

Vers une autre éducation

Michel PLÉE

Dans notre rubrique "La lecture au collège", deux textes, cette fois, expriment la même préoccupation : que peut-on bouger dans cette institution apparemment si "cadenassée" ? Le premier, de Michel PLÉE, principal, s'inscrit dans une réflexion sur la promotion collective et aborde quelques aspects du fonctionnement et de l'organisation d'un établissement. L'autre de Michel FROMAGEAU, professeur de français, apporte une réponse très concrète à des problèmes, pour certains insurmontables, posés par l'utilisation d'outils nouveaux, en l'occurrence ELMO et le Nanoréseau.

Ce propos voudrait indiquer comment et pourquoi d'autres démarches éducatives sont possibles dans la structure Collège, qui préfigurent un renouvellement véritable d'une politique d'éducation.

LE COLLÈGE QUID

Les propos tenus lors de la rentrée 1987 au cours d'une réunion de responsables de collège, à l'Inspection Académique, nous donnent des indications.

L'opinion publique juge sévèrement ce maillon central du système éducatif. De fait, la dernière statistique locale révèle que le nombre d'élèves de sixième qui parviennent en troisième est compris entre 50 et 70%, soit un élève sur deux ou deux élèves sur trois ! Seulement 57% des élèves de troisième sont admis en seconde pour des études longues, 30% sont orientés en cycle court pour la préparation d'un BEP. Mais les lycées professionnels ne peuvent en accueillir que 10%... Ces chiffres ne doivent pas être généralisés. Ils indiquent cependant l'ampleur du malaise actuel nonobstant les efforts entrepris ces dernières années pour diminuer les taux de redoublement et rénover l'enseignement.

Or, l'augmentation des capacités de production est bien l'un des objectifs prioritaires du corps social. Cela signifie 450 000 bacheliers en l'an 2000, et partant l'accueil, en classes terminales, à cette date, de 600 000 jeunes (chiffre estimé).

Dans cette perspective, le Collège doit être en mesure très rapidement de recevoir tous les élèves du primaire, tels qu'ils sont, le plus tôt possible, d'en garder le plus possible, le moins de temps possible, et bien évidemment de les former le mieux possible.

SPÉCIFICITÉ DU COLLÈGE

En quoi le Collège diffère-t-il de l'école primaire d'où viennent les élèves ? Quelles caractéristiques spécifiques expliqueraient les blocages de son fonctionnement ?

Ô TEMPS...

S'agit-il du temps, unifié à l'école, morcelé, en heures, au Collège ? Cela est vrai pour autant que l'on considère comme inamovible cette partition. Il paraît assez facile de regrouper des heures pour un enseignement ou une sortie pédagogique, de les mettre en parallèle pour des activités transdisciplinaires

ou des travaux de groupe. Pour réaliser un projet, on peut banaliser des moments dans l'emploi du temps des élèves. Et la pratique de séjours linguistiques ou de stages éducatifs sur thème nécessite encore plus de flexibilité.

L'emploi du temps se perçoit et se vit comme une contrainte. Mais en fonction d'un projet ou d'un objectif, on voit bien qu'il est une commodité pédagogique. C'est affaire de projet et volonté de le réaliser.

TROP... C'EST TROP

Le nombre d'élèves accueillis implique-t-il une organisation stricte, qui se traduirait par la limitation d'une liberté de mouvement ou de manœuvre déjà bien exercée à l'école primaire et en famille ?

A la Maternelle, les enfants sont des objets à aligner. En Primaire, les élèves restent à portée d'œil et d'oreille de leur maître.

Au Collège, le grand nombre et l'ampleur de l'espace nécessitent l'intervention de surveillants et la mise en œuvre d'une organisation rigoureuse qui donne à croire que toutes initiatives ou innovations sont impossibles, voire anti-institutionnelles.

Ce n'est pas le même type de gestion des élèves. Mais cette organisation apparaît comme une richesse extraordinaire, et une force démultiplicatrice quand on a le projet de l'utiliser. Nous l'avons souvent vérifié à l'occasion de manifestations d'envergure telles que Fête du Collège ou Carrefour des Métiers. En moins de trois semaines, cette organisation peut mobiliser quantité de personnes, d'élèves et de parents. Tout dépend de la motivation.

C'EST LA FAUTE AU PRINCIPAL...

À moins qu'il ne s'agisse de l'Administration qui dans l'exercice de son pouvoir de contrôle empêche, voire paralyse les tentatives de changement ?

Sans doute le principal d'un collège a-t-il le pouvoir de défaire ou d'empêcher. Mais seul, il ne peut rien entreprendre en matière éducative. Parce qu'il n'y a rien à entreprendre ! Le problème de son pouvoir se pose quand surviennent des propositions ou des projets qui impliquent des professeurs, des élèves, voire d'autres partenaires. Acceptera-t-il d'aider, de faciliter et même de participer ? Sans doute, il importe qu'il assume pleinement son rôle administratif. Mais son administration peut consister à dire à ses administrés qu'ils sont prisonniers uniquement parce qu'ils le disent, ou parce qu'ils l'ont intériorisé et qu'il leur appartient de soumettre ce discours à l'épreuve de l'expérience en proposant des initiatives fondées sur l'intérêt des élèves.

LE TERRORISME DE L'ÉCRIT

À l'école primaire, l'enfant s'exprime essentiellement sur le mode oral. Il pratique l'écrit à très petites doses. En famille, il utilise peu d'écrits sociaux. Il arrive donc au collège peu familiarisé avec l'écrit. Or, il découvre très vite qu'il se trouve dans le Temple de la culture écrite où peu de temps et de lieux ont été prévus et aménagés pour l'expression orale. Rapidement, c'est l'avalanche de livres et de cahiers de toutes sortes. Dès l'entrée en classe, tous les propos renvoient aux écrits qu'il s'agit de lire ou de produire. Quelques jours après, l'importance du cartable traduit bien celle de l'écrit. Il faudra attendre la seconde et l'usage autorisé du classeur unique pour diminuer des trois quarts le poids d'écrits

transportés pour une journée ! L'élève de sixième comprend que les transferts de savoir et leur contrôle se font par écrit.

Aux photocopies des uns répondent les copies des autres. Il est sans cesse cerné, sollicité par les écrits. Au point que des élèves d'une classe prétendaient avoir dormi pendant deux heures, parce que "tout avait été oral".

Il n'était déjà pas évident pour un enfant d'exprimer oralement à l'intention d'adultes ses éclatements, ses sensations, ses savoirs d'origine audiovisuelle. Alors, par écrit... Encore faudrait-il qu'il y soit vraiment invité ! Sans doute demande-t-on à l'élève de consigner par écrit son opinion sur tel ou tel événement.

Mais cette formulation réduit le champ des réponses et s'éloigne de la situation où l'élève Pierre exprime oralement, sans contrainte, ses sentiments et ses pensées, sur toutes choses.

Demandons-nous si l'écrit n'est pas l'outil qui permet au Collège de dépersonnaliser l'enfant pour en faire un élève, abstrait de sa réalité socioculturelle, et dont l'identité se confond avec la simulation obligée de son rôle d'élève ? Mettons à distance le sujet¹ enfant, au moyen de l'écrit, "objectivons pour réfléchir sainement" !

L'aboutissement de ce terrorisme serait la formation d'un tas d'élèves-objets, et d'un faible pourcentage de sujets pensants et agissants.

Comment expliquer autrement la passivité, les comportements trop scolaires des bons élèves? Ils jouent à ce point bien leur rôle qu'ils pratiquent à leur tour les écrits comme des mises à distance des professeurs, et préviennent ainsi toute tentation de complicité ou connivence. C'est le triomphe du faire semblant.

Au collège, les écrits paraissent tous incontournables. Même les écrits vains !

LE PROF ET SON DIXIÈME D'ÉLÈVE

À l'école primaire, un seul maître. Au collège, dix professeurs. Chaque enseignant, à travers sa discipline, sollicite la part de l'élève qui le concerne. Celui-ci présente au professeur dixième de lui-même qui est attendu.

Tout va bien pour l'élève qui sait mettre en réseau, "dans sa tête", tout ce qu'il grappille dans les savoirs juxtaposés que déversent les dix professeurs. Mais pour les autres, la grande majorité, quel serait le serveur qui regrouperait ces connaissances éparses ? On a imaginé qu'un des professeurs, "Professeur principal", puisse être l'interlocuteur privilégié des élèves, notamment de ceux qui se trouvent en difficulté. L'expérience atteste que les conseils prodigués hâtivement entre deux cours sont d'une maigre ressource.

Ici et là, dans les collèges, et souvent à l'initiative du professeur principal conscient du désarroi des élèves, se mettent en place des aides méthodologiques. Un ou plusieurs professeurs expliquent aux élèves comment ils doivent faire pour gérer leur temps, organiser leur travail, apprendre leurs leçons, rédiger leurs devoirs. De telles interventions répondent à une demande souvent explicite des élèves et des familles. L'enseignant se met en situation d'une rencontre avec les élèves, prend la mesure de leurs difficultés, comprend la pénibilité de leurs travaux. Cet intérêt atteste les efforts d'enfants qui cher-

¹ Entendons par sujet non pas la subjectivité coupée du monde, mais "l'intersubjectivité" telle que la définit Michel SERRES. L'homme est un "échangeur ouvert", un "échangeur de communication" (cf. Michel SERRES, *L'interférence*, éd. De Minuit).

chent à acquérir la valeur élève. Mais cette pratique ses limites, dont il convient de prendre conscience. Tout soi tien est un supplément de contenus que l'on répète ou c méthode qu'il faut appliquer. Il s'ajoute à l'accumulation a savoirs recueillis dans chaque discipline sans pour autant "assurer une synthèse significative, vivante et disponible. Précisément, celle-ci serait-elle possible qu'il faudrait comprendre pourquoi la somme des partitions écrites par chaque professeur ne fait pas une symphonie interprétée par l'élève. Accumuler des savoirs ne signifie pas s'approprier des savoirs et savoir s'en servir.

La prise de conscience et l'analyse de cette situation permettent le dépassement et ouvrent d'autres possibilités.

Au total, et raisonnablement, on ne voit pas quelle contrainte caractéristique du Collège interdirait ou même entraverait mise en œuvre d'une autre démarche éducative. La multiplication, ces dernières années, de projets de toutes sortes attes les possibilités de changement.

Toute ma pratique me pousserait plutôt à écrire que tout changement éducatif fondé sur l'intérêt de l'élève est a priori possible en Collège. Ce serait, paradoxalement, la principale spécificité !

DES PROJETS QUI NE SERAIENT PAS HORS SUJETS...

Tenant compte de ces caractéristiques du Collège, quels projets spécifiques débloqueraient les situations d'apprentissage et permettraient aux élèves de se comporter en sujets, acteurs responsables de leur éducation ?

Nonobstant les projets pour avoir des sous et les projets pour aller respirer ailleurs, il est possible de distinguer :

I. Les projets de consolidation ou de rénovation, relatifs à la valeur élève, visant à améliorer les conditions pédagogiques d'apprentissage dans une ou plusieurs disciplines d'enseignement : classes transplantées, séjours linguistiques, travaux de groupe, actions de soutien, aides individualisées, groupes de niveau, etc.

II. Les projets de valorisation, soucieux d'une plus-value à la valeur-élève, et se traduisant soit par des productions (aménagements de locaux, réalisations artistiques, montages), soit par des animations (clubs, ateliers).

III. Les projets d'innovation générés par une problématique scolaire qui oblige à sortir des cadres habituels et à inventer un dispositif particulier d'intervention auprès des élèves.

IV. Les projets de transformation centrés sur la valeur sujet de l'élève (ce qu'il est) qui remettent en cause les processus d'acquisition du savoir, leurs relations au pouvoir², le déroulement de ces projets eux-mêmes. Ils esquissent de nouvelles orientations éducatives.

Cette typologie sommaire a valeur indicative. Tel projet peut devenir tel autre et inversement. Tous présentent un grand intérêt mobilisateur, favorisent des relations moins scolaires, moins impersonnelles entre les enseignants et les élèves, et en s'ajoutant les uns aux autres créent les conditions favorables d'une autre éducation. L'expérience montre cependant qu'il semble difficile de songer à des projets de transformation dans un établissement qui n'est pas encore familiarisé avec des projets pédagogiques et la pédagogie du projet.

² Mais "le savoir... est le pouvoir dans son essence même" (Michel SERRES, *ibidem*).

Depuis cinq ans, nous³ avons pensé et réalisé une vingtaine de projets de types I et II, plus récemment trois projets de type III, et l'an dernier deux projets de type IV.

• Allons à Athènes (types I → II → III)

Au départ, pour accompagner le lancement de la section Grec en quatrième et troisième, les deux enseignants de Lettres Classiques eurent l'idée d'un échange régulier entre le Collège et un Institut d'enseignement du français à Athènes (I). Il fallait trouver des partenaires pour financer le voyage, convaincre notamment la mairie de le subventionner, associer les parents, sensibiliser les collègues enseignants et surtout venir à bout du préjugé d'élitisme, même si précisément le moteur du projet, c'était bien d'ouvrir à tous les élèves intéressés, sans discrimination scolaire et financière, la possibilité d'apprendre du grec et d'aller à Athènes ! L'énergie déployée par tous les élèves, leurs parents et les enseignants fut prodigieuse : les enfants jouèrent des pièces du théâtre grec, se firent VRP, conférenciers, colleurs d'affiches pour le grec ! (II) Que d'alliances !

L'année d'après, c'était le tour des élèves grecs de venir en France. On se proposait de les accueillir avec une représentation théâtrale adaptée de *l'Odyssée* par les élèves et les enseignants... Mais quoi ! Ces apprentis-maçons de la SES sont obligés de démolir au fur et à mesure les murs de parpaings qu'ils montent dans l'atelier, pour cause d'encombrement. Ils démolissent ce qu'ils construisent ? Inacceptable !

- Voulez-vous nous fabriquer un mini-théâtre grec, comme ceux de l'Antiquité ?

- C'est trop dur.

- En parpaings, comme dans l'atelier, avec du marbre dessus ?

Ces fragments de dialogues scellèrent la rencontre de deux populations, de deux cultures au sein du collège et inaugurèrent de nouvelles relations (III). Sans doute s'agissait-il d'une innovation intéressante : utiliser et valoriser les compétences des élèves de la SES qui venaient voir les hellénistes quand ils assemblaient les gradins. Ce projet paraissait complet, cohérent, audacieux : un tracto-pelle dans une pelouse pour faire un mini-théâtre grec ! L'analyse souligne cependant que l'essentiel lui fait défaut. Il n'y a pas eu d'interpénétration des deux cultures. Sans doute les élèves de la SES ont-ils assisté aux côtés du ministre à cette représentation de *l'Odyssée* devant de jeunes Grecs. Mais ce n'était pas la réalisation de leur projet, ni même leur fabrication. Ils se sentaient étrangers à leur œuvre, exclus du texte joué ("*C'est difficile à comprendre*"), et au total se repliaient sur eux-mêmes.

Là où les adultes attendaient leur fierté, ils découvraient leur amertume. Dans l'affaire, les élèves de SES n'avaient pratiqué aucune activité de transformation de nature à les transformer dans leurs relations au savoir, à l'institution, aux autres et à eux-mêmes. Ils avaient été des collaborateurs, mais demeurèrent ce qu'ils étaient, à peu près inchangés.

Mais cette analyse est venue trop tard...

C'eût été une aventure de promotion collective, à explorer comme telle, sans but donc sans fin s'ils avaient eu le pouvoir de transformer ce qu'ils étaient sans être déterminés par l'ouvrage à accomplir et la promesse à tenir.

Fallait-il détruire le théâtre pour "*être* (selon le mot de Nietzsche) *délibéré de la servitude du but*" ?

• Réunissons-nous pour réunifier l'élève (III —» I)

Enseigner comme si l'on était le seul professeur de la classe pose problème. Voici quatre ans, les dix professeurs d'une classe de quatrième décidèrent de "se constituer en équipe pédagogique". Soufflait alors le vent de la transdisciplinarité ! On voulait se concerter, harmoniser les progressions, travailler ensemble sur un même thème, bref rompre avec l'individualisme. Dans ces réunions, il fallait un contenu. Aucun mystère : ce fut l'élève. Chacun en parlait. Mais était-ce bien du même dont on parlait, pour n'en avoir saisi chacun qu'un dixième ! Les enseignants cherchaient à construire une perception globale de la totalité d'un élève, en unifiant les différents éléments relevés par chaque enseignant. L'idée première de se réunir pour se réunir devenait le projet d'une réunification de l'élève. Deux ans

³ Nous, c'est-à-dire une équipe, pas toujours la même. Aucun projet n'est l'affaire d'un seul.

plus tard, ce projet devint une "guidance d'élèves". La même équipe se proposait d'assurer pour une classe de troisième un tutorat assez souple. Chaque enseignant conseilla un groupe d'élèves tant au niveau de la méthode que des contenus.

De temps en temps, une réunion de professeurs et des élèves permettait des évaluations avec recherche active des moyens d'améliorer les performances dans les différentes disciplines. Le conseil de classe se transformait alors, avec l'accord des parents, la participation des élèves et la présentation sur ordinateur des résultats de chaque élève. Il devenait vraiment un "conseil" de classe.

D'autres classes en furent influencées simplement parce qu'elles utilisèrent à leur tour l'ordinateur pour faciliter la lecture des résultats d'élèves en conseil de classe traditionnel. Les choses en sont là. Les réflexions pédagogiques transpirent peu et de moins en moins hors du groupe d'enseignants. Celui-ci a participé l'an passé à une action de formation concertée d'établissement sur le thème "Mieux connaître l'Élève". Cette action se prolonge cette année. Le corollaire d'une formation de ce type apparaît dans la difficulté d'en faire comprendre et partager l'intérêt et, a fortiori, de susciter chez d'autres le désir d'en faire l'expérience.

Voilà des enseignants dynamiques dont la plupart engagés, avec leurs classes, dans des actions de rénovation, certains dans un projet de transformation qui se replie sur des thèmes strictement pédagogiques, sans véritables perspective et ouverture sur l'environnement (III → I).

Un projet qui n'est pas constamment l'objet d'activités de projection tend à se limiter dans des contenus de plus en plus techniques, et de moins en moins vivants⁴. Il ne se réalise plus, mais se réifie.

Or, ces activités de projection sont le fait de sujets (jeunes ou adultes) qui utilisent le projet pour entreprendre ensemble, pour transformer une réalité et, partant, leur statut. A tout moment, ils se donnent les moyens de modifier le projet, d'évaluer les effets de sa réalisation, de situer leurs actions de transformation par rapport à l'environnement institutionnel et social. Ils ne sont pas piégés par la réalisation des contenus du projet, par les «comment», mais demeurent interrogatifs sur le « pourquoi » de la démarche : ils projettent.

• Le projet du principal et non le principal projet ! (I —» II —» III —» IV)

À travers des pratiques administratives, il s'agit de proposer aux personnels de se hisser vers des projets de transformation. Parce que l'administration est vécue, a priori, comme l'ensemble des contraintes et des interdits qui pèsent sur les possibilités de changement, au moins apporte-t-elle la garantie, pour tous les partenaires, que n'importe quoi ne sera pas entrepris. Au contraire, les projets sérieux, et notamment de transformation, prenant en compte l'intérêt de l'élève, seront conduits, grâce à son aide, avec le maximum de chances de réussite.

Une école privée peut proposer des actions de transformation, mettre en réseau. Si elle fournit des produits adaptés en réponse à une demande sociale ou économique, elle prend les élèves en otages. L'école privée risque de devenir l'école de telle classe sociale, l'école des parents, celle de l'entreprise.

Le Principal garantit que l'élève n'est pas otage dans une institution où l'accès au savoir et son appropriation s'effectuent en accord, voire avec la participation de tous les partenaires. L'administration peut cesser de s'enfermer dans des tâches assez conservatrices de transmission, d'information, de reproduction. Il appartient au Principal de participer aux actions de transformation. Ayant joué son rôle administratif en préservant les structures (une sonate n'est pas une fugue), il peut se soucier du rôle des autres et s'impliquer dans l'orchestre pour jouer la nouvelle symphonie. Ce n'est pas lui, mais le projet qui fait office de chef d'orchestre.

Toute la difficulté - combien de fois vécue ! - consiste à s'impliquer de manière significative, démonstrative dans un projet de transformation en se donnant les moyens d'une distanciation, par rapport au

⁴ Mieux connaître l'élève, c'est mieux connaître le produit scolaire, non l'enfant...

projet d'une part, et l'ensemble de l'établissement d'autre part. À cet égard, mentionnons l'importance de l'écrit, d'un groupe d'échanges et de production, d'un partenariat averti et critique.

Mais rien ne remplace une pratique, en prise directe sur les réalités. On peut être gardien de phare et se préoccuper de la "brillance" du phare !

• Projet d'eau (II → III → IV)

Une enseignante d'Arts plastiques, une d'Éducation physique, un professeur d'Éducation musicale et une classe de cinquième décident de rompre avec la pratique épuisante et anticréatrice du défilé chaque semaine, à raison d'une heure par classe, de 450 élèves ! Avec la complicité des familles, le soutien financier de la mairie, d'une fédération de parents d'élèves et du Rectorat, ils construisent le projet d'un stage de quatre jours à PIRIAC ayant pour thème « L'eau » (II). Dès le départ, les enfants sont acteurs et actifs dans la phase d'élaboration du projet. *"Ce sont leurs idées que nous avons essayé de mettre en forme."* Les échanges professeurs-élèves sont nombreux, riches, et interpellent à la fois les opinions et les sentiments. L'objectif se précise : il est proposé aux élèves de construire, avec l'aide de leurs professeurs, sur le thème de l'eau, une production originale qui ne soit pas seulement l'interprétation d'apports graphiques, musicaux, corporels, mais bien une esquisse de création dont on ne prévoit pas la forme achevée (IV).

Chaque participant (jeune ou adulte) utilisera ce qu'il est, tout ce qu'il est, et non seulement ce qu'il vaut, pour réaliser le projet commun. Tous auront leur part à la réalisation collective de l'œuvre et seront parties intégrantes de l'œuvre, qu'ils soient gros, petits, bons en musique, nuls en arts plastiques, fils de médecin ou fille d'OS... Libérés mentalement des structures scolaires (temps, espace, valeur élève, valeur professeur), à aucun moment ces élèves et ces professeurs ne nieront pour autant leurs statuts respectifs. Chacun sait ce qu'il sait et nul ne cède à la démagogie.

Dès le retour de stage, le bilan fit apparaître, outre complicité et connivence entre les participants, une jubilation peu commune d'avoir réalisé une œuvre, d'avoir aussi et même surtout "tellement appris en partageant". Je compris cette jubilation, en fin d'année, en participant - spectateur actif - à cette création.

À travers celle-ci, il avait été proposé à ces enfants une autre perception, par appropriation, de la musique, des arts plastiques, de l'expression corporelle, que seuls des opportunités culturelles réservées à de rares privilégiés permettraient de découvrir hors collège. Je découvrais que tous, sans exception, avaient rencontré la culture et la pratique de chaque discipline, mis en réseau, et que - fait rarissime dans l'enseignement - ils étaient capables de prendre du recul par rapport à leur œuvre, de la juger et de l'apprécier techniquement et esthétiquement.

Ce projet me semble significatif d'une promotion collective⁵.

On peut toujours démocratiser l'enseignement en facilitant l'accès de tous aux modes d'acculturation traditionnelle, élargir les entrées, empêcher les sorties de telle sorte que tous parviennent en classes terminales, il s'agit toujours de promotion individuelle, supposée s'adresser au plus grand nombre.

Rien ne change, car nous savons bien que l'enseignement souligne les différences (quel est le meilleur ?), que « *l'utopie scolaire exaspère l'envie en accentuant la hiérarchie* » (Michel SERRES).

Rien ne change parce que l'enseignement s'enferme dans la répétition⁶ et ne cherche pas assez à s'y prendre autrement.

Ce projet sur "L'eau" indique une autre voie, celle de pouvoir transformer ce que l'on est sans être déterminé par le modèle d'élite, fût-il démocratisé. C'est bien une autre forme d'acculturation que la pro-

⁵ Un autre projet de même type relatif à la lecture, amorcé en 1986-1987, poursuivi et amplifié cette scolarité sera étudié et enrichi par le Groupe National Recherche Action Collège et fera l'objet d'une communication.

⁶ Jadis, René Descartes écrivait : "Nous ne deviendrons Mathématiciens, même en retenant par cœur toutes les démonstrations des autres, si notre esprit n'est pas capable à son tour de résoudre toutes espèces de problèmes ; et nous ne serons jamais Philosophes, si nous avons lu tous les raisonnements de Platon et d'Aristote, et qu'il nous est impossible de porter un jugement ferme sur une question donnée : en effet, nous paraîtrons avoir appris non des sciences, mais de l'histoire."

motion collective de ces enfants à travers leurs actions de transformation ponctuées d'activités de projection.

On ne sait pas encore à quel type de baccalauréat elle peut conduire ? Si cet examen a encore un sens dans cette perspective ? Mais puisqu'il s'agit d'améliorer au maximum la formation des hommes, on ne voit pas pourquoi un consensus ne se réaliserait pas pour une autre éducation.

Les seuls risques à courir sont déjà courus, comme l'attestent le grand nombre d'échecs scolaires. Qui oserait refuser une politique d'éducation dont les pires applications n'atteindraient pas les pires effets du système actuel ?

Tous les personnels de l'Éducation nationale peuvent-ils accepter et assumer cette idée fondamentale que les élèves deviennent co-responsables de leur éducation et de leur orientation ?

Michel PLÉE