

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 68/1977 (1977)

Artikel: L'IRDP, un examen de conscience
Autor: Roller, Samuel
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-116619>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 18.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Troisième partie

COMPTES RENDUS ET PRISES DE POSITION

L'IRDP, un examen de conscience

par Samuel Roller

Le 31 août 1977, M. Samuel Roller a quitté la direction de l'IRDP; il l'a assumée dès le début et il a donné à cette institution le rayonnement que l'on sait.

De justes hommages ont été rendus au premier directeur de l'IRDP, tant par la Conférence des chefs de départements, organe suprême de l'institution, que par son conseil de direction. Les Etudes pédagogiques, auxquelles de tout temps il a accordé une collaboration appréciée, se devaient de donner l'occasion à M. Roller, libéré de ses fonctions et des contraintes qu'elles impliquent, d'exprimer, en quelque sorte, son testament spirituel de directeur de l'IRDP.

M. Roller le fait ci-dessous en toute liberté, avec cette profondeur de vues et de réflexion qui lui sont propres, ce style imagé et dense qui donne à sa pensée la marque extérieure d'une originalité dont la vraie valeur est dans l'inspiration. Il n'élude pas les affirmations personnelles qui auraient pu ne pas plaire aux autorités dont il a dépendu, et dont dépend l'IRDP; même sur les points où cette franche affirmation de convictions profondes n'emporte pas notre adhésion, ni ne nous comble, elle doit être, pour le lecteur comme pour le rédacteur ou les autorités responsables de l'IRDP et de la ligne générale de son activité, une utile réflexion.

Le rédacteur

Résumé

Après sept années d'activité, le premier directeur de l'IRDP fait le point. Il ordonne son «examen de conscience» sous trois chefs: les finalités, le système et la prospective. Les pages sur les finalités sont, pour lui, une occasion nouvelle d'affirmer une conviction: pas de travail valable, au sein de l'école, si l'on ne sait pas, de manière claire et distincte, ce que l'on veut et pourquoi on le veut. Les pages sur le système rendent compte d'une découverte qui s'est imposée comme une méthode: l'école est un système aux multiples parties en interconnexion; rien, en conséquence, qui n'ait d'effet sur toutes les autres parties, d'où l'obligation faite à chacun, aux trois services de l'IRDP, de travailler en tenant compte de la complexité vivante du tout. Des remarques d'ordre prospectif enfin insistent sur la nécessité, pour l'école, de penser à long terme, car les enfants qu'elle prépare emploieront l'équipement qu'elle leur octroie vingt ans plus tard.

L'IRDP, quoique tenu de travailler avec des moyens financiers modestes, et encore trop étroitement considéré comme un exécuter non admis à participer aux décisions, a le mérite d'exister. C'est une raison pour l'auteur de dire sa reconnaissance à ceux qui l'ont voulu, comme à ses anciens collaborateurs, et de se montrer confiant face à l'avenir.

L'IRDP, un examen de conscience

Il y a six ans, dans ces mêmes *Etudes pédagogiques*, un article paraissait sous le titre: *L'IRDP, une prise de conscience*. Après sept années d'existence, l'IRDP doit subir un examen. Des dispositions sont prises pour cela. L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a délégué, en juillet 1977, quatre experts à Neuchâtel, avec le mandat d'évaluer l'Institut. Leur rapport est attendu pour l'automne.

Aujourd'hui, mi-octobre, le premier directeur, qui vient de déposer son mandat, tente de faire le point. Quels critères choisir? Ce sera, d'abord, l'article 2 des statuts de l'IRDP, révisés le 13 décembre 1974: «L'Institut est au service des Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin pour faire progresser et coordonner les efforts communs en matière d'instruction et d'éducation à tous les niveaux de l'enseignement, de l'école enfantine au passage à l'université.» A partir de ce texte, le directeur, dans l'article cité plus haut, a cru pouvoir définir, en trois points, une «politique» de l'IRDP:

1. «L'IRDP s'emploie à entretenir, de manière permanente, une vision claire des objectifs que se propose d'atteindre l'école: objectifs ultimes et objectifs proches, et fait en sorte que ces objectifs soient hiérarchisés et se présentent sous une forme structurée. Cela n'aura jamais rien de définitif. L'édifice des *fins* devra être perpétuellement reconsidéré et réordonné.
2. L'IRDP s'efforce de travailler à long terme et de manière *prospective*. La prospective consistant, on le sait, à inventer le futur, un futur optimal, et à redescendre ensuite au présent et à l'aménager d'une manière telle qu'il soit producteur de l'avenir qu'on s'est proposé d'atteindre.
3. L'IRDP s'applique à prendre en compte l'école dans sa *totalité*, c'est-à-dire l'école considérée en tant que système, lui-même enclos dans le système social. C'est ainsi seulement qu'on a des chances de voir les recherches mises en chantier dans tel ou tel secteur maintenues en contact avec l'ensemble du système, chaque unité de travail étant consciente du tout qui la soutient, le tout intégrant en permanence les résultats obtenus par chacune des unités.»

Les trois termes *fins*, *prospective* et *totalité*, mis dans un autre ordre, ponctueront notre examen de conscience; ce seront la finalité, le système et la prospective. Disons encore que cet examen de conscience se fera, tour à tour, dans deux sens: le directeur se remettra lui-même

en question, il se confessera; et il lui arrivera de questionner l'école et de s'en faire le confesseur.

La finalité

Le directeur, dans la déclaration d'intention qu'il fit devant le Conseil de direction de l'Institut quelques semaines après sa nomination (avril 1970), demandait deux choses: possibilité, pour lui et ses collaborateurs, de se livrer, en permanence, à une réflexion sur les fins de l'école; possibilité, aussi, de travailler au perfectionnement des méthodes scientifiques d'investigation en pédagogie.

Une réflexion sur les fins est d'ordre philosophique qui ressortit de la philosophie de l'action et de la philosophie morale. La première, en privilégiant l'action, soutiendra une politique d'efficacité non étrangère à l'aspect quantitatif des choses. La seconde, en revanche, privilégiera l'être; elle soutiendra une politique qui insistera sur la qualité.

L'occasion de réfléchir sur les fins de l'école s'est présentée très vite. On était en 1971. Les travaux de CIRCE 1 arrivaient à leur terme. Ceux de CIRCE 2 devaient être lancés. Ils porteraient sur les degrés 5 et 6 de la scolarité obligatoire et, pour la première fois, poseraient des problèmes relatifs aux structures de l'école. Un groupe *ad hoc* fut chargé des études préliminaires, le GROS (Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures de l'école). La composition du groupe – le choix de ses membres – n'a pas eu le caractère « officiel » des commissions ordinaires. La méthode de travail a été plus universitaire – succession de « séminaires » – que parlementaire – on n'a jamais voté. Une certaine imprécision a régné sur la nature du mandat confié au groupe. Il en est résulté que le rapport est apparu aux yeux des chefs des DIP comme un « manifeste ». Le rapport, on s'en souvient, a été refusé. Il est vrai qu'on ambitionnait de rédiger une sorte de charte de l'école. Et le rapport devait permettre aux autorités, après amendements, d'être en mesure, le jour venu, de promulguer cette charte. Une leçon se dégage de cette aventure: l'action, dans l'école officielle, demande, pour aboutir, qu'on connaisse les ressorts profonds qui meuvent cette école. L'un d'eux, et des plus importants, est le ressort politique. Les chefs des DIP le détiennent. Les buts de l'école sont leur affaire. On comprend qu'ils aient mal reçu un texte qui, traitant de ces buts, semblait menacer leurs prérogatives. Il est vrai aussi que les buts ultimes, ceux mêmes que le GROS voulait définir, sont en relation de manière si intime avec les convictions les plus profondes – et les plus sacrées – de chaque communauté – ici de chaque canton – qu'il est presque sacrilège de vouloir rédiger un texte qui risque, non seulement de ne contenter personne, mais, ce qui est grave, d'irriter.

Les chefs des DIP se sont, cependant, montrés beaux joueurs. Ils ont permis que le rapport du GROS soit connu. Il l'a été. Et, au cours des mois et des ans, il est devenu, quoique déjà vieillissant, un « référentiel ». Il a inspiré plusieurs pages du rapport 1974 de la Société pédagogique romande « L'école, perspectives nouvelles ». Il semble aussi qu'il n'ait pas été sans influence sur la toute récente rédaction des « Buts de

l'enseignement public», qu'on trouve formulés dans la loi genevoise sur l'instruction publique du 23 juin 1977.

Disons encore que, eu égard à des préoccupations d'ordre finaliste, le GROS était en bonne compagnie. Le BIE/UNESCO se penche sur le problème des fins de l'éducation depuis plusieurs années. Des séminaires ont eu lieu à Genève dès 1973. Ils portaient sur «la place et le rôle de la philosophie dans l'évolution des finalités de l'éducation, compte tenu de l'impact des innovations éducatives». Depuis la dernière Conférence internationale de l'éducation (Genève, septembre 1977), le BIE abritera un Centre de réflexion sur les finalités de l'éducation. C'est dire que le problème se pose et qu'il mérite de l'être. Ceci m'autorise à recopier ici la thèse numéro un du rapport du GROS. Elle porte sur «L'objectif ultime de l'école»:

«L'école contribue à former des hommes qui, ayant le goût de vivre, soient en mesure de parvenir à leur développement optimal sur les plans intellectuel, affectif et corporel. Elle prépare les élèves à assumer leurs responsabilités au sein de la société tout en participant à la transformation de celle-ci. Elle leur permet de découvrir et de construire les connaissances nécessaires à une participation active à la vie culturelle, politique et économique de leur époque.»

Ce texte se découpe sur un arrière-plan «personnaliste», mais aussi, on l'admettra, helvétique et romand. Il redit, à sa manière, ce qu'ont dit, depuis plus de cent ans au moins, nos meilleurs penseurs, dont le Vaudois Alexandre Vinet. Écoutons-le: «Je veux l'homme maître de lui-même, afin qu'il soit mieux le serviteur de tous.» C'est à cet homme-là que le GROS pensait. C'est son image, ou du moins une image analogue, qu'il désirait convertir en principe animateur, en une sorte de présence qui, d'une manière permanente, inspire les travaux de tous ceux qui travaillent dans l'école, de la jardinière d'enfants au conseiller d'Etat.

Enfin, disons-le, des préoccupations d'ordre finaliste sont utiles. Le but permet deux choses: la mesure de l'écart entre lui — ce qui est attendu — et ce qui est atteint; il provoque ainsi des prises de conscience (conscience psychologique) et des remises en cause; il permet aussi un jugement sur cet écart et, du même coup, un examen de conscience (conscience morale). Deux tentations, cependant, menacent celui que hantent les finalités: l'évangélisme et le mutisme. A trop vouloir parler, on lasse sans convaincre; à se taire, on déçoit avec le risque de trahir. Le premier directeur de l'IRD n'a peut-être échappé ni à l'un, ni à l'autre de ces dangers. On le lui a, certains jours, fait comprendre. Il lui aurait fallu un sens du concret plus appuyé pour faire passer dans le réel, sans bruit, mais effectivement, ce que l'idéal lui inspirait. Il lui aurait fallu — autre terme de l'alternative — disposer d'une voix plus forte pour oser parler et, alors, se faire entendre. S'il n'a su être rien de cela, qu'il lui soit au moins permis de dire qu'une conviction n'a pas cessé de l'habiter: l'école a besoin de prophètes et de prophètes qui lui montrent son chemin, qui l'éclairent sur ses buts.

Au moment où j'écris ces lignes, celui que j'ai vénéré et qui m'a parlé, Denis de Rougemont, m'envoie, par le truchement de son dernier

ouvrage, *L'avenir est notre affaire*, une sorte de message que je me sens pressé de transcrire ici : « Notre destin dépend de nos désirs, de nos finalités, de ce qui est à venir, de ce qui vient à nous, vient de nos buts. (...) Remplacer la prévision par la prophétie signifie qu'il s'agit bien moins de calculer l'évolution des choses que de rappeler à ses finalités l'action des hommes » (p. 192).

Le système

Le mot sonne mal aux oreilles de plusieurs. On n'aime pas ce qui se veut « systématique » ou abusivement systématique. On craint l'abstrait et, avec lui, l'oubli du vivant. Par ailleurs, le mot « système » connote ceux de planification, de technocratie, de dirigisme. Peut-être tout cela n'est-il pas faux. L'IRDP, cependant, a dû apprendre à se familiariser avec le concept et avec la chose qu'il représentait. Les recherches des Fribourgeois l'y ont aidé. La FAL (Freiburger Arbeitsgemeinschaft für Lehrplanforschung), on le sait, développe les théories du curriculum qui se fondent sur l'idée de base que tout, dans le domaine éducationnel et scolaire, se tient. L'école est un système répondant à la définition qu'en a donnée Ludwig von Bertalanffy dès 1956 dans sa *Théorie générale des systèmes* : « Un ensemble d'éléments interdépendants, c'est-à-dire liés entre eux par des relations telles que si l'une est modifiée, les autres le sont aussi et que, par conséquent, tout l'ensemble est transformé. » Les plans d'études, les moyens d'enseignement, la formation initiale et continue des maîtres, l'évaluation, la structure des écoles, leur administration, le financement et la politique sont en interconnexion. Impossible de toucher à l'un de ces éléments — comme à beaucoup d'autres encore — et de le faire valablement, sans prendre en compte tous les autres éléments. Nécessité aussi de penser d'une manière « bipolaire » : le rationnel et le non-rationnel, l'individuel et le communautaire, l'expression et la communication, l'obligatoire et le facultatif, le convergent et le divergent, la contrainte et la liberté.

L'IRDP a faite sienne cette appréhension de la chose scolaire. Il l'a fait d'une manière plus intuitive que rationnelle. Il s'est laissé inspirer par elle. La notion de système l'a guidé ; elle ne l'a pas contraint. Aussi est-ce dans ce climat globalisant et interrelationnel qu'on va, maintenant, passer en revue certaines des activités les plus marquantes de l'IRDP au cours de ses premières années d'existence. On ira, ici, des Moyens d'enseignement, y compris l'allemand, à la Recherche, en passant par la Documentation ; allant ainsi de ce qui s'est réalisé le plus concrètement au sein du système à ce qui, par le biais de l'évaluation notamment, exerce les poussées les plus fortes — premières et modestes poussées cependant — sur l'agencement même du système.

Le service des Moyens d'enseignement (Adrien Perrot)

La connaissance de l'environnement. Apparemment, rien de spectaculaire n'a été accompli dans ce domaine. Le thème pourtant, en raison

de la gravité que lui confère la malice des temps, n'a cessé de préoccuper le chef du service qui, en octobre 1976, précisait, à l'intention des cantons, les buts d'un enseignement de l'environnement:

« La découverte de l'environnement par les enfants doit:

- les sensibiliser à des questions primordiales et leur en faire prendre conscience;
- leur enseigner la qualité et le respect de la vie;
- les rendre attentifs aux fonctions vitales de l'environnement et à la nécessité de le préserver et de le conserver;
- les amener à se donner un code de conduite envers eux d'abord, les éléments, la flore, la faune, la nature, ensuite;
- et, finalement, leur faire prendre conscience que la solidarité humaine – à la fois but et moyen – est la seule possibilité qui reste à l'homme de préserver son devenir. »

L'accord sur les moyens de faire passer dans les faits ces objectifs d'ordre écologique et éthique n'est pas fait. Qu'importe, pourvu que, selon les lieux, des choses se fassent. La « leçon de chose » d'hier, devenue aujourd'hui la leçon sur ce qu'il importe de savoir pour maintenir la vie sur la terre, cette leçon devient la plus importante de toutes. Il y va de la survie des humains. Et, avec cette leçon, celle aussi, depuis quelque temps abandonnée, de la morale. Deux disciplines que l'on ne tient pas pour « principales », pour lesquelles les élèves ne reçoivent pas de « notes » et qui « ne comptent pas » pour leur promotion écolière. Disciplines que l'on croirait mineures. Ce qui explique la peine qu'on a eue de parvenir à des réalisations romandes riches et fertiles en effets sur les comportements. La tâche est cependant essentielle, primordiale. On le dit, on y croit peu.

L'éducation civique fait plus sérieux. En 1974, premier contact de travail avec la Conférence des chefs de service de l'enseignement secondaire; un mandat est confié au service M: élaborer, pour les deux derniers degrés de la scolarité obligatoire, un matériel destiné à l'éducation civique des adolescents. Une commission a été constituée, elle a défini ses objectifs et, déjà, rédigé un programme. « La formation civique, lit-on dans un rapport intermédiaire de 1976, sera servie par le souci de l'homme, qui est la base même de notre enseignement, avec son sens de certaines valeurs et de certains principes intangibles, même si les aspects sous lesquels ils se manifestent peuvent évoluer. Les maîtres tenteront d'éveiller chez les élèves la conscience que le pluralisme, la diversité des opinions, les particularités régionales sont une richesse irremplaçable malgré les problèmes et les affrontements qu'ils amènent inévitablement. » On ne peut dire mieux. Voilà donc un enseignement central honoré comme il le doit. Resteront les modalités d'application: documents pour maîtres et élèves et, surtout, une conviction faite de la certitude qu'il faut donner les soins les plus attentifs à l'éducation du « prince » dans la démocratie helvétique, et, liée à cette conviction, une ténacité pour que l'éducation civique, perçant le mur brumeux de l'indifférence et de la mollesse, suscite, chaque

semaine, dans toutes les écoles d'adolescents, un intérêt soutenu et fervent.

L'enseignement renouvelé de la mathématique a été si bien planifié qu'il est presque sans histoire (les peuples heureux n'ont pas d'histoire). Depuis 1972, les ouvrages destinés aux maîtres et aux élèves paraissent avec une régularité d'horloge. Actuellement, automne 1977, le programme nouveau atteint la 5^e année (élèves de 10 à 11 ans). L'évaluation de cet enseignement rénové incombe au service de la Recherche. On en parlera plus loin. Trois remarques concernant la très belle production menée à chef par le service M: les ouvrages, bien pensés par des équipes compétentes, reflètent, dans leur présentation, la prospérité nationale. Ne la reflètent-ils pas trop? Il semble que l'on doive songer à une certaine modération. Car on est en droit de se le demander, est-il nécessaire, pour initier les enfants aux entraînements mentaux vigoureux et neufs que prévoient les programmes, d'employer autant de papier et si soigneusement imprimé? La force de l'esprit peut s'exercer même dans la frugalité. Deuxième remarque qui, à vrai dire, concerne surtout le plan d'études, mais dont les auteurs d'ouvrages devraient tenir compte: a-t-on toujours su organiser les travaux dans une perspective longitudinale, de telle sorte que l'on comprenne bien et toujours les tenants et aboutissants de tout ce qui est proposé? Le parcellaire chronologique n'est pas plus tolérable que le parcellaire synchronique (la mathématique, par exemple, négligeant de tenir compte du français). Troisième remarque: avec CIRCE 2 et la 6^e année s'achève une étape, celle, en gros, qui concerne l'école primaire. Viennent, ces jours-ci, les préoccupations relatives aux trois derniers degrés de la scolarité obligatoire, préoccupations que fera siennes CIRCE 3. Or, des obstacles ont surgi. Dès le degré 7, les élèves cessent d'apprendre ensemble. Il y a des «sections». Leurs exigences doivent être satisfaites; mais, pour qu'elles le soient, il importe que ce qu'on va préparer à leur intention tienne compte et de ce qui a été fait de 1 à 6 et des besoins propres aux degrés diversifiés 7 à 9. On saisit, sur le vif, l'erreur que l'on a peut-être commise en ne prenant pas en considération, dès le début, toute la scolarité obligatoire (voir ci-dessus la deuxième remarque). Par ailleurs, c'est la réussite de ce que l'on va entreprendre pour les degrés 7 à 9 qui sanctionnera tout ce qui aura été fait en amont. Une tâche délicate attend, sur ce point, le service M. Il lui faudra, à la fois tenir compte de vœux spécifiques (ceux de l'ORM, ceux de l'OFIAMT), et de tout ce qui a fait l'originalité du nouvel enseignement de la mathématique.

Le français... Trois points de suspension révélateurs. Une tâche peu commune attend le service M. Il s'agit de mettre en œuvre les principes du plan d'études 1972 de CIRCE 1. L'accent y est mis sur la langue orale et sur la communication. Rien, là, qui n'ait été toujours dit. Et pourtant, un changement assez profond d'ordre politique et social. Le vécu prend le pas sur le normatif. Il s'agira d'instrumenter les individus d'une manière telle que leurs besoins langagiers soient satisfaits. On les amènera ainsi à prendre conscience, dans un contexte fonctionnel, de

l'outil privilégié que représente le langage, leur langage; et on leur apprendra comment maîtriser cet outil de telle sorte qu'il soit au service de leur affirmation personnelle et de leur intégration sociale. Il s'agit d'une construction proprement endogène: c'est à partir de l'individu lui-même qu'on procède pour le mettre en état de s'adapter à son milieu et d'y exercer son influence. La langue qu'on lui fera exercer sera, sans doute, le français, mais un français dépouillé de la rigueur normative d'antan, un français variable, flexible, adapté aux circonstances, aux niveaux sociaux, aux impératifs de chaque moment. La notion de norme se déplace. Hier, il s'agissait d'inculquer aux enfants une certaine langue qui, étant celle des «bons auteurs», était celle aussi de la bourgeoisie cultivée. La soumission aux contraintes de l'orthographe était une des formes – et non la moindre – que prenait cette inculcation. Aujourd'hui, la norme est définie par la qualité d'une instrumentation langagière, qualité faite du bon fonctionnement de l'instrument. D'où la volonté de privilégier la communication et la langue parlée. Politiquement (du point de vue de la démocratie), socialement (du point de vue de la vie communautaire), individuellement (du point de vue du renforcement de la personne et de sa libération interne), on a raison. On ne peut que se réjouir du progrès qui se dessine. Mais on devine les obstacles qu'il y aura à surmonter. A vrai dire, c'est peut-être moins d'obstacles qu'il s'agit que de stratégies à mettre au point pour que l'enseignement du français soit vrai et solide équipement des élèves. Or, ces stratégies devront tenir compte de deux exigences, celles des individus et de leur milieu social avec toutes les particularités qu'elles comportent – tout le divergent qui leur est propre – et les exigences de la langue elle-même. Car la langue est une institution. Elle contribue à la cohésion du groupe social qui la parle – cohésion synchronique – et une permanence dans le temps – cohésion diachronique. L'institution «langue française» est majestueuse et pesante. La cour des rois l'a faite, l'Académie et les auteurs. Faire sienne une telle langue, même si on admet de l'appréhender à son niveau le plus commun – le niveau de la langue commune, dont les «vocabulaires de base» constituent le lexique – est une entreprise difficile. Aussi comprend-on la vigueur des débats qui se déroulent à propos de la *Méthodologie du français* dont la prochaine parution marquera dans les annales du service M. Aux oppositions qui se font jour entre les tenants du divergent et ceux du convergent, s'en ajoute une autre, plus technique, qui, elle, concerne l'exercice même de la profession enseignante. Il s'agit de l'appareil scientifique qui accompagne la méthodologie. Les auteurs, à juste titre – c'était d'ailleurs leur devoir – ont interrogé les linguistes, dont les travaux ont pris, depuis deux ou trois décennies, une ampleur inaccoutumée. Ce faisant, ils contraignent les instituteurs à un effort d'adaptation scientifique auquel ils n'étaient pas habitués et qui ne coïncide plus avec l'image que les intéressés eux-mêmes, tout comme le grand public, se faisaient de leur profession. Cette dernière est appelée à croître en dignité: des enseignants plus savants, mieux connaisseurs des arcanes de leur métier. Un risque, cependant, dénoncé déjà par leur corporation – la Société pédagogique romande –: celui de voir le maître savant dégé-

néer en «spécialiste» – tout comme le médecin spécialiste – et en oublier sa fonction première de «généraliste». Car, ne l'oublions pas, l'image que les uns et les autres se font de l'instituteur ne doit pas s'oblitérer : celle d'un homme, d'une femme, appelés d'abord à vivre avec des enfants et à les aider, simplement – mais le simple est toujours le plus difficile – à se conquérir eux-mêmes à la faveur de la progressive conquête des savoirs humains les plus immédiats comme le compter et le parler.

Ce qui surprend et ce qui, aussi, est l'objet d'un certain émerveillement, c'est de constater la venue, sur le devant de la scène, de tous ces problèmes. Ils ne sont pas nouveaux. Mais, comme jamais auparavant ils n'avaient trouvé de solution satisfaisante – et probablement n'en trouveront-ils jamais – il se trouve qu'aujourd'hui on les aborde avec un empressement renouvelé. La coordination scolaire romande y est pour beaucoup. On l'a dit : coordination implique volonté d'innovation, et innovation implique coordination.

Les moyens audio-visuels. Dans le rapport d'activité 1972, j'écrivais : «Il est indispensable de prendre en considération non seulement les moyens d'enseignement à support papier (manuels, fiches), mais l'ensemble des moyens comprenant, en priorité, tous les moyens audio-visuels. A propos de ces derniers, il apparaît, en toute bonne logique et en conformité avec la volonté des autorités qui ont demandé la création du service M, que l'IRDP soit chargé de l'élaboration de tous les moyens d'enseignement actuels et futurs.» Que les MAV doivent être intégrés dans l'ensemble de tous les moyens qui doivent mettre les élèves en état de bien apprendre, de toujours mieux apprendre, il s'agit là d'une évidence. Mais, de l'évidence aux décisions, il y a une distance, lente à être franchie. Que l'IRDP accueille un collaborateur qui étudierait ceux des moyens audio-visuels les plus propres à faire passer les programmes de CIRCE, on le voulait bien. Encore que la mise au point du cahier des charges du collaborateur ait été laborieuse. On redoutait qu'on en veuille trop, qu'on en fasse trop. Par ailleurs, et simultanément, se reposait le problème d'une télévision éducative qui attendait son heure depuis les premières tentatives des années 60. Des études, conduites en dehors de l'IRDP, allaient leur train. Les vues ne convergeaient pas. Pourquoi? Parce que la TV, en raison de son statut national et politique devait, aux yeux de ceux qui s'étaient mis au travail, être le fait des personnalités proches des autorités, proches des instances de décision. La non-prise en considération de l'IRDP est révélatrice de l'idée que l'on se faisait de lui, que l'on tenait à se faire de lui : un organe d'exécution – il est «au service du DIP» – contenu dans des limites assez étroites pour lui enlever toute velléité de décision. Il s'agissait là d'une marginalisation, d'une minoration de l'IRDP. Depuis, les choses ont un peu évolué. Le responsable des MAV fait partie des conseils qui président aux destinées de la TV éducative ; il y exerce une activité réelle au sein de commissions spécialisées. L'essentiel est sauf. Reste à savoir ce qui sera fait des MAV et de la TV qui en est un sous-ensemble. On tâtonne encore. Ce qui prouve que l'on a encore de la peine à admettre que ce qui a révélé sa

puissance dans le siècle puisse en avoir aussi dans l'école. On reste prudent, timide. Alors qu'une prise en compte généreuse des MAV permettrait vraisemblablement de résoudre bon nombre de problèmes. Des problèmes internes: que de documents impressifs ne pourrait-on pas produire rapidement pour fertiliser tous les enseignements relatifs à l'environnement; que de documents éclairants ne pourrait-on pas procurer aux enseignants à propos du nouvel enseignement du français! On pourrait, à cet égard, illustrer, de manière sonore, visuelle et sans doute convaincante, tant de pages de la méthodologie condamnées au seul langage écrit discursif. On verrait, on entendrait ce que parler et communiquer veut dire dans des situations scolaires réelles; on apprendrait beaucoup; on aurait ample matière à discussions fertilisantes. Des problèmes externes aussi. Le grand public, celui des commissions scolaires et parlementaires, celui des parents, attend d'être informé. Il est, dans l'ensemble, confiant. Il désire néanmoins savoir. Que d'émissions à produire pour dire, pour montrer ce qu'on entreprend, ce qui se fait, ce qui se transforme, ce qui porte autant de raisons d'espérer et d'avancer! A quand, à l'instar des «spots» publicitaires, ces minutes éducatives, au cours desquelles, sobrement, mais efficacement, des choses pédagogiques seront communiquées et inscrites dans les esprits et dans les cœurs? Réalisations relativement simples – la TV éducative de la Côte-d'Ivoire en a fait sa spécialité – qui restent en l'état d'«idées». Ne manquerait-on pas d'audace? Et si l'audace fait défaut, ne serait-ce pas qu'on ne tient pas à réussir? Une sorte de lassitude qui pèse sur des bonnes volontés intactes et à la fidélité quotidienne desquelles on ne peut que rendre hommage.

La bibliothèque romande des moyens d'enseignement. Personne, jusqu'ici, n'avait songé à constituer une collection des ouvrages employés dans les écoles de notre pays. A telle enseigne qu'il est presque impossible de se livrer, dans ce domaine, à des études historiques de quelque envergure. Les sociologues de l'éducation s'en sont souvent étonnés. Adrien Perrot, entre autres mérites, a voulu que cette lacune fût comblée. Désormais existe à l'IRDP la collection complète de tous les ouvrages employés dans toutes les écoles de la Suisse romande, dans les limites, au moins, de la scolarité obligatoire. S'ajoute à ce lot, déjà considérable, une grande partie de la production française et belge, voire canadienne. Dans quelques années, la bibliothèque aura pris le caractère d'un mémorial. Pour l'instant, elle est un instrument de travail à l'usage des ouvriers d'aujourd'hui. Un grand catalogue suivi de deux suppléments donnent la liste des ouvrages. Des mots clés donnent accès aux genres et facilitent les recherches. Tous ceux qui ont la charge de préparer les manuels requis par CIRCE recourent à la bibliothèque. Et les autres? Ils existent et leur nombre, sans doute, ira grandissant. Une question, pourtant, que l'on se reposera plus loin à propos de la documentation générale: la politique scolaire en matière de manuels n'est-elle pas d'une nature peu propre à encourager les initiatives, les recherches, la fréquentation des bibliothèques? En effet, reconnaissons-le, notre politique est «dirigiste»: un programme pour tous, un manuel et une méthodologie. Tel est le canon. Dès lors, à quoi

bon s'informer encore, au risque de se voir reprocher un certain déviationnisme? La fréquentation de bibliothèques destinées aux maîtres – de celle de l'IRDP en particulier – est corrélative du degré d'initiative laissée aux enseignants.

L'allemand (Jean-Bernard Lang)

On a raison. L'armement d'un enfant requiert la maîtrise d'une langue-deux, voire d'une langue-trois. En Suisse, depuis 1848 au moins, le civisme confédéral appelle les Romands à apprendre l'allemand et, si possible, l'italien. On s'y est appliqué. Sans grand succès. Le concordat de 1970 sur la coordination scolaire suisse devait reposer le problème. Trois commissions se sont mises au travail de 1970 à 1974. En voici les conclusions: la langue-deux sera l'allemand, on l'enseignera dès la 4^e année (9-10 ans), une méthode «romande» sera élaborée. Tout cela paraît clair et bon. Quelques remarques: dire que la langue-deux sera l'allemand n'a rien que de naturel et d'acceptable. Il faudrait néanmoins parler tout de suite de la langue-trois. Car, si le civisme nous enjoint d'apprendre tôt l'allemand, les besoins de l'homme européen, en tout cas, demandent une langue-trois qui ne peut être que l'anglais. On l'apprendrait dès la 7^e année et cela pendant les trois dernières années de la scolarité obligatoire, et pour tout le monde, des «latino-scientifiques» aux «préprofessionnels». La deuxième remarque porte sur la méthode et, à son propos, on a parlé d'«unicité». J'accorde que l'une des tâches du coordinateur pourra être de bâtir une méthode tenant compte des plus récents progrès de la psycholinguistique et de ses conséquences pédagogiques, une méthode adaptée à nos besoins comme à la «parlure» de l'allemand outre-Sarine. Mais, compte tenu de ce que la coordination nous a déjà appris, à savoir, en particulier, qu'elle doit admettre le divers au sein de l'un, ne pourrait-on pas accepter que des méthodes dont la valeur est éprouvée puissent continuer à être employées en certains lieux où leur application s'accompagne d'une forte motivation politique et pédagogique: «Sing und Spiele mit» en Valais, «Eins, zwei, drei, ich komme» à Rolle et Vevey, «Vorwärts» à Genève? Les expériences qui continueraient à se faire dans des conditions qui leur sont propices ne pourraient que nourrir utilement les travaux des auteurs de la méthode romande. La troisième remarque porte moins sur la méthode que sur certains aspects que pourrait revêtir chez nous, en Suisse, l'apprentissage de la langue-deux nationale. Tout d'abord, ne peut-on pas imaginer que nos élèves, très vite, soient mis en relation les uns avec les autres: séjours d'échanges dans des familles, camps de ski, camps verts dans nos campagnes (les lieux de séjour ne manquent pas); présence, dans nos classes romandes, de maîtres d'Alémanie (échanges) venant, eux, apporter leur langue, leurs accents, leur culture; emploi, enfin, de la langue-deux, pendant les deux dernières années (en 8^e et en 9^e) pour recevoir certains enseignements; la mathématique, par exemple, serait donnée en allemand, ou les sciences, ou la géographie. Cela se fait dans certaines écoles internationales comme celle de Mons, qui reçoit les

enfants des fonctionnaires de l'OTAN. Enfin, et on y travaille, une liaison se fera entre l'enseignement de l'allemand et celui du français. Les tout récents travaux de la psycholinguistique commandent qu'on s'engage dans cette voie. Il y aurait à cela un avantage inattendu: l'enseignement du français qui, en raison de l'élan généreux qui le propulse, pourrait devenir un peu bien gourmand, un peu exclusif, se verrait maintenu dans un cadre plus modeste et plus général. Plus modeste parce que relativisé par rapport à d'autres outils langagiers (les langues-deux et trois); plus général parce qu'inclus dans la totalité des moyens de communication et d'expression.

La documentation (Jean Combes)

Le service de la documentation a un caractère on ne peut plus ancillaire. Il sert. Il sert l'IRDP et ses collaborateurs; il sert l'école, les enseignants, les administrateurs. Est-ce pour cela, à cause de son travail sans éclat, qu'on s'est, ces derniers temps, interrogé sur son utilité? N'est-ce pas plutôt que peu nombreux sont ceux qui éprouvent impérativement le besoin d'être documentés sur des questions pédagogiques? Pour diverses raisons. Tout d'abord, la manière de travailler en groupes, à l'intérieur de commissions. Cette manière de faire, une des plus valables qui soit, a un défaut: elle engage trop peu la responsabilité de chacun des membres, sauf dans les cas où de très petits groupes se constituent et où chacun, tenu pour responsable d'une participation active et substantielle, ne peut éviter de se documenter solidement. Ces cas mis à part, le travail par commissions porte en lui le risque de se satisfaire de peu: les opinions des uns et des autres, plus que leur savoir approfondi et constamment mis à jour.

La seconde raison a été évoquée plus haut, à propos de la bibliothèque romande des moyens d'enseignement, elle est celle de la liberté restreinte laissée aux gens d'école dans l'ensemble du système. Trop peu de liberté et, avec cela, trop peu de responsabilité. La créativité se fane. Les agents du système exécutent dans les limites qui leur sont assignées. A quoi bon, dès lors, chercher à en savoir plus, puisque l'on risque d'en savoir trop ou d'en savoir «à côté»?

Craignons pourtant ce qui pourrait passer pour du pessimisme. Un besoin d'information a été créé. Il s'affirme d'année en année: 40 demandes en 1971, 250 en 1976, toutes demandes importantes requérant de deux à six heures de recherches.

Cela dit, rappelons ce qui se fait à la Documentation. Le stockage d'abord. Une bibliothèque de pédagogie contemporaine de près de 9000 volumes; le dépouillement permanent de 150 périodiques; le classement d'une multitude de papiers de travail issus des lieux les plus divers où s'élabore une pensée pédagogique; le classement aussi d'innombrables coupures de journaux. Le tout étant «adressé» au moyen des mots clés du Thesaurus de l'EUDISED. Mais, connaît-on ce Thesaurus? C'est un outil et un introducteur prestigieux dans le monde éducationnel. Les mots clés étiquettent les données informatrices, ils les piègent et les rendent disponibles. Par ailleurs, ces mêmes mots clés

ou descripteurs, ordonnés par «groupes» permettent de saisir les relations, les parentés, les oppositions, les articulations qui se dessinent dans leur immense ensemble. Fréquenter le Thesaurus, c'est entrer dans le dédale sans crainte d'y rencontrer le Minotaure, avec, au contraire, l'assurance grandissante à chaque pas de maîtriser les affaires de sa spécialité, ici celle de l'éducation. Avec une réserve: tout étiquetage limite et déforme un peu. L'esprit critique, ici aussi, est de mise. Mais le Thesaurus, qui n'a jamais eu de prétention à la perfection, attend les critiques de ses utilisateurs. Il est en révision constante. Stocker, c'est capitaliser. Et il faut un gros capital si l'on veut servir de substantiels intérêts. Raison pour laquelle il est absolument nécessaire de donner au service D les moyens de son enrichissement continu. Le labeur d'aujourd'hui porte en lui les récoltes de demain. Tout ralentissement aujourd'hui, toute suppression, anéantirait le travail antérieur, celui de sept années d'assiduité.

La diffusion se fait «en continu» et de manière ponctuelle. Le continu est assuré par les «listes des acquisitions», six numéros par an avec, pour chacun d'eux, deux cents documents (livres ou articles de revues). Une autre forme du continu est réalisée par les «synthèses» et par les «dossiers documentaires». L'information, cette fois, est fournie d'une manière élaborée, sur des thèmes qui suscitent, dans le moment, un intérêt particulièrement vif, comme le profil de l'enseignant, Bruno Bettelheim, la pédagogie compensatoire, la lecture, la pédagogie des langues vivantes.

Les dossiers documentaires sont plus modestes. Ils font en quelques lignes le point d'une situation; ils fournissent une première bibliographie. Synthèses et dossiers permettent à quiconque de se tenir au courant de certains aspects de l'évolution des affaires du monde de l'éducation.

Le service D voudrait faire davantage. Il aimerait «personnaliser» la ventilation de ses informations. Il y a plusieurs années déjà, ses correspondants – il y en a des centaines – avaient été priés de se définir eux-mêmes au moyen des mots clés du Thesaurus. Chacun avait alors fourni son «profil d'intérêts». Il devait être alors possible, en mettant ces profils en bijection avec les documents classés sous les mêmes descripteurs, de faire parvenir régulièrement à chaque «client» les informations les plus récentes relatives à ses intérêts dominants. Manuellement, un tel travail est impossible, le nombre des personnes à satisfaire étant trop grand. L'ordinateur ferait ce travail et le ferait bien. Des études en vue de son emploi ont été entreprises. Il a fallu y renoncer. Coût trop élevé. Et, derechef, on s'interroge. Les grandes entreprises, la métallurgie, les chimiques, les banques, les assurances ont toutes des parcs d'ordinateurs qui traitent leurs informations et les mettent en mesure, chaque jour, de «faire face». Les «grandes» sciences, celles de prestige, la physique, la biologie moléculaire, ne sont pas moins bien équipées. Mais la science de l'éducation, tout humble au coin de l'âtre, ne dispose que du cerveau de quelques servants, de leur crayon et de quelques machines à écrire. Le «gap» est immense. Et personne n'en paraît troublé. Il s'agit pourtant d'une affaire autrement importante que la réalisation de bénéfices à répartir

en dividendes ou de la connaissance des éléments les plus secrets de la matière. Il s'agit de l'homme, de sa maturation, de son grandissement, de l'accomplissement plénier de sa destinée. Rien, semble-t-il, qui ne doive être trop beau et trop généreux pour lui. Alors, cette indigence, pourquoi?

La recherche (Jean Cardinet)

Le service de la recherche est le plus universitaire des trois services de l'IRDP. Son patron, aussi peu directif qu'il est possible, avait été professeur de psychologie à l'Université de Neuchâtel. Mais, au-delà de ces signes extérieurs, il faut considérer l'homme lui-même, sa science considérable, toujours mise à jour, et une conscience impitoyable qui ne laisse rien passer, exigeante et opiniâtre. C'est le haut niveau académique des travaux du service R qui a valu à l'Institut le privilège de pouvoir, dès 1973, bénéficier d'une aide financière non négligeable de la Confédération, aide accordée dans le cadre de la loi fédérale sur l'aide aux universités. Le travail – on devrait dire le labeur – de Jean Cardinet et de son équipe se développe sur trois registres: les recherches commanditées, les groupes de réflexion et des recherches plus personnelles, plus fondamentales. Ces dernières ont été, certaines fois, contestées: est-ce, disait-on, à un organisme commis au soin d'apporter une aide concrète aux responsables de l'école, est-ce bien à lui qu'il appartient de se livrer à des recherches fondamentales? De telles recherches ne sont-elles pas à confier, en priorité, aux universités? La réponse est facile à donner. Tout d'abord, le fondamental, à l'IRDP, n'est pas gratuit. Il se développe à partir des besoins suscités par les recherches à entreprendre. Les études sur la «généralisabilité» concernent la théorie des tests pédagogiques. Elles fournissent des solutions aux problèmes que pose l'évaluation du travail des élèves comme de celle du système scolaire dans son ensemble. Secondement, on ne voit pas bien, dans l'état actuel des choses, comment les universités, jalouses de leur liberté académique, accepteraient de prendre à leur compte des études concernant un monde à elles étranger. Enfin, en admettant même que l'université accepte de collaborer à l'élucidation de problèmes fondamentaux surgis au sein du réel scolaire, on ne voit pas comment, à moins de s'intégrer à un service comme le service R de l'Institut, elles pourraient faire un travail valable. En bref, le fondamental a sa place à l'IRDP. Il est nécessaire, absolument, à la réussite des plans de recherche.

Soulignons aussi, et maintenant, le caractère original de la recherche à l'IRDP. Celle-ci, comme nous avons eu l'occasion de le dire dès 1974, est consubstantielle au fonctionnement du système lui-même. Elle exerce, dans le système, une fonction régulatrice et animatrice. Il résulte de cela une méthode d'investigation originale, méthode non arrêtée et qui va se développant, se précisant. Cette méthode s'écarte de la méthode expérimentale rigoureuse de jadis, celle des Raymond Buyse de Louvain, par exemple, méthode qui, s'inspirant des sciences de la nature, de la médecine aussi, avec Claude Bernard, estimait pou-

voir maîtriser un certain nombre de facteurs afin d'en privilégier un, le facteur expérimental. Depuis quelque temps, et en raison même de la stérilité de certaines recherches, on s'est convaincu qu'il fallait chercher ailleurs. L'histoire et l'ethnologie, sciences de l'homme, fournissent des épures. Elles enjoignent le chercheur à se dépouiller d'une certaine roideur rationnelle et à se revêtir de sensibilité pour accueillir le réel – le réel éducatif scolaire – globalement, en son entièreté. Le défi est de taille, car le monde scientifique n'a pas partout donné son congé à l'orthodoxie expérimentale. Les travaux engagés jusqu'ici à l'IRDP selon la nouvelle optique sont riches de promesses. Le défi est en passe d'être relevé.

Les recherches sur la lecture

Ce qui frappe, c'est de constater que, dès son entrée à l'IRDP, Jean Cardinet a refusé tout ce qui pouvait faire écran entre lui et le réel scolaire. Et l'on sait que les modèles scientifiques – modèles mathématiques souvent – peuvent être de tels écrans, derrière lesquels se réfugie parfois l'orgueil du savant. Il fallait, à l'époque, on était en 1971, évaluer *une* méthode de lecture. Les chercheurs, sans refuser cette mission, ont voulu laisser parler les faits, ceux mêmes qui se produisent journalièrement dans l'école. Dans le canton de Neuchâtel d'abord, dans les cantons de Vaud, du Valais et de Genève ensuite, ils ont recueilli auprès des élèves et de leurs institutrices, et cela pendant une année entière, un nombre considérable d'informations pertinentes afin de voir. Et ils ont vu. Ils n'ont pas vu une méthode, la méthode, s'auréoler d'une lumière si éclatante qu'on se devait de l'élever sur le pavois. Ils ont vu autre chose, de plus simple, de plus réel, de plus efficient. Tout d'abord, cette évidence, déjà pressentie par les praticiennes: il n'y a, dans la réalité vécue, aucune méthode pure; il y a autant de méthodes que d'enseignantes. Quand, ensuite, on se penche sur l'activité de celles-ci et qu'on essaie de dégager les raisons de leurs succès, on voit, convertis en « principes » eux-mêmes inscrits dans la méthodologie de la lecture à paraître prochainement, les points forts suivants:

- a) présenter la lecture dans un cadre fonctionnel, créer le besoin de lire, motiver les enfants;
- b) développer des activités mentales liées au lire comme le raisonnement, la compréhension, la créativité, l'expression;
- c) fonder l'apprentissage du code écrit sur l'analyse de la chaîne parlée;
- d) individualiser le plus possible l'enseignement;
- e) admettre que l'apprentissage de la lecture doit pouvoir se développer sur une durée de deux ans au moins;
- f) confier l'enseignement de la lecture à des personnes expérimentées.

Ces principes, qui n'ont de révolutionnaire que le fait d'avoir été dégagés non pas d'une théorie, mais, encore une fois, du réel scolaire dûment ausculté, seront accompagnés, dans la méthodologie, d'un

certain nombre d'exemples — les « ateliers » — propres à susciter l'activité des enseignantes et de leurs élèves. Par ailleurs, on songe à publier les tests mis au point pour les investigations romandes, de telle sorte que les institutrices disposent d'instruments d'évaluation leur permettant de faire constamment le point. Qui ne voit que cette recherche qui, à proprement parler, n'a pas répondu à la demande initiale : évaluer une méthode, a fait plus ? Elle a déplacé l'angle de visée, elle a re-vu tout l'enseignement de la lecture. Elle l'a libéré des conflits stériles de méthodes — la phonétique contre la globale — et l'a installé dans un climat nouveau de liberté et de recherche. Les enseignantes, désormais, seront invitées à faire preuve d'une créativité nouvelle : plus de manuels de lecture balisant semaine après semaine un travail chaque année recommencé, mais des activités fonctionnelles, adaptées aux intérêts comme aux forces propres des enfants. D'autre part, ces mêmes enseignantes, que pourront accompagner les chercheurs, seront elles-mêmes, et en raison de la liberté de création à elles accordée, participantes à la recherche. Elles créeront la méthode en même temps qu'elles enseigneront. Processus permanent de remise en cause et d'invention.

L'évaluation de l'enseignement de la mathématique

Même processus que pour la lecture, d'une manière, cependant, plus appuyée. Il s'agit d'exercer sur l'enseignement renouvelé de la mathématique une surveillance attentive et constructive. Pour que le risque couru en 1972 avec l'adoption d'un programme de « math. moderne » le soit, en définitive, pour le bien des enfants.

On sait ce qui a été entrepris et ce qui se développe. Enquêtes vastes et minutieuses auprès des enseignants, examen scrupuleux des moyens d'enseignement (fiches des élèves et méthodologie), tests administrés aux enfants, monographies pour les maîtres. Quelques remarques à ce propos. Les tests sont de deux sortes, les tests collectifs traditionnels, papier-crayon, et les tests cliniques soumis individuellement à quelques élèves par leurs institutrices. Ces tests doivent révéler moins des résultats acquis — juste ou faux — que dévoiler la manière dont fonctionne l'esprit des enfants, pour que l'on puisse, sur elle, adapter les enseignements ultérieurs. Ainsi pourra s'ajuster l'école ; une « école sur mesure ».

Les monographies sont un autre exemple du souci d'adhérer au vécu et d'y instiller des éléments propres à lui donner une solide efficacité. Elles portent sur des points névralgiques : la correspondance terme à terme, la succession des nombres ; elles révèlent la nature des approches enfantines ; elles suggèrent des interventions didactiques ; elles instrumentent l'évaluation. L'élaboration elle-même des monographies est le fait de groupes de travail interdisciplinaires où se retrouvent pédagogues, psychologues, mathématiciens qui, tous, apportent une science élaborée et des expériences « conscientisées ». Cette interdisciplinarité doit être soulignée ; elle est une autre caractéristique de la manière de travailler de l'équipe de la recherche. Ajoutons à cela l'esprit communautaire que concrétise la « Commission d'évaluation de

la mathématique» qui, forte d'une vingtaine de membres — enseignants, moniteurs, inspecteurs et chercheurs dans plusieurs disciplines — accompagne les responsables de l'évaluation.

A propos du travail interdisciplinaire qui caractérise le service R, signalons la création, dès les premières heures, du *Groupe des chercheurs romands*, qui rassemble des chercheurs en pédagogie, en psychologie, en sociologie et qui trouvent, à la faveur de deux à trois rencontres par an, l'occasion de se tenir au courant de leurs travaux ou de faire, ensemble, le point sur telles questions préoccupantes: l'autonomie des élèves, les objectifs de la mathématique, l'évaluation d'éta-lonnage ou l'évaluation de critères, l'application de l'analyse des systèmes à l'école.

Tout ce travail mérite quelques observations. Premièrement, on pourrait craindre qu'il ne se fasse d'une manière un peu close. C'est pourquoi il faut souligner la prise en compte de deux dimensions: la dimension longitudinale: ne rien entreprendre sans considérer toute la chaîne scolaire d'amont en aval; la dimension externe (par rapport à la scolarité obligatoire): tenir compte des exigences des études ultérieures, celles que régissent l'ORM pour les gymnasiens, l'OFIAMT pour les apprentis. Secondement, il importera aussi d'entendre les mathématiciens eux-mêmes. A ce propos, l'IRDP a eu un grand privilège, celui d'être alerté par feu le professeur Ferdinand Gonseth. Celui-ci, dans sa chaire de l'École polytechnique fédérale de Zurich, a été l'un des premiers à parler des travaux des Gallois, des Cantor, des Gödel.

Cependant, avec le sens de la mesure qu'on lui connaît, Gonseth a redouté les engouements passionnels qui font le lit du partiel et du partial. Il les redoutait très particulièrement pour l'école du peuple. D'où le désir qu'il manifesta de voir se grouper quelques mathématiciens et, parmi eux, quelques responsables du lancement des nouveaux enseignements, afin de pallier des erreurs possibles. Le «Groupe Gonseth» s'est réuni plusieurs fois chez le Maître, à Lausanne. Il continue de se réunir. Un enseignement du groupe me paraît d'une importance particulière. Il s'agit, évoqué par Gonseth, d'un propos du mathématicien français René Thom: «Le péché, en mathématique, dit Thom, n'est pas l'erreur, mais l'insignifiance.» Que voilà un garde-fou bienvenu. Il nous engage à toujours nous poser cette double question: A quoi cela mène-t-il? Pour quoi fait-on cela?

Intendance

Quelques lignes seulement au bout de cette revue des activités de l'IRDP au sein du système, à propos des moyens financiers qui lui sont octroyés. Si l'on estime à cent francs l'ensemble des dépenses consenties dans les cantons romands en faveur de l'instruction publique, ce sont seize centimes qui ont été, chaque année, accordés à l'IRDP...

La prospective

L'élève de 5^e année qui se trouve à mi-chemin de son temps obligatoire de scolarisation, cet élève a 10 ans. Dans dix ans, dans quinze ans, il sera immergé dans la vie active; il y inscrira sa marque. Ce sera en 1987, en 1992, presque en l'an 2000. Le maître qui, aujourd'hui, instruit cet enfant le fait pour assurer sa réussite, professionnelle, civique, humaine, dans deux ou trois lustres. Ce maître, s'il veut faire besogne utile, doit voir loin. Le long terme est sa dimension de marche. En d'autres termes, le pédagogue, et, avec lui, toute la machine scolaire, ont à prendre au sérieux la prospective. Celle-ci est une prévision d'un genre particulier. Elle tient compte du passé, du présent, de leur projection dans l'avenir et elle ajoute à ces données l'image de l'homme. En effet, la prospective a une ambition, celle de mettre l'homme en mesure de dessiner lui-même son futur, de telle sorte que, prenant dès aujourd'hui des dispositions concrètes, il fasse advenir ce futur. Elle est faite, cette prospective, du refus de pâtir sous la fatalité et de la volonté de maîtriser le destin.

Si donc la visée de l'école se situe dans le long terme, il va de soi que l'IRDP ne peut que s'associer à cet effort de pensée.

On l'a dit (c'était, je crois, au Conseil de l'Europe, au Comité de la recherche) : il ne s'agit pas seulement, pour les gens d'école, de trouver des solutions aux problèmes qui se posent aujourd'hui, que de prévoir les problèmes qui se poseront demain. Quelques exemples possibles de problèmes qui sont là, déjà, souvent refoulés et qui risquent, demain, de nous sauter à la gorge : le conflit des générations, la crise de l'énergie avec le nucléaire et l'Etat policier qu'il entraîne, la montée de la misère du tiers-monde, la menace d'un retour en force du totalitarisme politique et celle d'une installation massive de la dictature économique des multinationales. Comment, *hic et nunc*, préparer la jeunesse à « faire face » ?

Il est d'autres problèmes, moins lointains, qu'il importe de poser en termes clairs. En voici quatre qui requièrent sans tarder toute notre attention.

La problématique des moyens d'enseignement

Quelque chose change dans l'école. L'enseignement cède le pas à l'apprentissage. Dans la perspective de l'éducation permanente — qui n'est pas une mode mais l'expression d'un besoin inscrit dans la nature profonde de l'homme — il faut, plus que jamais, apprendre aux jeunes à apprendre, les initier à l'automotivation, les outiller en méthodes d'étude. Dès lors, les moyens « d'enseignement » ont à se transformer en moyens « d'apprentissage ». L'élève, plus que jamais, au centre du processus, le maître à la périphérie. Cela requiert des études approfondies. L'IRDP les a esquissées. Un rapport est paru sous *La problématique des manuels scolaires* (Etude sur les fonctions du manuel). Une suite devrait lui être donnée et son étude faite dans toutes les commissions qui créent des moyens d'enseignement : livres ou tous autres moyens audio-visuels. Avec, constamment présente à l'esprit,

cette question: cela aidera-t-il l'élève à bien apprendre, à apprendre mieux, à accroître son désir d'apprendre?

Les grands courants de l'éducation

Des milliers de personnes compétentes pensent en permanence, sur toute la planète, les problèmes éducatifs. Les échos de leurs méditations parviennent à l'IRDP par le biais des livres et des revues. Leur immense mosaïque est ainsi offerte aux lecteurs des «listes des acquisitions». Une chose cependant leur fait défaut: une vision d'ensemble. Quels sont les grands courants qui animent le monde pédagogique, quelles dérives, vers quoi, et pourquoi? Travail de pédagogie comparée, mais d'ordre dynamique qui fasse apparaître des forces et qui permette de se situer par rapport à elles. Dans cet ordre d'idées, l'IRDP a caressé le projet d'obtenir, chaque année, un robuste résumé de quelques ouvrages marquants parus dans des pays non francophones. Il serait, en effet, indispensable d'entendre la voix des meilleurs, les Anglais, les Russes, les Suédois, les Polonais, les Américains, les Chinois, et de combien d'autres, dont nous avons à apprendre plus peut-être que nous ne le supposons.

L'évaluation du travail des élèves

Les notes scolaires font problème; en permanence. Elles le font ces temps-ci dans le cadre de la coordination scolaire romande. L'IRDP a été entendu. Un mandat d'expérience limitée est sur le point de lui être confié. On avance. Prudemment. C'est que l'on s'est fort bien rendu compte que l'évaluation est une pierre angulaire du système d'instruction. C'est en fonction de la manière dont on est évalué qu'on se prépare. On comprend, dès lors, que, selon la vue «prospective» d'une éducation à l'apprentissage, on envisage de mettre au point une évaluation individuelle fondée sur des objectifs reconnus, conquis progressivement et capitalisés. Une mue s'annonce. Encore faut-il qu'on se prépare à la faire et à la réussir. Dans le même ordre d'idées, signalons aussi les travaux en cours – premières approches – en vue de l'évaluation de l'enseignement du français fondé, comme on l'a vu plus haut, sur la langue parlée et sur la communication. Car, en effet, ou l'on trouvera des moyens simples d'évaluer ce nouvel aspect de l'enseignement de la langue et l'on aura réalisé un grand progrès social et individuel, ou, au contraire, on ne trouvera pas de tels moyens, et alors tout retombera dans l'ornière et l'on continuera à compter les fautes dans les dictées.

L'ajustement permanent des programmes scolaires

Les arrêtés pris, fin 1972, par plusieurs Conseils d'Etat pour sanctionner l'adoption du Plan d'études de CIRCE, donnent, dans une certaine mesure, force de loi au caractère expérimental attribué au nouveau plan. Celui-ci est donc appelé à être modifié. Cela même est souhaité, voulu. Les évaluations confiées à l'IRDP doivent donner aux

modifications à venir des bases objectives. Or, aujourd'hui, les faits ayant commencé à parler, on se rend compte que des changements devront ne pas tarder à intervenir et que ce sera difficile. Le problème est l'un de ceux qui auraient pu être évoqués il y a une dizaine d'années, au moment où CIRCE 1 se mettait au travail. Aujourd'hui, il nous atteint de plein fouet. Il faudra lui trouver une solution. Un groupe de travail se réunit. Un vœu: que le problème soit saisi dans toute son ampleur; que l'on accepte de comprendre qu'il y va de la gestion même de l'école et que ce sont des méthodes de gestion au plein sens du terme qu'il faut définir et se donner les moyens d'appliquer.

Conclusion

Au terme de cette revue d'une activité de sept années, trois remarques finales.

Première remarque: tout le travail accompli – et qui l'a été grâce à la compétence et au dévouement de toute l'équipe de l'IRDP – tout ce travail a été possible à cause de la volonté des DIP de se donner un instrument de réalisation, d'information et d'investigation comme l'IRDP. Saluons cette volonté et soyons reconnaissants des moyens fournis. L'IRDP existe. C'est en soi un fait encourageant.

Deuxième remarque: les pages qu'on vient de lire sont le fait d'un homme qui a vécu l'IRDP avec son être, avec ses forces – ses forces d'homme, forces limitées – et qui, se retournant un instant vers le passé, a dit ce qui lui tenait le plus à cœur. Son dire est partiel et, forcément, partiel. Ce que ce même homme tente de projeter sur l'avenir l'est tout autant.

Dernière remarque: l'IRDP dans l'école, pour l'école. La vie continue. Des hommes neufs se mettent à la tâche. Eux aussi voudront avancer, voudront marcher à l'étoile, leur étoile. Confiance dans leurs forces d'hommes, confiance dans leur discernement, dans leur volonté de toujours plus, toujours mieux, aider les enfants des hommes à assumer courageusement la totalité de leur destin.

SAMUEL ROLLER

Samuel Roller est né en 1912 à La Chaux-de-Fonds. Instituteur à Genève, à l'Ecole expérimentale du Mail de 1934 à 1948. Docteur en philosophie, mention pédagogie en 1955, il est codirecteur des Etudes pédagogiques primaires de 1955 à 1958, codirecteur de l'Institut des sciences de l'éducation de 1958 à 1964 et directeur du Service de la recherche pédagogique à Genève de 1958 à 1970. Il professe la pédagogie expérimentale aux Universités de Genève (1958-1970) et de Lausanne (1965-1971). Il a dirigé, de 1970 à 1977, l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.