. est décerné aux candidats qui ont satisfait aux trois unités.

15 - L'attribution d'une unité exige une appréciation continue positive et le succès à l'épreuve terminale.

16 - La formulation des appréciations sera faite dans le cadre de cinq groupes :

1. Très satisfaisant
2. Satisfaisant
3. Passable
4. Insuffisant
5. Très insuffisant

17 - Le classement dans les groupes 1, 2 ou 3 pour chacun des éléments constitutifs de l'unité assure le succès.

18 - En ce qui concerne l'appréciation continue du travail, le classement terminal dans les groupes 1, 2 ou 3 est obligatoire pour permettre le succès. Un résultat « Insuffisant » (groupe 4) à l'épreuve terminale peut être racheté par le jury après examen des bilans du candidat. La mention « Très insuffisant » (groupe 5) est éliminatoire pour l'unité considérée.

19 - En cas d'échec à l'une des unités, le bénéfice des autres reste temporairement acquis. L'élève-maître est alors astreint à un semestre de suppléance dirigée. Il doit satisfaire à un bilan semestriel et à une épreuve relatifs à l'unité défaillante. Si l'avis du jury est, à nouveau, défavorable, la suppléance dirigée est prolongée par un nouveau semestre dans les mêmes conditions.

Un nouvel échec entraîne le refus définitif du D.E.P.

B) Les derniers paragraphes font l'objet d'une discussion difficile, à cause de la multiplicité des cas à prévoir lorsque le bilan terminal est insuffisant et que cette insuffisance peut être imputée essentiellement (stage en responsabilité) ou éventuellement à une absence de plus de deux mois pour raison de force majeure. Des indications précises sont données à M. ROJAT qui préparera un document pour la prochaine réunion du groupe. Cette réunion aura lieu le 18 février 1969, à 14 h. 30, 107, rue de Grenelle (1er étage - salle de la DESUS).

C) A cette même réunion sera mis au point un projet d'instructions sur le stage en responsabilité. L'avant-projet, rédigé, par M. NOEL, est remis aux participants.

La séance est levée à 18 h. 15.

Compte rendu rédigé par M. REPUSSEAU.

(Le tableau ci-joint schématise l'état actuel des travaux concernant le D.E.P.).

SOUS-COMMISSION DU PREMIER DEGRÉ

Réunion du 8 février 1969

Présents : MM. CESARI, CLISANT, DECLERCQ, DERNELLE, DUQUFSNF, GFORGF, LAPES, LABREGERE, LALLEZ, LEIF, NOEL, Mmes PARLANT, REGNAULT, MM. REPUSSEAU, ROJAT, WALTER.

Présidence : M. l'Inspecteur général LEIF.

Séance ouverte à 9 h. 40.

A partir du travail accompli le 28 janvier 1969, M. LEIF présente les trois types de « spécialisations » auxquelles peuvent prétendre les instituteurs :

A) *Au sein du cycle élémentaire, certaines disciplines* exigeant une formation plus poussée (cf. § 2 du Bilan).

B) A part *l'enfance inadaptée,* parce qu'elle implique le plus souvent une pédagogie globale dispensée par un maître polyvalent, et que son domaine dépasse celui du cycle élémentaire.

C) Enfin les secteurs du *premier cycle* qui appellent aussi une pédagogie globale — ces secteurs restant d'ailleurs à définir — sans que cette pédagogie soit dispensée par un seul maître.

A) Le problème se pose immédiatement du *moment* où la formation plus poussée exigée par ces différentes « spécialisations » sera donnée aux maîtres et il apparaît que le paragraphe 4 b du compte rendu de la réunion du 28 janvier fait état d'un accord qui n'était pas intervenu. (MM. NOEL, DUQUESNE, CESARI, Mme REGNAULT, M. DERNELLE, ce dernier, au nom du S.N.I., rejetant le principe de l'année complémentaire).

La discussion s'oriente alors vers la *définition* de cette sur-qualification en même temps que sur sa *place* (MM. WALTER, LABES, DERNELLE, ROJAT, NOEL, DECLERCQ).

M. LEIF résume ainsi les trois positions énoncées :

1 - elle pourrait intervenir pendant la formation initiale et notamment pendant les deux dernières années, grâce à des options convenables (M. DECLERCQ) ;

2 - elle pourrait être donnée ultérieurement, par des stages, dans le cadre de la formation permanente (M. DERNELLE) ;

3- elle pourrait être donnée au cours d'une cinquième année, soit immédiatement après la quatrième (MM. DUQUESNE, GEORGE), soit répartie au cours de la carrière (M. NOEL).

M. LABREGERE, appuyé par MM. WALTER et LABES, estime que les solutions 1 et 2 ne s'excluent pas.

MM. LEIF et NOEL font observer que le « 4 + 1 » assure, par la durée de la formation, la parité des instituteurs avec les autres enseignants.

M. LALLEZ observe qu'en tout état de cause, la perspective d'une F.P. de trois ans exclut une surqualification significative.

M. NOEL, qui voudrait combler le fossé entre les instituteurs et les autres enseignants, estime que les trois formules pourraient être envisagées.

Après un échange de vues sur l'intervention éventuelle de maîtres « spécialisés » au sein d'une équipe pédagogique (Mme PARLANT, M. NOEL, M. DUQUESNE, Mme REGNAULT, M. WALTER), M. LEIF rappelle les décisions de la sous-commission sur les unités de valeur optionnelles (M. NOEL, Mme REGNAULT, MM. LALLEZ, CLISANT, WALTER) et sur la « cinquième année ».

M. REPUSSEAU observe qu'on est obnubilé par les *durées* mais que c'est le *contenu* qui importe. Si on définit un contenu adéquat à chaque qualification, les oppositions peuvent être dépassées. Il est suivi notamment par M. WALTER.

Finalement, après discussion sur un canevas proposé par M. LEIF, le texte suivant est mis au point et adopté :

« Au cours des quatre années de sa formation initiale, l'élève-maître est appelé à prendre une option qui le préparerait à une qualification en vue de tâches d'animation pédagogique dans le cadre de la polyvalence de sa fonction ; cette qualification serait confirmée par un perfectionnement spécifique au cours de la formation permanente. Les dites options concernent notamment les disciplines visées au paragraphe 2 ci-dessus ».

B) En ce qui concerne la formation des maîtres destinés à l'enfance inadaptée, M. LABREGERE estime que le changement de point de vue d'une pédagogie spéciale exige une formation supplémentaire à caractère monolithique. Mais, vu la durée du stage en responsabilité (M. NOEL) cette formation pourrait, sans inconvénient semble-t-il, suivre

immédiatement la formation initiale. D'autre part, la formation psychologique de tous les instituteurs étant plus poussée, on pourrait réduire la durée de la formation spéciale.

M. NOEL suggère qu'une option de la formation initiale pourrait sensibiliser certains instituteurs aux problèmes de l'enfance inadaptée, sans que cela les dispense, ensuite, d'nue formation complémentaire dont la durée serait variable (M. CLISANT) selon les catégories d'enfants handicapés auxquels ils devraient ultérieurement s'adresser. Il est soutenu par M. WALTER.

Mme REGNAULT y verrait un avantage pour la sélection des enfants débiles — à quoi M. LEIF répond que les instituteurs recevront déjà une information à cet égard dans le cadre de la « connaissance de l'enfant » — et que la sensibilisation des maîtres du second degré à ces problèmes n'est, par ontre, pas prévue.

M. WALTER estime qu'un maître qui aurait choisi cette option préparatoire rendrait service à ses collègues au sein de l'équipe pédagogique.

M. LEIF résume la position de la sous-commission : cette option ne serait ni nécessaire, ni suffisante pour préparer les maîtres de l'enfance inadaptée, mais elle serait toujours utile.

M. DERNELLE, au nom du S.N.I., souhaiterait que cette option permette, dans certains cas, de donner l'enseignement à des débiles légers, par exemple, sans qu'il soit besoin d'une formation complémentaire.

M. LABREGERE intervient au nom de la logique : si on prend la responsabilité d'opérer une ségrégation chez les élèves, c'est parce qu'on juge qu'ils doivent faire l'objet d'une pédagogie différente, dispensée par des maîtres ayant bénéficié de la formation ad hoc.

M. NOEL pense que le cas du perfectionnement spécifique nécessaire à l'enseignement de l'enfance inadaptée peut, formellement, se ramener au cas étudié au titre A ci-dessus. Mais Mme REGNAULT estime que la différence est importante : il ne s'agit plus ici d'animation pédagogique, mais de responsabilité éducative directe.

M. DERNELLE insiste sur la gravité du problème et souhaite qu'une décision n'intervienne pas aujourd'hui. Le S.N.I. précisera sa position au début de la réunion du 14 février. Il en est ainsi décidé.

M. LABREGERE pose le problème de l'enseignement spécial dans le premier cycle ; l'accord se fait aisément sur les points suivants : les déficients intellectuels doivent y être confiés à des instituteurs dûment formés ; quant aux autres handicapés, ils doivent suivre la règle adoptée pour les autres élèves du premier cycle et être confiés aux maîtres de celui-ci, ces maîtres ayant reçu une formation complémentaire spécifique correspondant aux handicaps considérés. Il est évident qu'on aborde ici le titre C qui fera, entre autres, l'objet de la prochaine réunion.

Etant donné le peu de temps qui reste imparti à la sous-commission avant le dépôt de ses conclusions (7 mars), M. LEIF propose une répartition des tâches. Il est décidé que MM. DUMA et ROGNIAUX étudieront le texte remis par M. BRESSON sur la formation mathématique, MM. ROJAT et GEORGE celui sur la formation linguistique, et que M. LEIF fera des propositions précises à propos de l'exposé des motifs, MM. LALLEZ et NOEL devant respectivement présenter une texte sur l'épistémologie et sur le paragraphe 3 du document annexe. Dans le même temps, le groupe restreint préparera ses propositions sur la F.P. en deux ans.

La séance est levée à 13 h. 20.

NB. — Ce compte rendu n'a aucun caractère officiel, il n'engage que la responsabilité de son auteur.

J. REPUSSEAU.

LE STAGE EN RESPONSABILITÉ

(Projet d'instructions)

Le stage en responsabilité prévu par la circulaire n° IV-68-1183 du 18-10-68 se déroule au cours du premier semestre de l'année scolaire. Il consiste à confier la responsabilité d'une classe (d'école maternelle ou d'école élémentaire) à chacun (e) des élèves-maître (ses) qui entreprend la deuxième année de formation pédagogique et qui est appelé (e) à y opérer seul (e) pendant la durée du stage.

I - CONCEPTION.

Ce stage vise à placer l'intéressé au contact des réalités scolaires, dans des conditions aussi semblables que possible à celles qu'il connaîtra lors de l'exercice prochain du métier auquel il se destine. Qu'il s'agisse de l'organisation de la classe, de la conception et de la mise en œuvre de l'enseignement, des relations maîtres-élèves, des initiatives à prendre, des répercussions de ces initiatives et de diverses activités sur la vie de la classe et les résultats des élèves, ou encore des différents rapports avec l'environnement socio-professionnel (parents, collègues, autorités locales, etc..,). la situation dans laquelle le stagiaire opère revêt alors un caractère d'authenticité autrement plus affirmé que lors d'un stage dans une classe d'application sous la tutelle du titulaire de cette classe. Il y trouve l'occasion de mettre à l'épreuve les connaissances qu'il a acquises et la réflexion à laquelle il s'est exercé au cours de sa première année de formation, de prendre une juste mesure des possibilités comme des difficultés de l'action pédagogique, de sa propre efficacité comme des conditions et des exigences en fonction desquelles celle-ci s'affirme le mieux. Bref, face aux multiples problèmes de la vie quotidienne d'une classe dont il est seul à mettre les solutions en œuvre et à en assumer la responsabilité, il connaît une expérience qui doit être riche d'enseignements pour lui et constituer une puissante motivation pour la période suivante de réflexion et d'exploitation par laquelle s'achèvera, à l'Ecole Normale, cette deuxième année de formation.

Certes, une telle formule n'est pas sans risques, pour le stagiaire d'abord qui peut ne pas être en mesure de suffisamment dominer les problèmes auxquels il est confronté, et ainsi ne pas tirer un réel profit de son stage, voire s'enliser dans le découragement consécutif à des échecs répétés et décelés trop tard, mais aussi et surtout pour les élèves de la classe qui lui est confiée, menacée en de telles circonstances

d'être victime de son inexpérience comme des erreurs renouvelées qu'il est susceptible de commettre. C'est pourquoi, et bien que le début de formation qu'il a reçu au cours de l'année précédente devrait considérablement contribuer à atténuer ce risque, il convient, pour se prémunir plus sûrement contre de tels risques, de prendre un certain nombre de précautions, dont il sera fait état ci-après.

II - ORGANISATION

Le stage doit avoir une durée totale de trois mois et, selon les circonstances, peut donner lieu soit à un seul séjour dans la même classe, soit à deux séjours de chacun six semaines environ dans deux classes différentes. Il paraît contre-indiqué de réduire le séjour dans une même classe à une période inférieure à six semaines et, en tout état de cause, il y a lieu de prescrire formellement — en dépit de la relative commodité de mise en pratique qu'elle présenterait du point de vue administratif sur le plan départemental — toute formule qui consisterait à faire effectuer aux élèves-maîtres une série de suppléances successives dans diverses classes dont les titulaires seraient en congé : la dispersion et le caractère éphémère de tels séjours seraient incompatibles avec les objectifs ci-dessus définis.

Il est vivement recommandé de placer les élèves-maîtres dans des classes dont les titulaires seraient volontaires pour effectuer pendant ce temps un stage d'information pédagogique à l'Ecole Normale. Ce stage, portant sur certains aspects des problèmes pédagogiques d'actualité (enseignements du calcul, du français, éducation esthétique, utilisation des aides audio-visuelles, organisation du « tiers-temps » pédagogique, du travail par groupes de niveau, etc...) devrait comprendre, avec la participation des personnels de l'Ecole Normale (Directeur, Professeur, Maîtres d'application) des Inspecteurs départementaux de l'Education Nationale (et des maîtres itinérants d'école annexe) et l'intervention de diverses autres personnes qualifiées, des séances d'information et débats, des visites de classes et autres réalités sociales, des enquêtes diverses, des travaux individuels ou d'équipes, etc... Les instituteurs ayant effectué un tel stage, outre l'amélioration de qualification professionnelle qu'ils en tireraient, pourraient être ultérieurement appelés à collaborer avec les Inspecteurs départementaux pour l'organisation de séances d'animation pédagogique dans le cadre des institutions de formation continue du personnel en exercice dont la mise en place est envisagée.

Ces stages pourraient, selon les circonstances, durer le trimestre entier ou être réduits à cinq ou six semaines (dans ce cas, deux contingents successifs de stagiaires viendraient à l'école normale tandis que les élèves-maîtres effectueraient leur stage en responsabilité en deux séjours de six semaines dans deux classes différentes). Le stage des instituteurs à l'Ecole Normale pourrait être de durée un peu moindre que celui des élèves-maîtres et ne pas être à plein-temps (quatre jours par semaine par exemple), ce qui leur permettrait d'une part, de faciliter par leur présence pendant quelques jours la prise de contact entre l'élève-maître chargé de les remplacer, d'autre part, de suivre hebdomadairement le travail de leur classe confiée à l'élève-maître.

Dans l'hypothèse où une telle organisation ne serait pas totalement réalisable en raison de difficultés d'ordre pratique ou administratif estimées insurmontables, il y aurait lieu d'envisager, à titre de complément ou de palliatif, le placement d'élèves-maîtres, soit dans des classes dont les maîtres bénéficient d'un congé que l'on sait d'avance être de l'ordre de trois mois, soit dans des classes sans titulaires. Dans cette dernière hypothèse, il conviendrait — pour faciliter le remplacement des élèves-maîtres à l'issue de leur séjour dans la classe — d'admettre à l'école normale un nombre équivalent d'instituteurs-remplaçants appelés à y effectuer un stage, stage d'initiation pour des débutants qu'ils sont en nombre suffisant pour constituer une classe autonome, stage de perfectionnement concernant des remplaçants ayant déjà quelque expérience, associé à celui des instituteurs, dans le cas contraire.

III - ENCADREMENT et CONTROLE des ELEVES-MAITRES.

Les précautions ci-dessus évoquées a propos du stage en responsabilité impliquent que chaque élève-maître en stage soit placé sous la tutelle pédagogique — discrète mais vigilante — du directeur de l'école à laquelle il est affecté ou à défaut, d'un maître voisin expérimenté et du maître itinérant d'école annexe de la circonscription, qu'il reçoive la visite régulière et puisse ainsi bénéficier des conseils du titulaire de la classe (si celui-ci est en stage à l'école normale, et sous réserve qu'il présente de suffisantes garanties de compétence), ou à défaut, du maître itinérant d'école annexe, voire d'un maître d'application de l'école normale.

Il reçoit également la visite, une fois par mois au moins, du Directeur ou d'un Professeur de l'Ecole Normale ou de l'Inspecteur de la circonscription. Cette visite donne lieu à un rapport constituant un des éléments du « bilan » du stage.

En outre, les élèves-maîtres en stage participent, une fois par mois, à une séance de travail collectif, soit à l'occasion de regroupements à l'Ecole Normale, soit dans le cadre des journées pédagogiques destinées aux instituteurs remplaçants.

IV - ETUDES RELEVANT de L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

Il serait fâcheux que pendant ce stage les élèves-maîtres interrompent totalement ces études qu' ils ont dû entreprendre au cours de la première année et qu'ils doivent poursuivre durant la deuxième année de formation pédagogique. Aussi y a-t-il lieu de prévoir, en accord avec les maîtres de l'enseignement supérieur intéressés, des dispositions qui, tenant compte à la fois des conditions dans lesquelles ces études sont habituellement organisées et des exigences d'ordre professionnel et géographique impliquées par le stage,ménageront les possibilités d'éviter cette interruption. (Par exemple : dégager les élèves-maîtres de leurs obligations professionnelles quelques demi-journées au cours du stage, ou utiliser les jeudis pour faciliter leur regroupement, à l'cole Normale ou à la Faculté, et organiser à leur intention des séances de travail dont la périodicité pourrait toutefois, compte tenu des circonstances, être moins soutenus qu'un régime normal.

V - MODALITÉS D'APPLICATION

Dans chaque département, MM. les Inspecteurs d'Académie sont invités, dès réception des présentes instructions, à étudier les modalités pratiques d'application, adaptées aux circonstances et possibilités départementales, dans le cadre des attributions du Comité technique paritaire départemental (aux travaux duquel devraient être associés, à titre consultatif, un ou deux Professeurs délégués par les Conseils de Professeurs des Ecoles Normales).

COMMISSION DE RÉNOVATION PÉDAGOGIQUE

FINALITES

I - ROLE GENERAL DE L'ECOLE (de la Maternelle à l'Université).

Dans notre monde en évolution constamment accélérée, l'éducation ne peut plus être que permanente. Ce que l'on a toujours dit de la culture est aujourd'hui vrai même de la formation la plus pratique : elle doit sans cesse être reprise et renouvelée, elle est l'œuvre de toute une vie.

Le rôle de l'Ecole laïque, école de la Nation, de la Maternelle à l'Université, est donc plus que jamais de préparer l'homme à assumer tout au long de sa vie cette éducation permanente.

*
* *

L'école doit contribuer à une éducation dont elle n'a le monopole ni de droit (elle en partage la responsabilité initiale avec la famille), ni de fait (elle est en concurrence avec « l'école parallèle ») avec le double souci d'aider tous les enfants, quels que soient leurs dons naturels et leur milieu d'origine :

1°) à devenir des hommes libres et responsables, conscients des droits que confère, des devoirs qu'impose et des efforts que requiert la dignité humaine, capables de juger et d'agir, de s'engager et de participer, animés de la volonté d'être et de faire, de s'accomplir eux-mêmes tout en coopérant à la prospérité et au progrès communs ;

2°) à trouver leur place dans la société, à s'y adapter sans conformisme ni soumission, à y apporter leur contribution de travailleur productif et de citoyen conscient, capable de constestation comme de discipline, sachant accepter les contraintes inhérentes au fonctionnement des mécanismes sociaux, mais résolu à combattre toutes les formes d'oppression.

Pour ce faire, et à tous les degrés de la scolarité obligatoire, l'école doit :

— fournir à chaque élève, dans le respect absolu de sa personne, un milieu de vie où il puisse prendre conscience de ses capacités de tous ordres, physiques, intellectuelles, esthétiques ou morales, apprendre à les développer, à les faire servire solidairement à l'expression comme à l'épanouissement de sa personnalité, et se forger la volonté de les porter au plus haut niveau, dans un effort de dépassement illimité ;

— le doter de moyens de communication et d'échange ;

— lui donner les connaissances indispensables pour se situer dans le temps et dans l'espace et pour s'adapter, en le comprenant, à un monde conditionné par son passé comme par son devenir ;

— lui permettre l'apprentissage de la vie sociale et de la démocartie, stimuler chez lui, en le disciplinant, l'instinct de compétition, déve-

lopper plus encore l'esprit de coopération, le sens de la solidarité et de la responsabilité individuelle à l'égard de tous.

*
* *

Ainsi définie, l'école donne, dans toutes ses branches, priorité à l'éducation sur l'instruction ,au développement de la personnalité sur la formation professionnelle, à la qualité humaine, chez l'individu comme dans la communauté, sur le rendement économique et l'efficacité politique.

Toutefois, dès la seconde moitié du premier cycle et plus immédiatement dans les branches professionnelles du deuxième cycle, doit apparaître le souci de préparation à la vie pratique, profession, fonction, métier, le problème étant alors de faire de cette formation préprofessionnelle un élément intégré de l'éducation civique et de la culture personnelle.

II - ROLE SPECIFIQUE de L'ECOLE ELEMENTAIRE

La prolongation de la scolarité obligatoire a changé la finalité de l'école élémentaire : elle est désormais, pour tous, une école seulement préparatoire, qui ne débouche pour aucun enfant sur la vie active, mais pour tous sur le premier cycle de l'enseignement du second degré.

Légalement, la scolarité obligatoire ne commence qu'à 6 ans ; toutefois, l'expérience a démontré l'extrême importance, pour la réussite ultérieure, de l'école maternelle, dont tous les enfants sans exception devraient pouvoir bénéficier. L'efficacité de l'école maternelle résulte du fait que, les échéances contraignantes étant encore lointaines, elle peut se centrer exclusivement sur l'enfant et se régler sur ses besoins immédiats pour favoriser le libre développement de sa personnalité. Assurant la première « socialisation », intégration à un groupe autre que la famille, elle supplée la mère qui travaille dans son rôle naturel d'éducatrice, en donnant une importance particulière :

— à l'hygiène, vécue et apprise, à l'éducation physique sensori-motrice, au dépistage des handicaps ;

— aux activités créatrices et d'expression ;

— au langage en tant que moyen de communication et d'expression ;

— aux premiers apprentissages.

L'école élémentaire a désormais bien plus à prolonger l'école maternelle qu'à anticiper sur le premier cycle : elle doit régler son action sur les besoins immédiatement perceptibles de l'enfant de 6 à 11 ans plutôt qu'amorcer une formation déterminée par des objectifs lointains aussi conjecturaux qu'arbitraires ; plus brièvement dit, elle doit substituer une pédagogie du développement à une pédagogie de la formation.

A ce niveau, s'il importe de neutraliser les facteurs qui contrarient le développement naturel de l'enfant, il faut intégrer l'écolier à la société, même s'il apparaît que les conditions de la vie moderne sont, à bien des égards, malsaines. On ne peut ni ne doit couper l'école de la vie : pour changer la vie ,il faut la prendre d'abord telle qu'elle est, et l'enfant aussi, tel qu'il est.

En pratique, la réforme de la pédagogie à l'école élémentaire s'opère à trois niveaux :

— au niveau biologique, elle entend régler la vie scolaire et l'action éducative sur le développement physique et psychologique de l'enfant : de là le « tiers-temps », la place faite à l'E.P.S. et aux activités d'éveil ;

— au niveau de l'instruction, subordonnant la transmission de connaissances au développement d'aptitudes, habitudes et attitudes, *elle substitue au référentiel livresque traditionnel* la vie moderne elle-même, le but essentiel restant naturellement de munir les enfants des techniques d'expression, de communication et d'acquisition du savoir ;

— au nivau de l'éducation, elle tend à transférer progressivement à l'enfant lui-même la responsabilité de sa propre formation, à modifier la relation maitre-élève dans le sens d'un dialogue démocratique, à instituer la coopération et l'éducation mutuelle entre les élèves, enfin à instaurer une collaboration concertée entre les adultes responsables de l'éducation, parents, maîtres, animateurs de loisirs, etc...

L'école élémentaire est l'école de tous, qu'elle éduque ensemble dans le respect des vertus sociales du travail communautaire ; elle est l'école de chacun, et s'efforce de lui garantir dès le départ dans la vie scolaire toutes ses chances de développement ultérieur ; elle enseigne, en donnant notamment à tous l'expérience du travail manuel, l'égale dignité de toutes les activités professionnelles : sens de la communauté, promotion individuelle pour tous, respect de toutes les fonctions ou métiers, tels sont les fondements d'une réelle démocratisation, qui suppose une égale considération pour tous les enfants, quelle que soit leur origine, quel que soit leur avenir.

Ainsi conçue, l'école élémentaire est véritablement au service de l'enfant, et par là-même au service de la démocratie.

ORGANISATION
DE L'ENSEIGNEMENT PRÉ-SCOLAIRE ET ÉLEMENTAIRE
SERVICE HEBDOMADAIRE DES MAITRES
ET SCOLARITÉ DES ELEVES

1.0.0. - ORIENTATION.

1.1.0. - L'évolution rapide des conditions générales de vie (urbanisation et journée continue, travail des femmes) conduit à concevoir l'adaptation du temps de scolarité aux besoins sociaux nés de ces conditions.

Il devient de jour en jour plus nécessaire d'ouvrir l'école de façon permanente en *organisant, à côté d'un temps de scolarité obligatoire, un temps d'accueil* consacré à des activités sociales et éducatives librement choisies (travail manuel, peinture, musique, éducation physique et rythmique, bibliothèque, club d'écoliers. etc...).

Par ailleurs ,il convient de tenir compte de l'évolution des mœurs qui, en milieu urbain principalement, tend à généraliser la pratique de

la « fin de semaine », le samedi devenant avec le dimanche un jour de repos consacré à la famille.

1. 2. 0. - L'évolution rapide des contenus des méthodes et des moyens pédagogiques d'une part, de la nature des relations maîtres-élèves familles d'autre part, conduit à reconnaître l'urgence d'inclure dans le service des maîtres le temps de la formation permanente et du travail en équipe, et d'organiser les actions de formation et de concertation correspondantes.

1. 3. 0. - Il apparaît facilement que ces exigences sont, en l'état actuel des choses, contradictoires, les premières conduisant à ouvrir plus durablement l'école aux élèves, les secondes à diminuer le temps de présence des maîtres parmi les élèves.

2. 0. 0. - MESURES PROPOSÉES.

La commission pense que la solution de ces difficultés doit être cherchée dans une série de mesures les unes immédiatement réalisables, les autres devant orienter la planification à moyen terme.

2. 1. 0. - *Mesures à prendre à moyen terme et devant orienter la planification :*

2. 1. 1. - Prévoir dans la construction des écoles les espaces et les locaux nécessaires aux activités socio-culturelles (ateliers, bibliothèque, gymnase, salle de repos, de jeux, etc...).

2. 1. 2. - Constituer un corps d'éducateurs spécialisés chargés d'accueillir les élèves en dehors des heures de scolarité réglementaire et d'animer leurs activités, Les instituteurs pourront, s'ils le désirent, participer à ces activités.

2. 1. 3. - Affecter à chaque école un nombre de maîtres supérieur au nombre de divisions (par exemple 6 maîtres pour 5 divisions) de façon à dégager par roulement le temps indispensable à la formation permanente des maîtres sans perturber la scolarité réglementaire des élèves (assistance à des stages de moyenne et longue durée).

2. 2. 0. - *Mesures immédiatement réalisables :*

2. 2. 1. - ORGANISATION DE LA SEMAINE.

Organiser le temps hebdomadaire de travail des maîtres et des élèves selon l'une des dispositions suivantes proposée à l'engagement des équipes locales selon les dispositions prévues en 2. 2. 2.

La durée hebdomadaire de la scolarité est fixée à 27 heures pour les élèves des écoles maternelles et élémentaires, la journée du mercredi ou du jeudi et l'après-midi du samedi sont vaqués.

Le service des maîtres est de 30 heures. Il comprend d'une part 27 heures de présence aux élèves et les services de surveillance afférents (à l'exclusion de la surveillance de l'interclasse), d'autre part 3 heures hebdomadaires consacrées au travail en équipe et à la formation permanente. La place de ces trois heures dans la semaine est laissée à l'initiative des équipes locales. Ce temps peut être consacré à des stages de courte durée organisés par l'Inspecteur départemental de l'Education Nationale.

A titre transitoire, il peut également être consacré par roulement à l'encadrement des élèves présents à l'école le samedi après-midi.

La commission considère que cette solution n'est qu'une étape vers une organisation de la semaine scolaire plus adaptée aux besoins de notre temps. Cet examen ne pourra être poursuivi que lorsque les mesures indiquées en 2. 1. 2. auront été réalisées.

La commission souhaite que les mesures proposées à titre transitoire n'empêchent pas l'application des dispositions relatives au travail en équipe et la formation permanente en milieu urbain comme en milieu rural.

2. 2. 2. - MISE EN ŒUVRE.

La solution proposée ne peut être retenue qu'après autorisation de l'Inspecteur d'Académie donnée sur avis de l'Inspecteur départemental de l'Education Nationale aux conditions suivantes :

1°) Accord du Conseil des maîtres, de la Municipalité et des représentants qualifiés des parents.

2°) Engagement par les mêmes parties de mettre en œuvre progressivement les dispositions ci-dessous indiquées.

3°) Cet accord et cet engagement pourront être pris dans le cadre du Conseil d'établissement défini ci-après.

Ce texte a été approuvé par 24 voix pour et une abstention.

2. 1. 1. - ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT LELMENTAIRE

REPARTITION HEBDOMADAIRE DES ACTIVITÉS

L'organisation de la semaine et de la journée scolaire doit être conçue en fonction des besoins fondamentaux de l'enfant et des objectifs pédagogiques. Elle doit permettre à l'action éducative de s'exercer dans les conditions les mieux adaptées aux fins qu'elle se propose.

Deux considérations appellent une nouvelle organisation du temps scolaire, déjà expérimentée dans plusieurs écoles et connue sous le nom de « tiers-temps pédagogique » :

— l'un des rôles essentiels de l'école élémentaire, école préparatoire aux enseignements ultérieurs, est d'assurer l'apprentissage des moyens d'expression fondamentaux : aussi le français et les mathématiques occuperont-ils la moitié de l'emploi du temps ;

— aucun aspect de la formation ne doit être négligé. L'école primaire doit viser à une formation complète et équilibrée de l'enfant. La seconde moitié du temps de scolarité sera donc consacrée à des activités formatrices de la personnalité : éducation physique, manuelle, esthétique, disciplines d'éveil.

Cette division très simple de l'activité scolaire conserve sans doute quelque chose d'artificiel. On insistera, à l'école primaire plus encore qu'à d'autres niveaux, sur la nécessaire interpénétration des disciplines. Toutes les activités sont formatrices et aucune activité ne peut se réduire à un aspect de la formation. Il convient de souligner notamment la relation entre les disciplines fondamentales et les autres activités

scolaires. On ne saurait considérer que l'enseignement élémentaire a deux rôles distincts : d'une part montrer les mécanismes, initier à des techniques de communication (langue française et langage mathématique) ; développer d'autre part la personnalité, former le caractère, le jugement, la sensibilité, l'adresse physique. L'apprentissage d'un instrument ne sera jamais dissocié de son utilisation : inversement, tout travail, toute activité peut et doit être l'occasion de développer ou de préciser les connaissances instrumentales.

L'unité de l'action éducative s'oppose au morcellement et au cloisonnement de l'emploi du temps. On considérera que l'horaire proposé donne des ordres de grandeurs plus qu'une répartition impérative et qu'il est davantage une référence utile pour l'organisation, en tout état de cause indispensable, de l'activité scolaire.

	1, 2, et 3e années	4 et 5e années
Français	7 heures	7 h. 45
Mathématiques	5 heures	5 heures
Disciplines d'éveil	6 heures	6 heures
Education physique	6 heures	6 heures
Récréations	3 heures	2 h. 15
Total	27 heures	27 heures

REMARQUES :

1) La séance de la matinée ne doit pas dépasser trois heures.

2) Il est déconseillé, pour les 1, 2, et 3e années de couper par deux récréations de dix minutes chacune, cette séance.

Texte approuvé par 24 voix et une abstention.

FORMATION CIVIQUE ET MORALE

La formation morale et civique de l'élève à l'école élémentaire relève plus d'une pratique effective que d'un enseignement proprement dit. C'est pourquoi toutes les activités doivent y concourir par l'esprit dans lequel elles sont mises en œuvre et par les techniques propres à les promouvoir.

Ces activités devront permettre aux enfants de prendre conscience des problèmes qui les concernent, des limites de leurs possibilités, des difficultés que présente la vie en groupe et peu à peu de la discipline qu'elle impose à chacun, sans pour autant que cette discipline devienne coercitive et que la pression du groupe se substitue à l'ancienne autorité du maître.

Elles doivent développer les aptitudes de l'enfant à la vie sociale :

— savoir s'exprimer et se faire comprendre ;

— savoir écouter et laisser s'exprimer autrui ;

— savoir défendre son point de vue ;

— savoir reconnaître la prééminence du point de vue d'autrui ;

— savoir organiser et animer la vie d'un groupe ;

— savoir aboutir à des décisions et savoir s'astreindre à les observer dès lors qu'on a participé à leur élaboration ;

— savoir s'intéresser aux problèmes de tous ;

— savoir prendre et assumer des responsabilités.

Ceci sans aliéner la personnalité de l'enfant au profit des intérêts du groupe et sans perdre de vue que la construction et le développement de la personnalité de chaque individu relève également de la responsabilité du groupe.

La tâche de l'adulte sera alors, non de diriger, mais de faciliter cette éclosion en donnant aux enfants les moyens pédagogiques leur permettant de contribuer à l'enrichissement de tous.

Cela consistera par exemple, en un premier temps, à accueillir avec intérêt et à faire présenter à la classe les apports de toutes sortes des enfants (objets - nouvelles - observations spontanées - textes libres - graphismes - documents de toute nature, etc...).

Ensuite on accueillera favorablement toute demande des enfants d'assumer une tâche, si minime soit-elle, au sein de la classe ou de l'école.

Puis on laissera s'exprimer les observations, les questions des enfants soit oralement, soit par écrit, en réservant (pour les plus grands) un moment à ces échanges. Par exemple un coin de la classe, disponible en permanence, accueillera l'inscription des suggestions et des interrogations des enfants.

Enfin, par une action constante et réciproque du milieu, en modification permanente, et des enfants, en continuelle évolution, on cherchera à instaurer de véritables moments d'auto-gestion où les enfants non seulement assumeront, animeront, mais organiseront et géreront eux-mêmes leurs activités.

Lorsque toutes les classes d'un établissement fonctionneront selon ce schéma, il est souhaitable que s'établisse au niveau de l'établissement dans son ensemble une institution, groupant adultes et enfants, capable d'animer dans le même esprit, les règles et les activités de cette collectivité. Dans ce cadre général, comme dans la classe, l'adulte doit s'efforcer de ne pas imposer une institution dont le besoin ne serait pas vécu. La participation des parents à cette institution s'imposera d'elle-même dans les mêmes conditions.

ORGANISATION DE L'ECOLE ELEMENTAIRE

REPARTITION DES ELEVES DANS LES CLASSES

ET ORGANISATION DE DIVISIONS

L'importance des redoublements est un des défauts majeurs de l'école française dès le niveau élémentaire. Toute rénovation pédagogique doit se proposer de les faire disparaître.

Cela suppose :

1°) une meilleure formation initiale et surtout une formation permanente des maîtres qui en sont la condition première ;

2°) une individualisation de l'enseignement aussi poussée que le permet un enseignement nécessairement collectif.

La diminution du nombre des élèves par division est la première condition à réaliser. Le nombre de 25 élèves par division, unanimement reconnu comme optimal, doit être pris en considération par les planificateurs. Dans l'immédiat, toute école maternelle ou élémentaire rénovée ne devra pas compter de division recevant plus de 30 élèves.

Mais il conviendra aussi d'abandonner l'habitude d'organiser son enseignement à partir de programmes composites, imposés par niveau de classe (C.P,. C.E. 1, etc...) et de décider les promotions de classes sur la base de la moyenne générale.

L'enseignement en français et en mathématiques doit être donné sur mesure pour chaque élève, à son rythme propre de croissance dans chacune de ces activités.

C'est dire que les groupements d'élèves doivent varier selon ces diverses activités, les progrès d'un même élève en français et en mathématiques n'allant pas toujours de pair. L'enseignement sera donc donné en groupes de niveau par matière.

Il sera même souhaitable qu'au sein des activités de mathématiques et de français, pour la lecture en particulier, à certains moments dans la semaine ou de façon plus durable selon les besoins soient constitués des sous-groupes qui permettent d'individualiser l'enseignement au maximum et de pratiquer sur mesure les interventions spécifiques de rattrapage jugées nécessaires.

On peut concevoir et on a pu expérimenter un système d'organisation de l'école élémentaire qui fait disparaître la division traditionnelle au profit de groupes mobiles par matière, les 60 élèves d'un même âge réel se trouvant par exemple répartis en deux groupes, fort et faible, de composition différente selon qu'il s'agit de français ou de mathématiques.

La Commission recommande la mise en œuvre limitée d'expérience de cette nature, mais ne pense pas qu'il soit souhaitable dès à présent de proposer la généralisation de ce système. Elle s'accorde à reconnaître, dans l'état actuel de nos connaissances, la valeur sécurisante et formatrice de la division comme unité sociale et cadre de vie. Elle pense que la solution doit être cherchée à l'école élémentaire, comme c'est déjà le cas à l'école maternelle, par la constitution de sous-groupes mobiles de niveau par matière au sein de chaque division.

Dans chaque division, de la première à la cinquième année de scolarité, les programmes de français et de mathématiques seront donc consommés au rythme propre aux sous-groupes constitués et non plus au rythme imposé à toute la division par une répartition mensuelle a priori. Il ne s'agira plus de consommer un programme annuel de classe mais de faire progresser les enfants à leur propre pas.

Les élèves lents auront donc la possibilité d'accomplir cette progression en 6années. Les élèves plus rapides pourront voir accélérer d'un an leur passage au premier cycle, sous réserve que leur maturité le permette. Il ne saurait donc plus y avoir de redoublement. Une telle organisation de l'école élémentaire pose évidemment de façon plus aiguë, parce que plus individualisée, le problème de la continuité de l'action éducative.

Plusieurs moyens permettront d'y faire face.

En premier lieu, chaque maître accompagnera ses élèves pendant deux ans, de la première année des écoles maternelles à la cinquième année de l'école élémentaire. Ainsi devraient être résolues les difficultés maintes fois soulignées résultant du passage de la section des grands de l'école maternelle à la première année de l'école élémentaire. La même institutrice enseignera successivement en grande section d'école maternelle et en première année élémentaire. Il conviendra néanmoins de préserver la spécificité des deux écoles, le passage devant ménager la continuité sans supprimer la diversité. Un roulement sera de même instauré pour la deuxième et troisième année d'une part, la quatrième et la cinquième années d'autre part, de l'école élémentaire. En tout état de cause, et à défaut de pouvoir mettre en place le système ci-dessus décrit, le même maître devra impérativement accompagner ses élèves au cours des première et seconde années de l'école élémentaire.

En second lieu, le travail en équipe des maîtres devra rendre possible la transmission de maître à maître de tous les renseignements susceptibles de caractériser les élèves. On rappel à cet effet le caractère obligatoire du dosier scolaire qui devrait être introduit dès l'entrée à l'école maternelle et suivre l'élève tout au cours de sa scolarité élémentaire.

Des épreuves objectives, en français et en mathématiques, qui ne seront en aucun cas des compositions, devront permettre de suivre de trimestre en trimestre l'évolution de chaque élève et de composer les sous-groupes nécessaires. Une banque nationale de semblables épreuves devra être constituée et les maîtres devront être formés à leur usage.

Aux termes de la troisième et de la cinquième année de scolarité élémentaire, *un bilan différencié* sera établi pour chaque élève par le moyen *des épreuves objectives* ci-dessus évoquées et compte tenu des renseignements tirés par les maîtres des activités physiques et d'éveil.

Dans ces perspectives, la commission rappelle l'importance au sein de l'équipe des maîtres des psychologues scolaires et des médecins scolaires dont le nombre doit être accru et la place reconnue au sein de l'éducation scolaire et universitaire au sein du Ministère de l'Education Nationale, et l'extension de sa compétence aux enfants des écoles maternelles.

2. 1. 5. - FRANÇAIS ET MATHEMATIQUES

Dans l'immédiat,, et dans les conditions pédagogiques générales définies plus haut, les programmes et instructions concernant l'enseignement du français et des mathématiques restent en vigueur.

Toutefois, la Commission demande à Monsieur le Ministre de réunir dans les plus brefs délais deux commissions chargées de faire le point en français et en mathématiques des expériences actuellement confiées à l'Institut Pédagogique National par la direction de la Pédagogie. La Commission Lichnerovitz pourrait être le cadre ad hoc pour les mathématiques.

En tout état de cause, aucune opération de développement ne saurait être engagée sur ces deux points sans que des dispositions suffisantes n'aient été prises en vue de l'information et de l'encadrement pédagogique abolument indispensable.

EDUCATION ARTISTIQUE ET MANUELLE

I - FINALITÉS ET METHODOLOGIE GENERALE

Toutes les activités doivent concourir à l'épanouissement de l'individu et à son insertion sociale. Toutes sont nécessaires à un développement harmonieux, individuel et collectif. C'est pourquoi il convient de rappeler que la pratique de l'art est toujours bénéfique, quelque soit le niveau auquel on peut atteindre.

Le rôle prédominant que joue l'environnement dans une prééducation détermine en grande partie ce qu'on a longtemps considéré comme un don ; l'école doit compenser dans le domaine de l'Art comme dans le domaine intellectuel des inégalités inhérentes au milieu social.

Par le jeu, l'enfant vit dans un univers où le ciel et l'imaginaire peuvent se confondre. L'adulte ne pénètre pas facilement dans cet univers, mais il doit cependant l'observer attentivement pour y découvrir les vraies motivations de l'effort qu'il veut susciter. L'éducateur aura soin, tout au cours de la scolarité, de respecter et de développer chez son élève ce qui est dynamisme naturel et volonté de dépassement en maintenant l'équilibre entre l'affectivité et l'intelligence. Il s'efforcera de préserver chez lui sa vision originale, subjective, affective, des êtres et des choses, de cultiver ses facultés d'émerveillement et de contemplation, d'entretenir le goût de la création.

Dans une pédagogie ainsi orientée, les activités artistiques sont un moyen privilégié de favoriser à la fois la créativité de l'enfant et l'acquisition de connaissances et d'instruments appropriés.

Elles doivent utiliser tous les moyens naturels d'expression de l'enfant pour le conduire à l'apprentissage de langages diversifiés (arts plastiques, musique, etc...). Car la matière de l'espace, du temps, de l'ordre, du rythme ne saurait être atteinte sans recours aux différents langages de l'art et sans l'utilisation des différents outils et matériaux.

Sans méconnaître l'intérêt des programmes conçus comme guides à large trame, il convient de rappeler que le temps est un facteur essentiel de l'éducation artistique. Le processus de création, la formation visuelle, auditive, manuelle, doivent se dérouler au rythme propre de l'enfant, sans arrêt, ni perturbations traumatisantes, en respectant les délais de maturation de chacun.

II - REPARTITION HORAIRE.

Dans les activités de la classe, les arts plastiques, la musique, les travaux manuels, peuvent intervenir à tout moment :

— pour aider à une acquisition ;
— pour compléter un travail ;
— pour illustrer une découverte, etc...

Le maître aura ainsi l'occasion d'y faire appel au cours d'un travail dit « intellectuel ». Il y aura également recours pour « aérer » la classe, la détendre, équilibrer l'ensemble d'une période horaire. Mais dans les trois heures hebdomadaires il pourra s'attacher plus spécialement à des acquisitions techniques sous une forme active et vivante.

III - EDUCATION MUSICALE

La musique est un langage par lequel l'enfant doit s'exprimer, la création musicale est encouragée et développée au long de la scolarité.

La musique est éveil de la sensibilité avant d'être un apprentissage intellectuel ; l'enfant doit être intégré à l'action musicale sous tous ses aspects : rythme, chant, musique instrumentale en ayant soin d'éviter toute coupure entre la maternelle et le cours préparatoire.

Le rythme, élément vital de la musique, est à la base de l'initiation et de la création musicale : il permet très vite l'utilisation d'instruments simples (tambourin, triangle, maracas, carillon, xylophone, timbale). L'exercice rythmique dépasse la seule pratique musicale et peut se retrouver dans d'autres activités : il devrait dominer toute la vie scolaire.

Le chant occupe la première place dans l'activité musicale. La culture vocale mérite une attention toute particulière : c'est d'elle que dépendent en grande partie les résultats obtenus, mais elle conditionne également l'aptitude à bien parler, bien lire à haute voix, bien réciter, en un mot à communiquer avec autrui par le langage.

Les chants étudiés doivent être judicieusement choisis, en relation avec l'activité géndrale de la classe, adaptés à l'âge, aux possibilités vocales. Les enfants sont très sensibles au charme de la mélodie, à la netteté du rythme, à l'intérêt poétique du texte. Le chant à deux et trois voix sous forme de canons pratiqué dès le cours préparatoire, conduit au chant choral, activité de groupe qui donne tant de joies aux participants et contribue grandement à la formation du caractère.

L'usage d'instruments à percussion, puis de flûtes à bec et d'instruments dont certains enfants commencent l'étude hors de l'école et qu'il est possible d'incorporer dans l'ensemble scolaire n'intervient qu'en complément de l'exercice chanté, mais ne doit pas le remplacer. Toutefois la pratique d'instruments simples favorise l'apprentissage du langage musical. On peut imaginer dans l'école un groupe de chanteurs et un groupe d'instrumentistes dans le cadre d'activités de clubs qui enrichissent le travail de la classe.

Le chant inventé permet d'exalter ce qui ne peut être dit par le simple langage habituel. Les enfants peuvent s'accompagner d'instinct avec des instruments improvisés : tambours et trompettes occasionnels, ariel, etc... Il peut en naître de petites œuvres personnelles ou collectives, sans prétention, mais parfois dignes d'intérêt, révélatrices d'une certaine culture musicale.

L'enfant doit apprendre à écouter, à découvrir la musique. Cette culture auditive entreprise dès le début de la scolarité se poursuit ensuite par des exercices « d'attention à ce qu'on entend » complétés par l'invitation « à reproduire ce qu'on a entendu ». Très progressivement, l'enfant prend conscience des hauteurs, des durées, des timbres, de l'intensité. L'explication plus rationnelle et l'écriture peuvent être abordées en quatrième et cinquième années et toujours liées à une musique pratiquée, vécue.

Ce qu'on appelle « solfège » n'est pas une fin en soi, il est cependant souhaitable de tendre à une lecture courante de la musique pour avoir la joie d'une exécution qui y soit directement liée : le chant appris par audition fait place progressivement à l'exécution expressive du

texte lu. Le passage de l'exercice de mémoire au déchiffrage doit être insensible et suppose de fréquents retours vers les procédés pédagogiques employés au cours élémentaire (phonomimie, échelle des sons, graphique, mouvement mélodique exprimé par le geste, etc...).

Pour « découvrir » la musique, l'audition de musique vivante est préférable à celle de l'enregistrement. Chaque occasion de concert à l'école ou hors de l'école doit être saisie, provoquée. L'écoute de la musique se prépare, se dose et ne doit pas être passive. L'éducateur apportera un soin tout particulier aux choix des œuvres : il s'efforcera de faire entendre à l'enfant la musique de son temps, celle de tous les temps de tous les horizons.

L'EXPRESSION PLASTIQUE ET L'EDUCATION ARTISTIQUE

Préalablement à toute directive d'ordre méthodologique, il convient d'affirmer avec force le principe de *liberté totale* en matière d'expression plastique, fondement essentiel d'une véritable éducation artistique de l'enfant, c'est-à-dire à la fois créatrice et libératrice. Le maître doit écarter tout apprentissage centré a priori ou sur une technique, ou sur une représentation sèchement figurative du monde, qui risquerait d'emprisonner l'élève dans un réseau de gestes stériles, de rites vains, de conventions inhibitrices et de pseudo-modèles, générateurs de vues stéréotypées. Il considérera le dessin d'observation pure, le dessin industriel, les schémas ou graphiques de sciences ou de mathématiques, etc..., comme ressortissant à d'autres matières d'enseignement, qui les utilisent à titre d'auxiliaires ou d'illustrations.

Il s'efforcera de créer un cadre de vie propice à l'imprégnation esthétique. Il facilitera, par tous les moyens, l'expression libre et spontanée en laissant les enfants seuls juges du thème à traiter, du matériel à utiliser et de la technique à appliquer. Il veillera à mettre à leur disposition — en fonction de leur âge et de leur aptitude à maîtriser la matière— une variété suffisante de matériaux et d'instruments propres à les inciter aux formes les plus diverses du langage artistique, afin de répondre à leurs aspirations profondes autant qu'à leurs intentions du moment. En ce domaine, la pénurie ou seulement la rareté des moyens de création équivaudrait à une dangereuse privation, aussi funeste sur le plan affectif que regrettable sur le plan éducatif, car l'expression plastique doit être interprétée non comme une fantaisie puérile, mais comme un besoin fondamental, au même titre que l'expression verbale.

C'est dire qu'au niveau du tout jeune enfant, l'art ne se laisse pas enfermer dans une définition de caractère lexical ou philosophique. L'expérience artistique, en fait, ne représente qu'un aspect de l'activité infantile, tout ensemble physique, mentale et affective, comme le jeu, le langage et toutes les tendances de l'être, le plus souvent indifférenciées, en vue d'appréhender le monde extérieur et, conjointement, d'assurer le développement harmonieux de son propre devenir.

Sont à considérer comme caduques, par conséquent, les théories qui visent à assigner systématiquement à l'éducation artistique, quelles que soient ses modalités, une fin utilitaire ; ce que l'enfant crée n'a pas nécessairement pour but de servir, ni de répondre à la définition

d'un beau arbitraire, reflet d'une mentalité collective et éminemment passagère. A moins qu'il en ait décidé autrement, ce n'est qu'au titre de finalité seconde que ses réalisations peuvent avoir quelque utilité pratique ou prendre un caractère ornemental. En tout état de cause, le jeune enfant considérant habituellement son propre travail comme un chef-d'œuvre et, de surcroît, demeurant longtemps imperméable à l'idée adulte du beau en soi ou du beau conventionnel, l'action éducative doit s'appuyer sur des notions plus précises et plus positives.

Ces notions de base sont inhérentes à l'individu, considéré dans sa singularité, et dans son originalité propre ; leur inventaire sommaire fait apparaître la nécessité pour le maître de favoriser plus particulièrement :

— l'affinement des mécanismes de perception et du mécanisme mental de l'observation active ;

— la prise de conscience des rapports qui lient l'être au milieu et des lois qui régissent l'environnement ;

— le développement de l'intuition sensible ;

— l'élaboration d'une logique personnelle fondée non sur des postulats généralement admis, mais sur ce que les philosophes nomment l'expérience authentique ;

— l'élaboration d'un symbolisme original construit à partir des lignes, des formes, des couleurs, des volumes, affectivement et globalement appréhendés, et non à partir d'un code arbitrairement imposé ;

— la libération progressive des tendances, l'affirmation de la personnalité par transfert ou projection, propres, notamment, à combattre l'autisme et l'introversion, etc...

La connaissance de ces notions fondamentales indique assez que la non-directivité du maître n'est qu'apparente et qu'elle ne saurait être confondue avec une passivité de principe ou avec le refus délibéré de ne compromettre en aucune façon l'épanouissement des talents naissants.

En fait, guidé par l'enfant lui-même, l'éducateur surveille l'évolution de toutes les tentatives personnelles, les résultats des essais et des maladresses, note les réactions en face de l'échec, etc... afin d'en tirer la raison même de ses interventions.

Soucieux de savoir ce que l'élève a voulu traduire ou représenter et de conférer à la communication orale une motivation naturelle, il l'invite à expliciter ses réalisations à ses camarades. Soucieux également de recueillir l'avis du groupe en face de ces réalisations, il tient le plus grand compte de ses critiques et de ses suggestions.

Peu à peu, il parviendra ainsi à bien connaître les exigences ou les aspirations particulières de chaque enfant et sera alors à même d'apporter, en contrepoint et parallèlement à l'enrichissement et à l'amélioration de la pratique, les conseils touchant soit à l'interprétation du thème — qu'il s'agisse de dessin, de peinture, de modelage, de sculpture, de gravure, de menuiserie, etc... — soit à la nature du matériau choisi, soit encore au détail même de la facture graphique ou plastique.

Cette aide se superposant de façon naturelle aux essais et aux réalisations d'inspiration absolument individuelle, et visant seulement à affiner et à affermir l'expression spontanée, n'étouffera en aucun cas ni les élans de la créativité, ni les dispositions du maître.

Quand le moment lui paraîtra opportun, il lui arrivera de déconseiller telle pratique ou telle orientation et de suggérer ou une autre technique ou une autre forme d'expression, afin de fournir à l'enfant embarrassé l'instrument qui convient plus exactement à ses possibilités et à ses besoins : le cas échéant, il proposera à l'élève doué une diversification des moyens de création afin d'élargir le plus possible son répertoire artistique.

Progressivement, en cours de scolarité, et dans le même esprit, il infléchira l'expression purement plastique, manuelle, gestuelle et essentiellement spontanée, vers l'éducation artistique ; lorsque l'enfant dominera suffisamment les techniques, lorsqu'il aura acquis une connaissance satisfaisante des ressources offertes par les matériaux (papier, peintures, terre, pierre, bois, métaux, tissus, etc...) le maître le mettra en contact de façon plus intime avec, d'une part, les problèmes esthétiques posés par le monde contemporain (décors de la rue, architecture d'aujourd'hui, urbanisme, esthétique industrielle), avec, d'autre part, les œuvres des grands artistes de tous les temps afin qu'il s'engage — stimulé par les riches exemples qui lui sont fournis — dans la voie d'une recherche, d'une inspiration et d'un style personnels.

ECOLES MATERNELLES

Il nous paraît d'abord important de définir le contenu des termes de cette appellation « Ecole maternelle » ainsi que le rapport existant entre eux.

Le sens du terme « école » est celui d'un « temps de loisir » : et par suite d'un « temps donné aux travaux d'esprit », ce moment de loisir étant aussi de liberté où l'on a « permission d'agir ou de ne pas agir » (cf Littré).

La disponibilité du temps, la liberté dans le choix de l'action nous semblent les conditions fondamentales de la vie à l'école maternelle ; jointes aux besoins créés par la précocité de l'entrée à l'école, elles déterminent le style de vie qu'enfants et adultes mèneront.

Les « *travaux d'esprit* » y trouveront naturellement leur place sous la forme des nécessaires apprentissages qui justifient l'expression « préélémentaire » souvent utilisée maintenant pour désigner la formation qui est donnée, tout comme la durée d'enfance d'un être est d'autant plus longue que son espèce est plus évoluée, le temps d'acquisition des apprentissages augmente dans une société complexe, diverse, en constante mutation. Amorcées au moment opportun par une institutrice informée qui sait observer, attendre, aider, les premières connaissances peuvent être assimilées de la façon la plus naturelle, sans aucun forçage. Elles favorisent alors la maturation normale de l'enfant et peuvent compenser les inégalités dues aux différences de l'éducation familiale.

Qualifier une école de « maternelle » c'est souligner l'importance des relations « mère-enfant » sur le développement total d'un individu, particulièrement dans la première et la seconde enfance : c'est rappeler que l'école doit information et appui aux mères dans les divers aspects de leur tâche éducative et peut-être aussi dans leur vie de femme moderne.

Mais c'est aussi affirmer qu'entre elles et les familles doivent s'organiser des relations, des échanges, une action commune, afin que l'enfant soit mieux connu et élevé sans discordance dans chacun des milieux qui vont agir sur lui. En conservant l'appellation « maternelle », nous n'oublions pas, en effet, que c'est du groupe familial entier que dépend la première éducation. La relation « père-enfant », « couple-enfant » devient aussi déterminante que la relation « mère-enfant » que nous avons d'abord citée.

C'est enfin insister sur la qualité affective nécessaire aux relations « maîtresses-enfants » au niveau de l'école des petits, et de façon plus générale, sur la place de la sensibilité dans la formation première d'un enfant.

1°) L'école maternelle apparaît ainsi comme le lieu où l'on s'efforce d'offrir aux enfants des conditions de *vie naturelle*, qui leur permettent de se livrer à des *activités spontanées* révélatrices de leurs besoins profonds. C'est à partir de ces activités que s'exercera l'action éducative des institutrices.

Certains de ces besoins sont d'ordre général, propres à l'espèce, et sont liés au développement physique et à l'expérience de la vie en groupe. D'autres sont individuels et viennent du rythme de croissance, de la personnalité, mais aussi, pour chaque enfant du milieu environnant, géographique ou socio-culturel.

Il ne faut pas oublier que les enfants accueillis par l'école maternelle n'ont pas, au départ, le même pouvoir de les satisfaire car l'apport familial, les ressources de l'environnement, les possibilités individuelles, sont très différents d'un enfant à l'autre. Une des fins de notre école est de tenter d'égaliser, aussitôt qu'il se peut, les chances de tous en mettant chacun dans les conditions les plus favorables à son développement propre. Ce faisant, elle compense et complète l'action de la famille à la fois par la protection et la sécurité qu'elle lui procure, par la richesse du milieu qu'elle lui permet d'explorer, par l'insertion sociale qu'elle facilite. Elle prépare aussi, au moment opportun, les instruments intellectuels qui lui serviront dans sa scolarité ultérieure. Un des aspects de son rôle est donc d'aider l'acquisition de son autonomie motrice, affective, mentale, en le faisant vivre dans un groupe d'enfants de son âge, par le moyen donc d'une éducation communautaire précoce. On comprend alors la nécessité d'accueillir, pour cette fonction si importante, les enfants dès l'âge de deux ans si les parents le souhaitent, et de prolonger jusqu'à 6 ans avec une patience prudente cette délicate et primordiale entreprise. L'aboutissement de la tâche de l'école maternelle exige cette durée et suppose que l'école élémentaire la prolongera, avec les changements indispensables, dans la même direction.

2°) Seule une éducatrice avertie, sensible, cultivée, spécialement préparée, peut aider l'enfant à sortir peu à peu de sa condition d'enfance. Le respect de cette vie naturelle, à multiples aspects, génératrice d'activités très variées conduit à prévoir :

— des locaux spécialement conçus et équipés ;

— un aménagement particulier du temps de présence à l'école et la forme de la pédagogie ;

— la limitation des effectifs par classe ;

— la formation initialement adaptée et prolongée d'une façon permanente du personnel enseignant ;

— la présence d'un personnel de service, d'un personnel auxiliaire (lorsque les enfants sont confiés à l'école tout au long des journées).

3°) La finalité de l'école maternelle nous paraît donc être une *relation d'aide* et une *fonction d'adaptation*. Sans une connaissance précise de la psychologie de l'enfant, sans une idée exacte du groupe dont il fait partie, il n'est pas possible de lui apporter, sous la forme qui convient, l'éducation dont il a besoin. Il n'y a donc pas une, mais des écoles maternelles, polymorphes parce qu'accordées à ceux qui l'utilisent.

Aucune région, aucune catégorie sociale ne devrait être privée des avantages de cette éducation précoce par l'école. Il convient de revoir au plus tôt les conditions d'implantation et de structure des écoles maternelles dans notre pays et surtout d'en renforcer le réseau dans les zones rurales.

***

QUELQUES PRECISIONS SUR LA VIE DES ENFANTS DANS LES ECOLES MATERNELLES

Nous reprenons ici les besoins des écoles énumérés dans la première partie :

1°) LES LOCAUX.

Du milieu de vie dépend largement la réussite de l'éducation préélementaire. Il doit satisfaire aux besoins d'espace, d'air, de lumière, de jeu et d'exploration des jeunes enfants et susciter les activités éducatives désirables.

L'idéal serait que l'école se situe dans un cadre naturel dont les éléments soient préservés (bosquet, jardin, prairie) ; cela signifie qu'il conviendra, dans la mesure du possible, de reconstituer ce cadre. *Les cours de récréation*, en particulier doivent pouvoir l'évoquer par leur variété, la présence d'arbres, d'animaux, l'installation de matériel, de jouets.

Si chaque salle ouvrait largement sur la cour, la classe de plein air serait aisément réalisable. Les locaux intérieurs, clairs et largement aérés devront répondre :

— *aux besoins d'activité et de communication :*

— vaste salle de jeu pour les jours pluvieux ou froids ;

— salles d'exercices pour chaque section : un local complémentaire attenant permettrait une meilleure organisation de la vie scolaire (accueil - jeux - moteurs - ateliers) et une plus facile observation des enfants.

— *aux besoins de sécurité et de repos :*

1 ou 2 salles de repos sont nécessaires selon l'importance de l'école. Elles doivent être assez vastes pour que chaque lit soit séparé des autres par un siège et un tapis de sol. Il faudra prévoir dans le détail toute la literie nécessaire ainsi que la décoration, les jouets, l'obturation des fenêtres qui calment et sécurisent les enfants.

— *au séjour prolongé à l'école, à l'hygiène corporelle :*

Une salle à manger de caractère familiale attenante à une cuisine bien aménagée et permettant aux enfants de participer au service des repas.

Une ou plusieurs salles de propreté présentant toutes les commodités et le confort indispensables.

— *à l'accueil des parents* qui doivent pouvoir connaître la maison d'école, rencontrer les institutrices, attendre leurs enfants ailleurs que dans la rue.

— *aux réunions collectives* nécessaires à la vie en commun : grande salle permettant les évolutions, les fêtes, les auditions, les spectacles.

L'importance des locaux, de leur aménagement, de leur équipement, de leur insonorisation, dont il ne peut être question ici, est primordiale à l'école maternelle comme au foyer familial. Ils sont indispensables à la santé des enfants, leur équilibre nerveux, l'harmonie de la vie scolaire, la pédagogie souhaitable. On conçoit donc qu'une collaboration architectes-enseignants soit nécessaire pour les constructions scolaires.

2°) AMÉNAGEMENT DU TEMPS DE PRESENCE A L'ECOLE.

Formes et contenus de la pédagogie.

Les heures d'entrée et de sortie : l'organisation des services de garderie et de cantine doivent dépendre des conditions locales et s'adapter au genre de vie des familles ; avec toutes les réserves et les précautions nécessaires, les enfants doivent être accueillis aux heures qu'impose le travail des parents. Un service d'accueil, confié à un personnel spécialisé, peut fonctionner avant l'heure réglementaire d'entrée en classe.

Il est souhaitable que toutes les institutrices soient présentes à l'arrivée des enfants dans leur propre classe. La directrice se tiendra dans la salle réservée au premier accueil pour rencontrer les familles, déceler les difficultés éventuelles des enfants (santé, petits problèmes psychiques).

Dans sa classe où il se rend aussitôt, le petit élève choisit ses activités, celles-ci étant offertes dans des coins de jeu, des ateliers, par des éléments naturels (plantes, animaux), des tableaux à la hauteur des enfants, des nattes, des jouets. Selon la section considérée, l'aménagement de la salle sera différent, allant des pièces familiales en réduction jusqu'à la classe de la « grande école » avec ses livres et ce que l'on appelle « le matériel éducatif ».

Tout au long des journées, on veillera au rythme de vie des enfants pour éviter ennui ou effort excessif. C'est dire que les exercices spontanés ou organisés par la maîtresse doivent pouvoir s'accorder au moment, à l'intérêt, à l'événement. Ils ne sont soumis ni à un programme, ni à un horaire, mais doivent satisfaire à toutes les exigences du développement de la première et de la deuxième enfance. Leur prévision, leur préparation est un travail essentiel pour l'institutrice qui doit toujours répondre à l'appel des enfants et à leurs besoins même non exprimés.

Dans le déroulement du temps de présence à l'école, il faut donc envisager, malgré la souplesse de l'organisation pédagogique, la forme et le contenu de l'action éducative.

A) *Forme :*

Certains enfants sont élevés sans tendresse ou ne reçoivent qu'une affection capricieuse et soins épisodiques. D'autres sont l'objet d'une éducation contraignante, parfois trop intellectualisée. Pour ces enfants, quel que soit leur âge, mais d'autant plus qu'ils sont jeunes, l'entrée à l'école maternelle risque d'être un moment difficile.

En dehors de ces cas particuliers, pour donner à chacun sa place, il convient de favoriser son évolution en tenant compte de son « histoire » personnelle (héritage génétique, milieu socio-culturel, caractère dominant de sa personnalité, stade et rythme de croissance physique de développement global).

Le respect de la manière « d'être au monde » des enfants et la nécessité d'une communication profonde avec les maîtresses déterminent et justifient une action de *type individuel* pour convenir à chacun.

Toutefois, l'école faisant vivre les enfants côte à côte, ils doivent s'habituer à se connaître et à prendre conscience de leur existence commune.

Les relations entre camarades, l'apprentissage d'un travail en équipe et progressivement d'une véritable coopération amènent la pratique de la *pédagogie des groupes*, groupes d'affinités pour les exercices qui engagent plus particulièrement l'affectivité (création, expression) ou groupes de niveau pour des apprentissages plus techniques ou plus intellectuels.

Enfin, la classe étant une société que caractérisent ses normes, une forme naissante de solidarité, voire de morale, il convient aussi de rassembler au cours de la journée de « grands groupes » et de mettre alors en œuvre une *pédagogie collective*. Cette forme éducative donne souvent l'occasion de fructueux retours en arrière pour réutiliser dans des situations nouvelles et fixer dans le souvenir certaines connaissances usuelles ou certains moments vécus ensemble qui ont touché particulièrement les enfants (rencontres, projets, événements divers). Les évocations sont nécessaires pour l'acquisition de la connaissance des choses et des techniques ; mais elles permettent aussi de maintenir une bonne cohésion, une communication bien établie, favorables à la socialisation des enfants et à la structure de l'espace et du temps.

Il est à noter que ces moments collectifs reviennent de plus en plus nombreux et prolongés à mesure que les enfants grandissent

sans que l'institutrice diminue pour cela l'attention qu'elle porte à chacun d'eux. Souvent, des voies inattendues révèlent et amènent l'enfants à certains intérêts ou découvertes.

B) *Les contenus :*

Nous rappelons qu'ils doivent être adaptés au milieu, au moment, qu'ils complètent l'éducation donnée par les familles et compensent les inégalités sociales.

Ils concernent :

— *le développement psycho-moteur* étroitement lié à l'évolution mentale et à la conquête de l'autonomie dans la vie pratique : l'éducation physique se fait selon des méthodes naturelles ; les exercices rythmiques doivent écarter le dressage, faire appel à la personnalité, à la créativité des enfants qui sont amenés à prendre conscience de leur schéma corporel, à obtenir une bonne coordination de leurs gestes, à se situer dans l'espace ;

— *le développement du langage et l'acquisition d'autres moyens d'expression* (musique, dessin, modelage, travaux manuels, art dramatique, écriture ,etc...). Il s'agit là d'un travail essentiel à l'école maternelle. Il donnera lieu à des activités très variées dans leur origine, leur déroulement, leur aboutissement. Il éveillera le sentiment esthétique ;

— *progressivement et dans le respect du rythme de développement de chaque enfant, les apprentissages de diverses techniques,* langage écrit, mathématiques, qui préparent dès le plus jeune âge par des jeux et activités variés, amènent l'utilisation de signes, l'exercice de la fonction symbolique, l'accession lente à la pensée logique ;

—par des curiosités provoquées par le milieu et exploitées par l'institutrice, *une première connaissance des choses* et de leur représentation (photos, diapositives, films, reproduction d'œuvres d'art) ; *une découverte du monde environnant et du monde lointain,* en faisant largement appel à la sensibilité et à l'imagination de l'enfant.

La journée à l'école maternelle est souvent étendue, en dehors des horaires officiels de présence, à la fréquentation des garderies et aux repas. A côté du rôle irremplaçable de première éducation de l'enfant, l'école assure des services sociaux de plus en plus importants. Ouverte avant les heures scolaires et prolongée au-delà, elle l'est aussi le jeudi et les jours de congé, parfois pendant les vacances.

Les tâches complémentaires qui doivent avoir un caractère éducatif réel ne peuvent être assumées par le personnel enseignant. On recourt actuellement à des solutions de fortune qui ne sont pas toujours heureuses. Il est indispensable que les études conduites jusqu'ici pour déterminer l'origine et la compétence d'un personnel spécialisé soient conduites à leur terme. Une commission interministérielle (Education Nationale et Affaires Sociales) a déjà travaillé sur le programme de formation aboutissant à un brevet d'études professionnelles avec option spéciale pour cette fonction. Il faut mettre au point le statut de ce personnel. La solution est d'une grande urgence.

C) *Limitation des effectifs.*

Les écoles maternelles ont de plus en plus la faveur des familles, et, en raison de l'accroissement démographique, les effectifs d'élèvent

rapidement. Ils dépassent souvent 50 élèves par classe. L'étude qui précède montre que la méthode préconisée plus haut est impraticable pour un groupe si important.

La baisse de la moyenne des inscrits ne doit pas être obtenue par les refus d'admission, touchant surtout les jeunes enfants. Nous souhaiterions que la moyenne des élèves présents ne dépasse pas 25 par classe. Ici encore, nous pensons tenir compte des conditions locales pour établir les listes d'admission ; mais on ne peut admettre que l'on puisse répondre aux exigences de la pédagogie actuelle avec un nombre d'enfants tel qu'il se rencontre trop souvent dans les écoles. En aucun cas, dans une première étape, le nombre des inscrits ne doit dépasser 40.

D) *Formation des institutrices.*

Nous n'aborderons pas ici cette question qui relève d'une autre commission d'études.

Nous laisserons aussi à d'autres rapporteurs l'étude très importante de l'observation des enfants et du dépistage précoce des difficultés et des moyens d'y remédier (voir rapport avec l'enseignement spécialisé) ; nous renvoyons enfin aux conclusions du travail de la sous-commission spécialisée pour le cycle élémentaire en ce qui concerne les problèmes de liaison de l'école maternelle et de l'école primaire.

*
* *

Nous sommes persuadés que l'école maternelle est, pour les enfants de 2 à 6 ans (et nous insisterons sur l'importance de chacun de ces chiffres) un milieu privilégié pour aider le développement de chacun et pour égaliser les chances individuelles ; nous ne perdons pas de vue qu'elle ne doit pas se substituer à la famille, mais en compenser éventuellement les insuffisances, qu'elle doit s'adapter à son milieu, qu'elle a un rôle coordinateur pour les différentes actions éducatives qui s'exercent sur les enfants, qu'elle n'est que la première étape d'un long parcours et que, sans accélérer la course aux acquisitions de type « scolaire », elle ne doit pas les retarder. Pour cela, elle s'attache à rendre les enfants aptes à les conquérir.

Son rôle est de préserver chez eux, ou de leur apporter ce qu'ils ne trouvent que difficilement ailleurs : la culture de leur sensibilité, les richesses de leur imagination, des activités à leur mesure, dans un milieu fait pour eux, créé par un personnel compétent, en compagnie d'enfants du même âge.

Ce rôle exige à l'heure actuelle :

— une meilleure organisation des locaux ;

— un plus grand nombre de construction d'écoles ;

— une formation permanente des institutrices ;

— des créations de postes permettant l'abaissement d'effectifs pléthoriques et l'implantation de postes en milieu rural ;

— la transformation de classes enfantines en classes maternelles ;

— l'organisation d'une large équipe formée du personnel enseignant, d'auxiliaires sociaux, de psychologues et de sociologues, de médecins et de rééducateurs, d'architectes, d'urbanistes ;

— la liaison constante famile-école maternelle - école primaire.

L'ENSEIGNEMENT SPECIALISé A L'ECOLE MATERNELLE ET A L'ECOLE PRIMAIRE

I - L'école élémentaire rénovée dans ses structures, la répartition de ses diverses activités ,et sa pédagogie, tiendra compte des exigences physiques de l'enfant et du rythme de son développement psychologique ; elle individualisera, autant que faire se peut en ce qui concerne les disciplines de base, son enseignement en groupes de niveau, pour répondre aux possibilités et aux besoins de chacun de ses élèves et leur proposer des activités correspondant à leurs intérêts fortement motivés.

Dans ces perspectives ,on peut escompter que le nombre des échecs constatés tout au long de l'école élémentaire et cumulés au niveau du C.M. 2 sera considérablement réduit. Disparaîtront bon nombre d'inadaptations à l'origine desquelles se trouvait l'échec scolaire et qui se structuraient, en raison, soit de la fragilité psychique de l'enfant, soit de l'action particulièrement traumatisante pour lui du milieu scolaire ou du milieu familial, voire de l'action conjuguée de l'un et de l'autre : certaines formes de dyslexie, de dysorthographie et dyscalculie, des troubles plus ou moins profonds pouvant déboucher sur des troubles du comportement et de la conduite, ou encore de fausses débilités mentales.

Cependant, certains enfants au niveau de l'école élémentaire connaîtront encore des difficultés d'adaptation scolaire, et des inadaptations plus ou moins structurées et profondes, soit de « l'histoire » de l'enfant au sein de son milieu de vie.

Déficits et troubles organiques ou physiques : déficients visuels et auditifs, handicapés moteurs et infirmes moteurs cérébraux, certains débiles mentaux, épilectiques, enfants déficients physiques, etc... Ces inadaptations sont souvent compliquées de troubles réactionnels d'ordre caractériel.

« Histoire de l'enfant », c'est-à-dire place de ce dernier dans le milieu familial et ses rapports avec ses parents comme avec les autres membres du groupe. Certaines familles constituent un milieu très pathogène qui entraine pour les enfants des difficultés graves : troubles importants de la conduite ou du comportement d'origine névrotique ; psychose de l'enfance qui sont de véritables maladies mentales, imposant l'intervention du médecin spécialiste et d'une pédagogie très spécialisée.

Sans être aussi profondément perturbée, la famille peut être d'un niveau socio-économique et culturel qui ne valorise pas le travail scolaire et n'aide guère l'enfant à triompher des difficultés qu'il rencontre à l'école. Les conditions de la vie familiale — accord ou conflit parental, ressources du ménage, logement, nombre d'enfants, niveau culturel — pèsent lourdement sur la scolarité et restent un facteur essentiel pour les études. Qu'on pense au désintérêt pour la vie culturelle, à la pauvreté du langage et à la médiocrité des conversations dans certaines familles ! A l'extrême limite, les enfants de ces familles qui, placés dans d'autres conditions de vie, auraient pu apparaître d'intelligence normale, se comportent en classe et dans les examens psychologiques presque comme s'ils étaient débiles mentaux.

Qu'on pense au sort d'autres enfants, issus de milieux familiaux cultivés, qui trouvent pour les études une motivation profonde, dans les conversations et les attitudes des parents à l'égard du travail scolaire, qui participent à des activités de jeunesse et à des activités culturelles : concerts ,théâtre, visites de musée... Et on mesurera tout le poids des contingences sociales sur la scolarité .

II - L'école se doit d'apporter aux enfants défavorisés l'aide psycho-pédagogique qui leur permettra d'éviter l'échec. Cette mission de prévention et d'adaptation est la première tâche de l'actuelle sous-direction de l'enfance inadaptée, chargée d'autre part de l'éducation spécialisée pour les enfants dont les difficultés très structurées ne permettent pas le maintien dans une classe normale.

A) L'aide psycho-pédagogique doit intervenir avant que soit précisé l'échec scolaire et si possible à l'école même *en liaison étroite avec le maître de la classe,* par l'action d'un psychologue et de rééducateurs spécialisés (en psycho-pédagogie, en psycho-motricité). Les résultats peuvent être spectaculaires lors des premiers apprentissages scolaires : un élève sur le point de « décrocher » de son groupe est « remis en selle » et poursuit normalement avec ses camarades.

Psychologues et rééducateurs font partie de l'équipe pédagogique. Ils doivent être en nombre suffisant pour répondre aux besoins des enfants. Ces rééducations peuvent se faire dans un centre médico-psycho-pédagogique ; disposant d'une équipe de spécialistes, ces centres peuvent entreprendre des psychothérapies et des rééducations de cas plus complexes, l'enfant étant maintenu dans sa classe. Il est très souhaitable que le maître soit tenu au courant des rééducations entreprises par le centre et que même, il soit associé à ce travail dans toute la mesure du possible.

B) La scolarité qu'on peut appeler protégée, comporte des classes spécialisées, dont les conditions de travail et de vie sont adaptées à l'état des enfants, mais dans lesquelles ils ne sont admis que pour un temps, avant de rejoindre un milieu scolaire normal, lorsque leurs difficultés ont disparu ou sont tout au moins considérablement atténuées. On devra toujours s'efforcer de maintenir un enfant en milieu scolaire normal, avant de se décider à la semi-ségrégation que constitue la classe spécialisée, même si elle ne garde l'enfant que pour un temps.

1) L'école maternelle, et tout au début de l'école élémentaire, *les classes d'attente-observation* reçoivent des enfants de 5 - 6 ans qui éprouvent des difficultés dues à une certaine lenteur de maturation intellectuelle, psychomotrice ou perceptive.

D'autres classes d'attente et d'observation rassemblent les enfants dès 3 ans qui, à tous les niveaux de l'école maternelle, s'intègrent mal au groupe ou suivent difficilement certains apprentissages. Tout en conservant des activités communes avec les enfants des autres classes, on peut même envisager dans des cas exceptionnels et en nombre très limité, après avis favorable d'un médecin spécialiste, de l'inspectrice et des institutrices de l'école maternelle, l'admission de déficients moteurs légers, d'aveugles, d'amblyopes, afin de les associer aux activités et aux jeux de leur âge, de leur permettre ainsi les premiers apprentissages et favoriser leur intégration dans le monde des adultes.

Quel que soit leur type, dans ces classes, on procède à l'observation continue de l'enfant en activité par une équipe médico-psycho- pédagogique ; les rééducations nécessaires peuvent y être pratiquées.

Grâce à l'observation des enfants par les institutrices d'abord, les autres membres de l'équipe d'autre part, on procède au dépistage de certaines inadaptations ; malentendants légers ou moyens, malvoyants, enfant connaissant des difficultés affectives dues le plus souvent au milieu familial.

On ne saurait trop souligner au niveau de l'école maternelle principalement, l'importance du dépistage précoce de ces déficiences ou inadaptations. De l'action éducative qui peut être entreprise très tôt, grâce à ce dépistage, dépendent les chances qu'aura l'enfant de dominer son handicap et de vivre une vie aussi proche que possible de celle des normaux.

2) Dans les classes de réadaptation, sont admis des enfants en situation d'échec scolaire total ou partiel, non imputable à des déficiences intellectuelles, sensorielles ou physiques caractérisées et dont les difficultés ne peuvent être résolues par des interventions éducatives ou rééducatives compatibles avec leur maintien dans une classe normale.

Elles reçoivent des enfants dont l'échec total ou partiel est imputable à des troubles du comportement réactionnel, à des situations familiales ou scolaires. Certaines d'entre elles peuvent accueillir des enfants suivis par un centre médico-psycho-pédagogique, soit des enfants auparavant traités dans des établissements spécialisés, en particulier des enfants psychotiques, et qu'il faut réhabituer à une vie scolaire normale.

3) Ce groupe de classes, dans lesquelles les enfants ne font en principe qu'un séjour temporaire, comporte encore :

— *des classes d'adaptation sociale*, destinées à des enfants de familles non sédentaires — tziganes — ou de familles elles-mêmes en cours de réadaptation sociale (familles d'origine étrangère) ;

— des classes recevant des enfants déficients physiques (classes dites « de plein air ».

C) A l'école élémentaire, et parfois même dès l'école maternelle, doivent trouver place des classes qui reçoivent pendant tout le temps nécessaire des enfants plus gravement perturbés, qui ne sauraient suivre l'enseignement normal :

— des classes de perfectionnement - pour déficients intellectuels ;

— des classes pour mal-entendants ;

— des classes pour déficients visuels (amblyopes) ;

— des classes pour handicapés moteurs.

Dans un établissement scolaire normal, les enfants de ces classes spécialisées ne doivent pas être séparés de leurs camarades bien portants, comme ils le seraient dans un établissement spécialisé pour une certaine catégorie d'handicapés. Ils participent aux activités générales de leur école, ils retrouvent leurs camarades bien portants en récréation ou sur le chemin de l'école. Ces contacts sont essentiels pour les préparer à vivre dans le monde des adultes.

DE LA POLYVALENCE DES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE ET ÉLEMENTAIRE

La pédagogie décrite ci-dessus conduit, en ce qui concerne les maîtres, à deux exigences contradictoires. D'une part, elle met l'accent sur le caractère global de la pédagogie préconisée, qu'il s'agisse de respecter les rythmes d'activité du jeune enfant, de motiver les apprentissages construits par les activités d'éveil, ou d'épauler les activités intellectuelles par les activités physiques, le maître doit concevoir son enseignement comme un tout : l'unité affective de l'enseignement et son orientation générale comptent plus finalement que le détail des activités. C'est pourquoi cette unité d'action conduit à postuler l'unité de mise enœuvre, c'est-à-dire la polyvalence du maître.

Mais par ailleurs, il faut bien convenir que la transformation souhaitable de la pédagogie dans chacune de ces disciplines, mathématiques et français nouveau, initiation scientifique, éducation musicale et plastique, éducation physique postule une compétence approfondie et multiple que les maîtres sont loin d'avoir. C'est d'ailleurs une telle incompétence partielle qui avait conduit certaines municipalités à créer des maîtres spécialisés de musique, de dessin ou d'éducation physique, laissant à l'instituteur le seul enseignement intellectuel.

La difficile conciliation de ces exigences contradictoires pourrait conduire à une relative spécialisation des maîtres en compensant cette pluralité par un effort de concertation. En l'absence de toute expérience française en ce domaine au niveau élémentaire, la commission dans sa majorité n'a pas pensé pouvoir recommander l'introduction d'un tel système. Elle souhaite donc voir affirmer la polyvalence totale des maîtres de l'enseignement élémentaire. Elle souhaite qu'une formation initiale et surtout permanente permette l'acquisition et le développement des compétences nécessaires.

Tout au plus pourra-t-on envisager dans le cadre de l'équipe des maîtres affectés à une école, et pour les quatrième et cinquième années seulement, un échange de service portant sur les enseignements artistiques et physiques.

Le problème des maîtres spécialisés actuellement en fonction n'a pas échappé à la commission . Elle propose deux solutions à leur emploi :

— d'une part, elle recommande aux municipalités de développer les activités complémentaires de club qui devront prendre progressivement la place des actuelles études et permettre l'accueil des élèves en dehors des heures de scolarité obligatoire. Les maîtres communaux spécialisés y trouveraient un cadre favorable à leurs activités. Les instituteurs pourraient évidemment, s'ils le désirent, y participer ;

— d'autre part, il paraît possible d'associer étroitement les maîtres spécialisés à la formation permanente des instituteurs.

La formation initiale devra être périodiquement entretenue par la suite au cours de séances d'information pratique et de perfectionnement pédagogique.

L'intervention de spécialistes peut alors se comprendre au niveau de ces réunions d'information et de perfectionnement, qu'ils seront chargés d'animer. En outre, et en dehors de cette participation épisodique, ils pourront, comme conseillers techniques, apporter leurs conseils et leur aide aux maîtres d'une façon plus régulière et plus suivie dans un secteur scolaire déterminé, en participant aux travaux des équipes enseignantes des écoles importantes et en rendant visite aux écoles isolées ou à personnel réduit ; afin de conférer plus d'efficacité à leur intervention dans l'esprit et dans les limites de leur mission de conseillers techniques, ils pourraient procéder, occasionnellement, à des démonstrations pratiques, avec les élèves d'une classe en présence du maître de celle-ci, et, au besoin, de ses collègues de l'école.

MISE EN ŒUVRE

I - Les textes élaborés par la sous-commission de l'enseignement élémentaire définissent les orientations générales de la rénovation souhaitée.

Des modifications, des précisions de détail, des instructions complémentaires ,seront nécessaires à la lumière de la mise en œuvre au cours des années à venir. Il ne saurait être question de légiférer une fois pour toutes et il convient de prévoir des bilans annuels qui permettront des aménagements ultérieurs.

La mise en œuvre générale de ces dispositions exigera :

1°) La création de moyens matériels et financiers importants locaux, installations, équipement, postes.

2°) Une refonte des institutions de formation, initiale et permanente et de contrôle.

La commission demande que la réalisation de ces objectifs fasse l'objet d'études techniques et d'une estimation chiffrée et soit retenue pour une planification à long terme.

II - Mais il convient de ne pas attendre la mise à disposition de tous ces moyens pour entreprendre des actions, même limitées, partout où cela est possible.

Dans l'immédiat, la commission souhaite que les textes qu'elle propose ne soient pas généralisés par voie réglementaire. Il conviendrait de les publier comme une charte officielle, offerte à l'engagement des équipes locales, en attendant la constitution d'un conseil d'établissement, à celui du conseil des maîtres, des représentants de la municipalité et des parents d'élèves.

L'engagement devrait porter soit sur la totalité des dispositions retenues, soit sur tel ou tel de ses aspects en fonction des possibilités matérielles et des compétences locales (1).

Dans cette perspective, des aménagements pourront être apportés à la répartition horaire des activités en ramenant à 4 heures, en cas d'impossibilité de faire plus, la durée hebdomadaire des activités physiques. Les deux heures ainsi libérées seraient alors obligatoirement affectées aux activités d'éveil, de préférence artistiques et manuelles.
La décision de mise en œuvre sur la base de l'engagement souscrit appartiendrait à l'Inspecteur d'Académie sur avis de l'Inspecteur départemental de l'Education Nationale.

III - La mise en œuvre de tout ou partie de la charte ne saurait être laissée à l'improvisation. Elle sera soutenue et développée par une formation permanente des instituteurs.

---

(1) Ces dispositions ne sauraient avoir pour effet de limiter l'initiative pédagogique traditionnellement laissée au maître dans sa classe.

Le cadre naturel de cette formation sera l'école et le travail en équipe des maîtres au sein de l'école. Les trois heures hebdomadaires prévues à cet effet dans le service des maîtres devront être consacrées à un travail pédagogique : préparation de la classe en commun, l'information, visites mutuelles dans la classe en action, études de cas. etc...

Le Directeur doit être l'animateur pédagogique de ces équipes. Les conditions matérielles de cette fonction devront lui être assurées (décharges de service et moyens de secrétariat.

Ce travail local devra être entretenu et vivifié par des échanges interécoles et par la présence hebdomadaire ou bimensuelle au sein de l'école ou en stages interécoles d'animateurs qualifiés. Il sera donc indispensable que l'Inspecteur départemental consacre une part importante de son activité à cette animation et que les moyens matériels et administratifs correspondants lui soient accordés. Il devra être assisté d'une équipe d'animateurs, maîtres itinérants d'écoles annexes et professeurs spécialisés (ou moins 1 pour 100 maîtres).

Les inspecteurs, les animateurs, les professeurs d'école normale, les directeurs d'école devront se former à leurs tâches nouvelles dans le cadre des écoles normales, foyers départementaux de formation des formateurs. Le service des professeurs d'école normale qui le souhaiteront devra comprendre le temps nécessaire à ces actions de formation (mathématiques, français, éducation physique, artistique, etc...) ; des stages trimestriels d'une semaine en moyenne seront organisés dans les écoles normales à cet effet.

Des instituteurs pourront y être associés à charge pour eux de répercuter au sein de l'équipe d'établissement. Le système du stage en responsabilité des élèves-maîtres de deuxième année de formation professionnelle devrait permettre le détachement en stage, des maîtres titulaires qu'ils remplaceront dans leur classe.

Il conviendrait également de mettre à disposition des écoles normales des crédits pour associer contractuellement aux activités de formation, des associations, Loi de 1901, d'intérêt national (C.E.M.E.A. I.C.E.M. - O.C.C.E. - U.S.E.P. - G.F.E.N.).

Les écoles normales elles-mêmes devront être incitées et coordonnées sur le plan régional par une équipe académique dont le siège pourrait être fixé au C.R.D.P.).

Enfin, il paraîtrait indispensable de créer un organisme national d'animation pour le développement pédagogique qui pourrait être implanté soit à l'Institut Pédagogique National, soit à la Direction de la Pédagogie.

Ce dispositif devrait prendre appui sur des écoles élémentaires pilotes.

Les écoles annexes et d'application des écoles normales devraient par vocation devenir de telles écoles.

Il conviendrait de prévoir également une école pilote primaire et maternelle par circonscription d'enseignement primaire.

Les crédits nécessaires à la mise en place de ce dispositif devront être chiffrés et dégagés (stages et postes d'animateurs, moyens matériels pour les écoles pilotes et les écoles normales).

EDUCATION PHYSIQUE

Le texte concernant l'Education physique ne nous est pas parvenu au moment de mettre sous presse. Nous espérons pouvoir le publier au Bulletin de juin 1969.