

L'étudiant-travailleur

U.E.R. Sciences du Comportement et de l'Éducation
PÉDAGOGIE
ROUEN



l'éducation

N° 186 - 18 octobre 1973 - 2 F

Vrai ou faux ?

L'OPINIONITE c'est la manie de prendre ses opinions personnelles et subjectives pour la réalité... L'opinionite en génie civil, par exemple, peut faire s'écrouler des ponts et des bâtiments. Grâce à sa force destructive herculéenne, l'opinionite pédagogique est en train d'étouffer le peu de vie qui reste au monde éducatif de l'Occident. Sous son patronage, on enseigne partout que l'ignorance est science et que croire connaître, c'est savoir.

extrait de l'avant-propos

Les charlatans de la nouvelle pédagogie

par

L. MORIN

Réflexions à chaud
d'un jeune enseignant.

Collection SUP

puf

Instruments de pédagogie expérimentale

Instruments de psycho-pédagogie

Instruments d'orientation scolaire

LES TESTS D'ACQUISITIONS SCOLAIRES

Ils permettent :

- aux Instituteurs et aux Professeurs de faire très vite, en début et en fin d'année, le bilan des connaissances et des lacunes, de « mesurer » le niveau de leur classe ;
- aux Chefs d'établissements de résoudre rapidement et objectivement les problèmes de répartition, d'affectation, de passage dans la classe supérieure, de constitution de classes homogènes ;
- aux Psychologues scolaires d'analyser les difficultés rencontrées par l'élève, de procéder à l'observation continue ;
- aux Conseillers d'Orientation de déterminer le ou les types d'enseignement qui paraissent le mieux convenir aux dispositions des élèves, de comparer des élèves appartenant à des établissements différents ;

Ils constituent d'importants documents à inclure au « dossier individuel de l'élève ».

Pour le cycle élémentaire

LES TESTS D'ACQUISITIONS SCOLAIRES

CE 1 - CE 2 (10^e-9^e) Français et Mathématiques - Révision 1973
CE 2 - CM 1 (9^e-8^e) Français et Mathématiques - Révision 1973
CM 1 - CM 2 (8^e-7^e) Français et Calcul

Pour le cycle d'observation

LES TESTS D'ACQUISITIONS SCOLAIRES

CM 2 - 6^e Français - Calcul (forme A et forme B)
6^e - 5^e Français - Mathématiques modernes
5^e - 4^e Français - Mathématiques modernes - Anglais - Allemand

Au seuil du second cycle

LES TESTS D'ACQUISITIONS SCOLAIRES

3^e - 2^e Français - Mathématiques

- Tous les tests d'acquisitions scolaires peuvent être utilisés sans difficulté par les maîtres eux-mêmes.
- Ils explorent dans l'ensemble des programmes les connaissances de base indispensables pour suivre avec fruit la classe suivante.
- Leur élaboration et leur présentation satisfont aux règles les plus rigoureuses de la psychotechnique moderne.
- Chacun d'eux est étalonné sur un échantillon d'environ 1 500 élèves d'établissements de Paris, de grandes villes, de petites villes et de milieu rural.
- La correction à l'aide de grilles transparentes est facile et rapide.
- Ils sont l'instrument indispensable des Instituteurs, Professeurs, Conseillers d'O.S.P., Psychologues scolaires, et de tous ceux à qui incombent des tâches d'observation, de psychopédagogie et d'orientation.

DOCUMENTATION GRATUITE SUR DEMANDE

EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE

48, avenue Victor-Hugo, 75783 PARIS CEDEX 16 - Tél. : 553-50-51

DANS LA LANGUE DE VOTRE CHOIX PRENEZ

7 LEÇONS GRATUITES

DONT 3 ENREGISTREES SUR DISQUE 33 TOURS
OU CASSETTE



de mendez

ASSIMIL, LA PLUS CELEBRE METHODE AUDIO-VISUELLE vous offre gratuitement vos 7 premières leçons dans la langue de votre choix.

N'est-ce pas le meilleur moyen de juger de la facilité avec laquelle, grâce à la méthode ASSIMIL, vous retenez les mots, les phrases dans n'importe laquelle de ces langues : ANGLAIS - ALLEMAND - ESPAGNOL - ITALIEN - RUSSE - NEERLANDAIS - PORTUGAIS - GREC MODERNE - LATIN - SERBO-CROATE (Yougoslave) ? C'est ça le miracle ASSIMIL, le miracle de l'ASSIMILation intuitive.

Rien par cœur et quelques minutes par jour suffisent. ASSIMIL, c'est vraiment la méthode audio-visuelle FACILE. Grâce au livre et aux disques, c'est aussi la méthode audio-visuelle COMPLETE. (En vente chez les libraires et disquaires).

DESORMAIS ASSIMIL EXISTE AUSSI SUR BANDES MAGNETIQUES ET CASSETTES.

Avec ASSIMIL, vous devez réussir, alors n'hésitez pas un jour de plus pour demander le matériel d'essai.

BON POUR RECEVOIR SANS ENGAGEMENT
MES 7 PREMIERES LEÇONS DANS LA LANGUE DE MON CHOIX
 (matériel d'essai : brochure et disque 33 T. ou cassette)
 Je joins 4 F en chèque bancaire ou postal, ou mandat (pour participation aux frais)

NOM _____

ADRESSE _____

EN/103

Cocher la case correspondante.

ANGLAIS
 ALLEMAND
 ESPAGNOL
 ITALIEN
 RUSSE
 PORTUGAIS
 GREC MODERNE
 LATIN
 SERBO-CROATE (Yougoslave)
 DISQUE
 CASSETTE

ASSiMiL
 5 RUE SAINT-AUGUSTIN PARIS 2^e
 TELEPHONE 742 48-36.

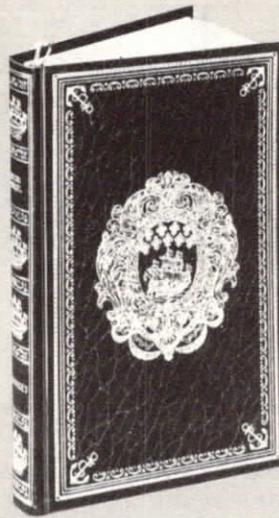
POUR LA BELGIQUE :
 ASSIMIL 9 RUE DES PIERRES BRUXELLES

ASSIMIL, LA MOINS CHERE DES METHODES AUDIO-VISUELLES COMPLETES

Au fond de votre cœur un aventurier sommeille...

Comme lui vous aimez la mer et
par-dessus tout, l'aventure !

Retrouvez
l'une et l'autre
dans le chef-d'œuvre
de Roger VerceL
que nous vous donnons :
«REMORQUES»



Ce livre-cadeau vous fera partager l'existence courageuse des sauveteurs de navires, toujours prêts à appareiller, par tous les temps et jusqu'au sacrifice... Pour le capitaine Renaud, il va falloir prendre le large pour répondre à un S.O.S. désespéré, et quitter sa femme mourante.

Ce roman passionnant que nous vous offrons est un passeport merveilleux pour le grand large qui vous permettra de découvrir une extraordinaire collection : LES GRANDES AVENTURES DE LA MER, domaine de tous ceux qui ont relevé le défi de l'Océan : marins, explorateurs, hardis capitaines, corsaires et pirates... tous ceux qui ont succombé à l'envoûtant appel de la mer.

LECTURE EN LIBERTE

Aucune obligation ne vous est imposée. Averti du titre du volume suivant, vous pouvez en toute liberté demander à ne pas le recevoir. Quand vous estimerez votre collection complète, il vous suffira de nous en avertir et vous ne recevrez plus rien.

Chaque volume vous est envoyé en libre lecture. C'est ainsi que vous recevrez avec votre livre-cadeau : "L'AVENTURE" (tome 1) de Joseph Conrad et Ford Madox Ford, récit d'une palpitante intensité, avec la mer des Caraïbes pour toile de fond. Ce volume, comme tous les autres des Grandes Aventures de la Mer, est illustré de photos, cartes, portraits, documents d'époque, etc.

UNE RELIURE PRESTIGIEUSE DU XVIII^e SIECLE

Plein Skivertex bleu nuit, motifs dorés "A LA ROYALE" du XVIII^e siècle frappés au balancier. Papier bouffant spécial bibliophile. Pages de garde décorées. Tranche et signet assortis.

QUELQUES TITRES DE CETTE MERVEILLEUSE COLLECTION

"L'Ancre de Miséricorde" P. Mac Orlan - "Les Mutinés de l'Else-neur" J. London - "La Grande Aventure des Baleines" G. Blond - "Les Secrets de la Mer Rouge" H. de Monfreid - "L'Aigle de Mer" E. Peisson - etc.

BON POUR UN MAGNIFIQUE LIVRE-CADEAU

A découper et à renvoyer signé
aux EDITIONS ROMBALDI 76041 ROUEN CEDEX
Offre garantie jusqu'au 20 Novembre 1973

"OUI, je désire bénéficier de votre offre exceptionnelle réservée aux nouveaux adhérents à la série LES GRANDES AVENTURES DE LA MER. Vous m'adresserez "L'Aventure" (tome 1) de Joseph Conrad et Ford Madox Ford, en même temps que mon cadeau de bienvenue "Remorques" de Roger VerceL.

J'aurai 10 jours pour décider EN TOUTE LIBERTE et sans engagement de renvoyer ces 2 volumes sans vous devoir quoi que ce soit ou de conserver mon cadeau et régler "L'Aventure" au prix direct garanti éditeur-lecteur de 19,90 F (+ 2,90 F de port et emballage). Vous m'aviserez alors chaque mois du prochain volume de la série que vous me proposerez au même prix direct-éditeur. Je pourrai choisir uniquement les volumes qui m'intéressent et même m'arrêter quand je le désirerai, en prévoyant un délai de 20 jours".

M., Mme, Mlle..... Prénom.....

N° et rue..... (en majuscules SVP)

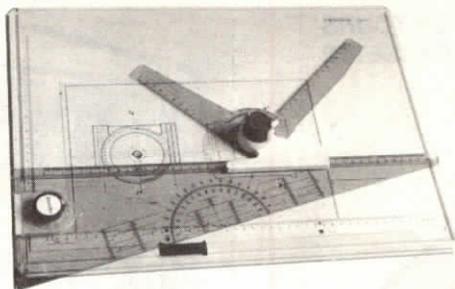
Code postal [] [] [] [] Ville.....

SIGNATURE INDISPENSABLE []

02-128-149-5-403/6

éditions rombaldi

La planche à dessiner Rapid Rotring



Dans le monde du dessin industriel, ROTRING a dépassé depuis longtemps le stade de l'image d'une bonne marque, pour devenir un véritable terme générique, synonyme de matériel à dessiner. Cette grande marque internationale d'origine allemande, avec tout ce que cela évoque de qualité et de sérieux, a décidé, il y a deux ans, forte de son expérience dans le dessin industriel, de lancer des produits complémentaires à ses produits existants. Pour ce faire, ROTRING a choisi d'attacher son nom à des "outils" ou des accessoires relevant de ses activités premières : c'est ainsi qu'est née la planche à dessin ROTRING RAPID.



En Allemagne, le marché de l'enseignement et le marché professionnel ont adopté cette planche à dessin dès son lancement.

La France étant souvent un cas particulier, une somme de personnalités et d'habitudes variées, la Société distribuant ROTRING dans notre pays, a adopté une attitude à la fois prudente et réaliste : on a interrogé les principaux acheteurs et les principaux prescripteurs sur son utilité, son prix, ses qualités, bref, on a fait une étude de marché.

Un acheteur de la planche à dessiner ROTRING peut se rencontrer dans un Cabinet d'architecte, au Ministère des travaux publics, dans les grandes entreprises, à la Centrale d'achat du Ministère de l'éducation nationale.

Un prescripteur est, comme son nom l'indique, une personne qui est susceptible d'utiliser ou de conseiller l'usage de cette même planche à dessin, sans toutefois donner personnellement l'ordre d'achat.

C'est dans cet esprit, que l'on qualifie outre Atlantique de "marketing", que ROTRING a abordé le marché français pour ses planches à dessin.

Sur le plan qualitatif, aucun problème majeur ne devait se poser en France, puisque cet article bénéficiait déjà d'une image de marque excellente et d'une qualité éprouvée, aussi bien dans l'enseignement que dans le monde professionnel.

Il s'est avéré très vite que, chez les professionnels, la planche ROTRING RAPID était adoptée dès son premier usage.

Par contre, pour les professeurs et les élèves, compte-tenu de l'organisation de l'enseignement technique en France, il fallait se poser un certain nombre de questions. Une étude de marché a donc été

conçue et réalisée, pour connaître les motivations du corps enseignant (et enseigné) vis-à-vis de cette planche à dessin.

Un questionnaire a été élaboré et soumis par la suite à un groupe de travail de 9 professeurs et d'un chef de travaux d'un grand lycée de la région parisienne : le lycée pilote expérimental de Montgeron.

Pendant un mois, les 9 professeurs et leur chef de travaux ont donc testé 60 planches à dessin, tant par eux-mêmes, qu'auprès de leurs 300 élèves.

C'est l'ensemble des observations, critiques, et réponses aux questions posées qui fait l'objet de notre communiqué.

Les résultats de cette étude ne sauraient avoir une valeur statistique sur le plan national, dans la mesure où, bien sûr, l'étude n'a pas été réalisée dans un nombre donné d'établissements scolaires. Cependant, celle-ci constitue une approche assez précise des besoins des professeurs et des attentes des élèves concernant les "outils" du dessin industriel.

Pour aider les lecteurs de cet article dans la compréhension et peut-être l'utilisation de la planche à dessin ROTRING RAPID, nous publions, comme il est habituellement fait pour les résultats des études de marché, le résumé des réponses aux différentes questions, sans faire de synthèse globale, pour ne biaiser ni les résultats ni l'esprit de l'enquête.

Présentation du "produit"

Planches à dessin ROTRING RAPID A3 et A4, expérience réalisée avec : 300 élèves environ, de 15 à 20 ans, de la seconde à la

terminale, 9 professeurs de dessin industriel de l'enseignement technique et un chef de travaux (n'ayant pas de classe à diriger) aux mois de mai et de juin 1973.

• Que pensez-vous de cette planche ?

Un professeur : Personnellement, elle me paraît utile pour le professeur qui s'inscrit pour ses corrections.

Un autre : Elle me paraît également adaptée au travail à la maison.

Un troisième : Elle est intéressante puisqu'il est possible de l'amener sur les chantiers ; elle est légère, transportable, peu encombrante et pas fragile.

Plusieurs professeurs : Le principe est bon, il faudrait toutefois un format différent, plus grand d'au moins 4 à 5 cm.

• Qu'en pensent vos élèves ?

A l'unanimité, pour les secondes, c'est bon. Dans les C.E.T., le modèle A4 est bon, mais pour passer les examens, en France, il faudrait obligatoirement un modèle A2, qui est plus grand.

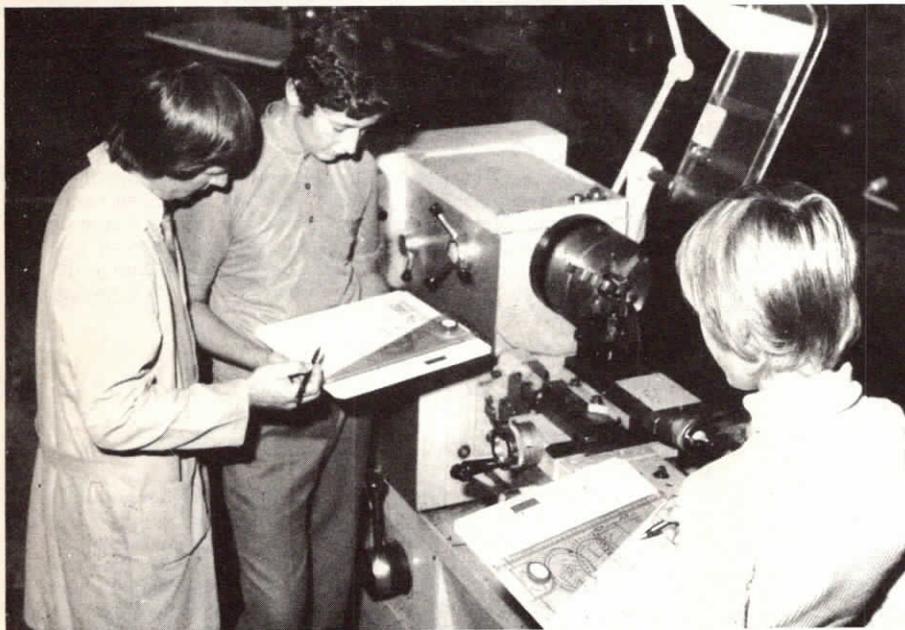
Son transport est facile parce qu'elle est peu encombrante et légère ; mais il est indispensable d'avoir une deuxième équerre.

Le prix paraît très raisonnable, environ 80 F, presque moitié moins que la classique planche en bois.

La propreté est irréprochable puisqu'elle est en plastique lavable.

Comme les professeurs, certains élèves pensent que, grâce à la planche ROTRING RAPID, ils pourront plus facilement travailler chez eux.

80 % des élèves trouvent la règle coulissante plus pratique que le T ou l'équerre.



• *A quoi cette planche peut-elle servir ?*

99 % des réponses : A faire du dessin, et c'est normal, aussi bien dans les C.E.T., 5^e, 4^e, 3^e, que dans le second cycle, secondes, premières, terminales, et plus spécialement encore, pour la préparation du bac de technicien, la préparation des écoles de travaux publics et tout le dessin qui a rapport avec le bâtiment.

• *Que manque-t-il à cette planche à dessin ROTRING RAPID ?*

Il ne manque rien. Les accessoires sont complets, mais le rapporteur sur l'équerre

est superflu pour le dessin industriel. D'autre part, on se demande ce que signifient les graduations 7° et 42°.

• *Est-ce un nouvel instrument pédagogique ?*

Nouvel instrument : non, pédagogique : oui. La tablette à dessin ROTRING RAPID doit servir et sert déjà dans les travaux publics sur le terrain, pour les études d'électricité, pour le dessin industriel occasionnel, le dessin publicitaire. Sur le plan pédagogique, la planche à dessin stable est indispensable, mais coûte cher. La planche à dessin ROTRING

ROTRING permet de faire participer très vite un plus grand nombre d'élèves.

• *Qu'est-ce qui vous a intéressé a priori dans l'expérience (la question s'adresse aux professeurs) ?*

Réponse unanime : L'attrait d'une nouvelle planche à dessin, ainsi que l'étude des réactions et des réflexions des élèves.

• *La marque ROTRING a-t-elle eu une influence sur le désir de participer à l'expérience ?*

ROTRING est connu en tant que marque de stylos à dessin et d'encre, c'est une marque sérieuse, qui a une bonne image comme disent les journalistes et les psychosociologues.

Les élèves disent : c'est impeccable. On entend dans les classes : passe-moi ton ROTRING, as-tu ton ROTRING? etc.

• *Quel est l'intérêt primordial de la planche ?*

La majorité des réponses cite sa facilité d'utilisation et son prix d'achat très abordable.

• *Souhaiteriez-vous en disposer d'un plus grand nombre au Lycée ?*

Bien sûr, même les professeurs qui bénéficient déjà d'un bon équipement, souhaitent mettre à la disposition des élèves la planche à dessin ROTRING RAPID. Celle-ci permet de développer les réactions de rapidité et d'initiative des élèves pour les croquis technologiques, les croquis de phase, d'usinage, les dessins en géométrie descriptive, bref, la plupart des dessins industriels, qui doivent s'expliquer et se réaliser en moins d'une heure.

Cet impératif "rapidité" se retrouve souvent dans le monde professionnel, où celui-ci est souvent synonyme d'efficacité et de rentabilité : il faut dès maintenant y habituer les élèves.

• *Comment les élèves ont-ils perçu cette expérience, une grande marque internationale interrogeant rarement les principaux responsables de marché pour leur distribution de produits nouveaux ?*

Les élèves n'ont pas été sensibles à cet aspect marketing, mais les professeurs ont beaucoup apprécié d'être consultés, ont été heureux que leur expérience soit mise à l'épreuve. Leurs conclusions d'études vont servir à informer leurs collègues, à les mettre en garde, ou à les encourager dans l'utilisation d'un produit nouveau.

En conclusion, toute restriction étant faite en ce qui concerne les mesures de la planche à dessin ROTRING RAPID (à cause du programme du bac) pour les utilisations tant pédagogiques que professionnelles, à la quasi unanimité, les professeurs et les élèves interrogés estiment que la planche ROTRING apporte un maximum d'avantages.

Communiqué par
ANGALIS,
distributeur de ROTRING en France.

Stages

- **Créativité et vie de groupe.** Du 2 au 4 novembre 1973, dans la région parisienne. Le secteur industriel et commercial commence à utiliser de plus en plus les méthodes de créativité pour vendre ses produits. Mais qu'en est-il dans le domaine de l'éducation et de l'animation? Ce stage est une initiation aux méthodes nouvelles de créativité proposée à tous ceux qui ressentent le besoin d'innover dans le domaine de l'éducation et de l'animation. Par des méthodes et des exercices précis de créativité nouvelle, les participants pourront s'initier au maniement de réunions à but créatif et réajuster ainsi leurs méthodes de travail. Prix du stage : 300 F. Pour tous renseignements complémentaires : STAJ, 10, rue de Charonne, 75011 Paris. Tél. : 700-65-62.
- **Cycles de formation**, à l'intention des enseignants de la région parisienne, organisés par le Comité d'accueil. **Connaissance de Paris** en mini stages, de novembre à mai : Paris au futur ; Paris économique ; Paris au passé ; Paris insolite ; Paris au bout de l'objectif. **Histoire de l'Art** en trois étapes, de novembre à Pâques : Préhistoire-Moyen Age ; Renaissance-XXe siècle ; Art contemporain. **L'Anglais à votre portée** : anglais pratique ou touristique. **Initiation à l'économie** : pour un public non spécialement averti. **Animation pédagogique** : trois jours de recyclage interne, à la Toussaint, à Noël, à Carnaval, pour un emploi temporaire en période vacances et hors vacances. Pour tous renseignements : Comité d'accueil, service Stages-Animation, 7, rue Quentin-Bauchart, 75008 Paris.

Cours

- **Le Centre d'études et de formation industrielle** dispense des cours de formation générale destinés à toute personne désireuse de s'instruire et dont le niveau de connaissance se situe entre le CEP et celui du bac technique et mathématiques. Il organise, à la demande des entreprises, des cycles de perfectionnement pour les non-cadres (agents de maîtrise, agents administratifs, ouvriers, techniciens, employés). Pour tous renseignements complémentaires : CEFI, 40, rue des Tilleuls, 92100 Boulogne Tél. : 603-57-60.

Vacances, loisirs,

- **Ski en auberges de jeunesse.** La Fédération unie des auberges de jeunesse propose aux jeunes de quatorze à trente ans ses centres de ski situés dans les Alpes, le Jura, le Massif central et les Vosges. Spécialement aménagés pour la pratique de cette activité, ces centres fonctionnent de décembre à avril en séjours d'une semaine et plus. Possibilité de séjours de six jours à Noël dans certains centres. Transport au départ de Paris et de certaines villes de province assuré sur demande. Renseignements complémentaires et brochure Hiver 73/74 sur simple demande à : Fédération unie des auberges de jeunesse, 11 bis, rue de Milan, 75009 Paris. Tél. : 874-66-78 et 874-66-79.
- **La Nouvelle Année en Egypte.** Voyage d'étude en Egypte : l'archéologie égyptienne et la vie socio-économique actuelle, du 20 décembre au 2 janvier. Programme prévisionnel : visites — Le Caire, le Nil, la colline du Moukhattan, les pyramides et le Sphinx, Alexandrie, la Vallée des Rois ; étude de la situation socio-économique actuelle ; contacts avec l'université du Caire. Les déplacements s'effectueront en avion, car et chemin de fer. L'hébergement se fera en hôtel de moyenne catégorie. Prix comprenant le voyage Paris-Le-Caire-Paris en avion, le séjour et les visites (sauf les bois-

sons, les dépenses personnelles et le visa) : 1 750 F. Renseignements complémentaires et inscriptions : Centre d'échanges culturels internationaux, 168 bis, rue Cardinet, 75017 Paris. Tél. : 627-79-74.

- **Le Club des jeunes techniciens** fonctionne au sein du Musée national des techniques (CNAM). C'est une association de loisirs techniques pour adolescents, agréée par le secrétariat d'Etat chargé de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs. Il est ouvert à tous les jeunes, garçons et filles, d'au moins quatorze ans (onze ans pour l'atelier de bricolage) et il organise pendant leurs loisirs des mercredis et samedis des activités variées en différents ateliers : bricolage, photographie, électronique, modélisme, télécommande ferroviaire, astronomie. Le club permet aux jeunes de mieux connaître et d'utiliser les techniques modernes en entrant en contact avec elles grâce au matériel et aux installations qu'il met à leur disposition. Une bibliothèque d'ouvrages techniques permet de plus aux adhérents de se documenter sur les sujets qui les intéressent. Pour tous renseignements : Musée national des jeunes techniciens — Club des jeunes techniciens, 292, rue St-Martin, 75141 Paris Cedex 03. Tél. : 887-37-38, poste 375.

Exposition

- **En Dordogne : un Centre d'art préhistorique.** Le Thot est le premier centre d'art préhistorique créé en Europe. Il est situé à Thonac, au centre du Périgord, région où se trouvent les principales grottes préhistoriques de France. Ce musée a été installé au milieu des bois, sur une colline d'où l'on voit la vallée de la Vézère et Lascaux. Les salles de ce musée présentent un grand nombre de photographies, de plâtres et de textes d'explication. La visite permet de connaître peu à peu la préhistoire (dates, étude du climat, animaux et végétaux, représentations humaines, peintures et dessins, meubles, lieux saints). On y passe un film en couleur sur « la naissance de l'art » ; il met sous nos yeux les lieux où vivaient les chasseurs préhistoriques. De plus, on peut assister à un spectacle audiovisuel sur les principaux objets d'art préhistorique de cette région. Le musée de Thot s'occupe seulement des chefs-d'œuvre que le public ne peut pas voir dans leur cadre, car on a fermé beaucoup de grottes pour les sauver. Mais il permettra de mieux profiter de la visite des grottes voisines qui sont ouvertes actuellement : Grottes de Font-de-Gaume, des Combarelles, de Rouffignac, de Pech-Merle, Les Eyzies de Tayac

Notez aussi

- **Poètes de notre temps.** Récitals de poésie contemporaine à l'intention des élèves du 1er et second cycle des lycées et collèges, interprété par René Bourdet. Une représentation : 300 F, deux représentations consécutives : 500 F. Une plaquette comportant la biographie des auteurs et la plupart des poèmes interprétés est laissée à la disposition des professeurs. **Poésie en liberté** : poésies et chansons d'auteurs contemporains interprétés par deux comédiens et un chanteur. Ce spectacle peut être joué aussi bien dans les écoles primaires (à partir du CE1) que dans les écoles secondaires, le répertoire étant choisi en fonction du niveau scolaire. Une représentation : 500 F, deux représentations consécutives : 750 F. Ces conditions couvrent les cachets des comédiens, charges sociales et frais de transport banlieue. La compagnie est agréée par le ministère de l'Education nationale et le ministère des Affaires culturelles. Pour tous renseignements complémentaires : Association Théâtre d'Animation culturelle, 7, rue Aimé-et-Eugénie Cotton, 94120 Fontenay-sous-Bois Tél. : 875-01-67.

l'éducation

Fondée en 1945
par Gustave Monod et Louis Cros

Comité de parrainage

René Basquin, inspecteur général honoraire ; Louis de Broglie, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences ; René Cassin, prix Nobel, membre de l'Institut ; Pierre Clarac, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences morales et politiques ; Guy Debeyre, Conseiller d'Etat ; Robert Debré, de l'Académie des sciences ; Daniel Douady, de l'Académie de médecine ; Jean Fourastié, membre de l'Institut ; Georges Friedmann, directeur d'études à l'Ecole pratique des hautes études ; Roger Grégoire, conseiller d'Etat ; René Huyghe, de l'Académie française ; Alfred Kastler, prix Nobel ; Marcel Masbou, président du CUIP ; Jacques Monod, prix Nobel ; Raymond Poignant, directeur de l'Institut international de planification de l'éducation ; Jean Rostand, de l'Académie française ; Alfred Sauvy, professeur au Collège de France ; Jeanne Sourgen, inspectrice générale honoraire.

Direction

Directeur : André Lichnerowicz.
Administrateur délégué : Léon Silvéreano.

Rédaction

Rédacteur en chef : Pierre-Bernard Marquet.
Rédacteur en chef adjoint : Maurice Guillot.
Chefs de services : Jean-Paul Gibiat, Jean-Pierre Vélis.
Correspondants : Roger Balavoine, Elisabeth de Blasi, André Caudron, Raymond Duclos, Henri Dumoulin, Paul Gravillon, Robert Le Roncé, Georges Parry, Jean Pinvidic, Pierre Rappo, Job de Romcé, Jean de Rosière.
Votre documentation : Pierre Ferran, chef de rubrique - Jacques Charpentreau, Christian Cousin, Claudine Dannequin, Jean-Claude Forquin, Gérard Fournier, William Grossin, Geneviève Lefort, Fernand Lot, Gildas Machelot, Jacques Maladorno, Finckh Marchand, Jerry Poczlar, Louis Porcher - Marie-Claude Krausz (Agenda).
Lettres, arts, spectacles : Jacques Baron, Jacques Chevallier, Josane Duranteau, Etienne Fuzellier, Jacques Mourgeon, Jean-Jacques Reinhard, Georges Rouveyre.
Dessins : François Castan, Gring.

Secrétariat de rédaction

1re secrétaire-maquettiste : Suzanne Adélis.
Secrétaire de rédaction : Nicole Aulfaure.

Publicité - Développement

Odette Garon - François Silvain.

Comité de rédaction

Etienne Bauer, Robert Bazin, Maurice Cayron, Robert Mandra, Pierre-Bernard Marquet, Robert Mélet, André de Péretti, Jacques Quignard, Léon Silvéreano - Joseph Majault (représentant l'INRDP).

Conseil d'administration de l'Association éditrice

Bureau : André Lichnerowicz, président ; Jeanne Dejean et Paul Delouarnier, vice-présidents ; Georges Belbenoit et Léon Silvéreano, secrétaires généraux ; Yves Malécot, trésorier ; Robert Mandra, Philippe Viannay.

Membres : Robert Bazin, Lavaine Bergeret, Marc-André Bloch, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, Maurice Debesse, Gisèle de Failly, Lucien Géminard, Colette Magnier, Robert Mélet, Guy Palmade, Georges Petit, Jacques Quignard, Yvette Servin.

n° 186
18 octobre 1973



L'étudiant-travailleur
(p. 24)

Sur votre agenda	4
Mots croisés — Bridge	29
Courrier	30

L'actualité

Comment faire un budget ? par Pierre-Bernard Marquet	6
Réforme : Deux projets pour une école, par Jean-Pierre Vélis	7
Unesco : Genève : Education, Formation, Emploi, par Maurice Guillot ..	9
Documentation : A lire dès demain, par Pierre Ferran, Arlette Gaillard, Jean Gaillard et Jacques Maladorno	10

Notre école et notre monde

Enseignants et médecins, par Guy Vermeil	12
29, rue d'Ulm : Deux expositions, par Jacques Maladorno	16

Lettres, arts, spectacles

Le jeu de l'amour et de la mort, par Pierre-Bernard Marquet	18
Cinéma : Du côté des vacances, par Etienne Fuzellier	20
Livres : Rencontre avec Jean Kolar — Max Gallo, historien et romancier, par Josane Duranteau	21
Expositions : Les cubistes — Idéalistes et symbolistes, par Jacques Baron	22

Dossier

L'étudiant-travailleur, un colloque de l'Association d'études pour l'ex- pansion de la recherche scientifique	24
--	----

et

LES INFORMATIONS DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE I-VIII

PRESENTANT son budget, jeudi dernier, devant les journalistes — on en trouvera le détail pages I-V — le ministre de l'Éducation nationale a longuement insisté sur les difficultés de l'établir avec précision. Préparé en effet au cours du premier semestre de l'année I pour couvrir les dépenses de l'année II, et soumis à l'arbitrage du Premier ministre en juillet, il ne peut prévoir, près de dix-huit mois d'avance, les besoins qui se feront jour à la rentrée de l'année II. Il est donc nécessaire d'introduire un réajustement, communément appelé « collectif », pendant les vacances qui précèdent cette rentrée. Mais ce n'est pas encore suffisant. Il faudrait, au moment même de cette rentrée ou quelques jours après, lorsqu'enfin on connaît le nombre exact des emplois à créer, un second ajustement. C'est cette procédure que le ministre se propose de soumettre au gouvernement et plus particulièrement à son collègue des Finances.

Il n'en a pas moins demandé à ses auditeurs journalistes s'ils n'avaient pas une meilleure solution à lui suggérer. Fort de la sereine candeur que confère une ignorance totale des règles de la finance nationale et de la comptabilité publique, je me permets donc d'en lancer quelques-unes, qui, d'ailleurs, ne s'excluent pas.

La première part de l'idée que, si les délais de prévision de budget sont trop longs, il faut les raccourcir. Et comme la loi de Finances ne peut modifier son calendrier, c'est le calendrier scolaire qu'il faut transformer. Si tu ne vas pas à Lagardère, Lagardère ira-t-à toi ! Supposons que la rentrée des classes ait lieu en janvier. Il n'y aurait plus guère que six mois entre l'établissement des chiffres « définitifs » et l'engagement des dépenses prévues. Et si cependant une « rallonge » se révélait encore nécessaire, elle pourrait se faire à la date de la rentrée (et assure le ministre, se référant à son « second collectif », ne porterait que sur un très petit nombre d'emplois à créer). On aurait peut-être ainsi fait l'économie d'un ajustement (celui d'août), qui se trouve souvent être le plus laborieux à obtenir.

On peut ajouter que ce nouveau calendrier scolaire — on l'a parfois déjà signalé — aurait d'assez heureuses conséquences pédagogiques. Tout le monde — à peu près — se plaint des difficultés qu'après une longue interruption, cause aux élèves la reprise des cours en septembre. Ces difficultés diminueraient si ne se posaient plus les problèmes d'adaptation à un nouvel emploi du temps et à de nouveaux maîtres. Les enseignants, en effet, retrouvant leurs propres élèves après les vacances d'été sauraient très exactement où ils en sont, les connaîtraient parfaitement, et repartiraient avec eux dans la foulée. Ce système aurait assurément des inconvénients. Mais peut-on dire qu'ils seraient pires que ceux qu'occasionne, par exemple, le grignotage actuel de l'année scolaire, en juin et même en mai, par les différents conseils et examens. Il pourrait d'ailleurs s'assortir d'une nouvelle répartition, plus équilibrée, des temps de travail et des temps de congé.

La deuxième idée s'inspire de l'économie familiale. Tout le monde sait qu'il y a dans l'année des mois plus durs que d'autres : décembre à cause des fêtes et des cadeaux, juin ou juillet à cause des départs en vacances, et septembre à cause de la rentrée. Les familles prévoyantes mettent de l'argent de côté — à la Caisse d'épargne, où d'ailleurs cet argent rapporte un peu — en vue, aussi, des aléas de la vie, maladies, accidents, déménagements, etc. Pourquoi le ministère de l'Éducation nationale n'aurait-il pas aussi sa « cagnotte » pour faire face à des besoins urgents et imprévus ? Il faudrait, évidemment, lui affecter au départ ces « fonds de réserve », dont il justifierait l'emploi a posteriori, et, le cas échéant, demanderait le renouvellement ou l'augmentation l'année suivante.

Ne serait-ce pas une façon de lui accorder une manière d'« autonomie financière », comme lui-même l'a déjà consentie aux établissements d'enseignement supérieur et comme on le propose parfois de l'étendre aux lycées et aux collèges ? Il gèrerait alors son « entreprise » — la plus grande de France, comme on sait — avec un certain nombre des garanties — et des risques bien sûr — qui sont ceux du secteur privé. Il accomplirait ainsi la « mutation » qu'il demande à certains de ses fonctionnaires et cet exemple ne serait pas sans poids.

Dernière idée, qui élargit la précédente. Il est de règle maintenant d'établir des plans de développement sur plusieurs années, en particulier pour l'Éducation nationale. Le coût de ces plans est chiffré, souvent selon deux hypothèses, une haute et une basse. Ne peut-on pas imaginer que parallèlement soit envisagé un budget pluriannuel — et de préférence fondé sur l'hypothèse haute du Plan ? Le ministre pourrait alors voir assez loin, dépasser ou non ses crédits annuels, et chaque année demander les réajustements exigés par son bilan précédent — compte tenu, en particulier des augmentations des dépenses et du coût de la vie. Une idée de cet ordre a déjà été lancée par la Conférence des présidents d'universités, qui se plaignait à juste titre qu'un budget annuel ne permettait guère des investissements à long terme pour des constructions ou des équipements coûteux.

Tout ceci n'est-il qu'un rêve ? Mais ce rêve — que des spécialistes pourraient certainement traduire en réalités — ne permettrait-il pas à l'Éducation nationale de ne plus vivre « à la petite année », et de remplir plus efficacement sa mission ?

Pierre-Bernard Marquet

Comment
faire
un budget ?

UER en péril

LES étudiants de l'UER d'éducation physique et sportive de l'université de Paris V lancent un cri d'alarme. Malgré leurs invites répétées, aucun membre du secrétariat d'Etat à la Jeunesse, aux Sports et aux Loisirs n'a daigné se rendre dans leurs locaux de la rue Lacretelle, dans le XV^e arrondissement de Paris, pour juger du délabrement et de l'indigence — les mots ne sont pas trop forts — des installations. Devant la sourde oreille de la rue de Chateaudun, c'est donc à la presse qu'ils ont fait appel pour juger de l'état lamentable des lieux et sensibiliser l'opinion aux conditions dans lesquelles ces 350 filles et garçons préparent leur professorat d'EPS. Force a bien été aux journalistes de constater : un seul gymnase de sport collectif partiellement inondé dès qu'il pleut, des sanitaires inutilisables à 80 %, des vestiaires servant de salles de cours ou de travail, une seule douche fonctionnant pour 200 garçons, une chaufferie hors d'état après plusieurs explosions de chaudière, celle-ci risquant, d'après les experts, de faire exploser le bâtiment si elle est remise en marche, un ensemble de bâtiments dans un état déplorable de vétusté et dont une partie de la corniche s'est effondrée récemment, des terrains d'évolution non entretenus que les étudiants désherbent eux-mêmes et dont l'exiguïté ne permet pas de lancer le disque au-delà de 40 mètres et le javelot de 55 mètres au risque de blesser les passants de la rue voisine. La salle de danse a été aménagée par les étudiantes elles-mêmes qui se sont cotisées pour cela. (Exemptés de droits d'inscription, les étudiants les versent volontairement pour que cet argent soit affecté à l'entretien). Et tout aussi grave, trois postes de professeurs — natation, combat, danse — ne sont pas pourvus.

Malgré ces conditions plus que difficiles — il faut vraiment le voir pour y croire ! — cette UER réussit le meilleur score sur le plan national avec 60 % de reçus au CAPEPS. Paris V tient à conserver son UEREPS, la seule de la capitale, et il est certain que des solutions pourraient être trouvées avec le déplacement prévu de l'Hôpital de Vaugirard dont les terrains, qui appartiennent à l'Université, jouxtent l'UEREPS.

Alors que les sondages récents s'accordent tous pour reconnaître une demande accrue d'EPS à l'école, qu'elle vienne des parents ou des élèves, on ne peut que s'étonner du véritable dénuement dans lequel sont tenus les élèves-professeurs et de l'inertie du ministère concerné. Bien qu'un petit pas vienne d'être fait par le secrétariat d'Etat à la Jeunesse, aux Sports et aux Loisirs, il semble dans cette affaire que ce dernier et l'Education nationale se renvoient la balle, mais il faudra bien qu'elle finisse par tomber dans le camp des sportifs.

M.G.

Deux projets pour une école

Il y a peu le Parti communiste français a rendu public un projet de loi d'orientation « portant création de l'école fondamentale démocratique et moderne ». Impossible alors de ne pas faire de rapprochement, de ne pas se souvenir que, l'an passé, le Syndicat national des instituteurs avait déjà fait des propositions pour une école, elle aussi fondamentale. Impossible aussi de ne pas se demander en quoi deux projets pour une même école peuvent être si différents qu'ils suscitent la polémique entre leurs auteurs.

ON ne peut pas proposer à la légère de substituer un système scolaire à un autre. Avant même que d'entreprendre l'exposé d'une réforme, il est nécessaire de procéder à une analyse critique de la situation actuelle.

Le SNI comme le PCF s'y sont donc livrés, avec, il est vrai, une différence de ton assez considérable. Ainsi, dès le départ de l'introduction qu'il a rédigée pour le projet de loi communiste (1) Pierre Juquin écrit-il : « La société de classe engendre une école de classe. L'école française actuelle est en crise parce que la société capitaliste, dans laquelle vit encore la France, est en crise. » D'emblée, la dimension réelle du projet communiste nous est livrée : il sera politique ou ne sera pas. Foin des réformes et des réformettes dans le cadre actuel de la société française. Il faut aujourd'hui, nous dit Pierre Juquin, « la plus importante réforme de l'enseignement que la France ait accomplie depuis Jules Ferry ». Mais « elle ne peut être conçue comme une entreprise singulière, isolée ; elle ne se fera que dans le contexte d'un changement démocratique d'ensemble ». C'est clair. Une réforme de l'école n'est possible qu'à la condition d'un bouleversement politique : on n'en attendait pas moins du Parti communiste.

L'analyse du SNI est, elle, beaucoup plus modérée. S'il est vrai qu'on y trouve également la dénonciation d'une crise de l'enseignement très étroitement liée à l'évolution économique du pays, on y rencontre aussi le rejet de l'alternative ouverte par les communistes. Et le SNI le dit très clairement : « On ne peut s'enfermer dans l'alternative : supprimer l'école ou l'intégrer dans le système politique et social. Une troisième solution est possible : faire de l'école un instrument de libération de l'homme

et des institutions. » (2)

Au fond, c'est peut-être là, plus encore que dans le contenu des réformes proposées, que réside l'opposition foncière. Quand, au SNI, on parle d'« un tournant de la civilisation industrielle avancée », au PCF on s'en prend aux « limites du capitalisme ». Et ce ne sont point accidents de langage.

Questions de priorité

Il est un point, en revanche, sur lequel les deux organisations s'accordent, pour mieux se séparer : montrer que leur proposition de réforme s'appuie sur des recherches sérieuses et qu'elle n'est pas le résultat d'on ne sait quelle pression de l'actualité du moment. Ce qui entraîne l'une et l'autre à une petite surenchère, histoire de savoir qui, des deux, a utilisé le fameux terme de « fondamental » en premier. Une question de priorité en quelque sorte.

Pour le SNI, ses recherches remontent à 1960. De colloque en colloque son analyse s'est précisée pour cerner enfin, en 1972, les propositions précises pour une école fondamentale : « C'est le fruit d'une réflexion mûrement et patiemment élaborée ; c'est aussi une œuvre collective qui a suscité la contribution de l'ensemble des adhérents du SNI et en a effectivement bénéficié. » Pierre Juquin rappelle, lui, que le premier projet communiste de rénovation de l'école avait été publié en 1967 et que « s'appuyant sur tous les travaux antérieurs, une commission avait réuni plus de deux cents

militants pour élaborer l'année précédente un avant-projet diffusé à 20 000 exemplaires». Il rappelle aussi que le terme d'école fondamentale avait été utilisé « il y a plusieurs années » dans un éditorial du quotidien communiste « L'Humanité ». Voilà, disons, pour la petite histoire. Mais entrons dans le vif du sujet.

Deux durées deux structures

La première différence de taille qui s'impose à l'évidence concerne l'étendue de l'école fondamentale. A ce sujet, les textes sont précis.

Pour le SNI « l'école fondamentale recouvre la période de scolarité obligatoire comprise entre le début de l'école maternelle et le moment de la première orientation des adolescents, c'est-à-dire la fin de l'actuelle troisième ». Le projet communiste s'étend au-delà. Il consiste en « un système unifié qui associera l'école maternelle, le « tronc commun » (depuis le cours préparatoire jusqu'à la troisième, voire la seconde incluse) et le cycle terminal du second degré (formation générale et formation professionnelle). Au terme de la réforme, la scolarité sera prolongée jusqu'à dix-huit ans, et tous les élèves parcourront l'ensemble de l'école fondamentale ».

Sans doute, en ce qui concerne l'école maternelle n'y a-t-il pas grand chose à dire. L'accord global est sans doute possible, les instituteurs se rendant, dans leur ensemble, à l'opinion émise par les communistes selon laquelle « toute école maternelle doit être, non une simple juxtaposition de classes, mais une maison entièrement conçue en fonction des besoins des enfants. »

C'est après l'école maternelle que

les projets diffèrent radicalement. Le SNI maintient l'organisation par cycles distincts (cycle élémentaire ou premier degré du 1er cycle, et cycle d'orientation, ou deuxième degré du 1er cycle) alors que le Parti communiste défend l'idée d'un « tronc commun » : « obligatoire à partir de l'âge de six ans, il succède à l'école maternelle et prépare soit à des études générales continuées, soit à une formation professionnelle. »

Il faut remarquer, qu'outre la différence dans les structures, apparaît une autre notion. Si l'on juxtaposait les deux projets on se rendrait compte que l'orientation selon le SNI intervient dans le tronc commun communiste. Or, justement, le tronc « commun » exclut toute orientation. C'est seulement au niveau du cycle terminal, et à ce niveau seulement, que les filières se diversifient, et encore ces filières sont-elles très différentes de celles que nous connaissons aujourd'hui. En effet le projet de loi du PCF propose que « les distinctions existantes entre CET, lycées techniques, lycées classiques et modernes soient progressivement effacées. S'y substitueront, autant que possible, des établissements communs ou des associations d'établissements qui réuniront les divers types d'éducation du cycle terminal, l'essentiel étant d'assurer un maximum de continuité. Ces établissements communs ou associés seront appelés lycées ».

Si le SNI revendique, lui aussi, « une unité et une continuité » des structures de l'école fondamentale, il faut bien faire attention qu'elles ne s'appliquent pas au même niveau que dans le projet communiste. L'idée de ce qui se passe après la troisième selon le SNI montre combien les contradictions entre les deux projets sont profondes : « Il est clair qu'au sortir de l'école fondamentale, la situation des adolescents, les buts qu'ils poursuivront, seront diversifiés puisque, par leur orien-

tation, ils entreront qui au lycée d'enseignement général, qui au lycée d'enseignement technique, qui dans une formation technique courte, qui directement dans la vie professionnelle. »

Les deux dernières citations montrent, mieux que n'importe quelle démonstration, toute la distance qui sépare les deux projets.

Points d'accord et points forts

En revanche, il est bien certain que des points d'accord se manifestent en matière de pédagogie « pure ». Dans les deux projets, on peut relever les mêmes termes, significatifs des mêmes préoccupations : on y parle beaucoup de « rythme d'acquisition », de groupes de niveau, d'individualisation de l'enseignement, de volumes d'enseignement, d'équipe éducative, autant d'idées que les recherches pédagogiques les plus récentes ont mises en avant en démontrant le bien-fondé.

Mais chaque projet développe ses points forts. L'un d'entre eux, chez les communistes, est également un point d'accord. Dans le projet de loi d'orientation, l'enseignement technique est intégré dans la culture générale obligatoire pour tous jusqu'à la troisième et le SNI de défendre une éducation « manuelle » pour tous « et non point seulement pour ceux qui sont voués à une vie professionnelle immédiate ».

On s'en doute, le point fort du projet du SNI concerne la formation des maîtres. Il consacre à ce sujet un grand nombre de propositions précises. Parmi celles-ci, notons que « la formation du maître de l'école fondamentale s'accomplira dans un centre de formation départemental du niveau de l'enseignement supérieur ». Le Parti communiste développe, lui, l'idée des centres pédagogiques universitaires, directement rattachés à l'université. L'un comme l'autre des projets souhaite que la formation soit le plus possible rapprochée de l'exercice effectif du métier et, en tout cas, défend la nécessaire revalorisation de la fonction enseignante.

Le projet communiste s'étend sur de nombreux autres points, comme la gratuité ou la laïcité. Sur ces deux sujets, les positions sont nettement tranchées : gratuité effective pour toute la scolarité, laïcité effective, nationalisation étendue aux enseignements confessionnels.

On pourrait développer encore longtemps l'analyse de ces deux projets. Mais la place nous manque, et rien d'ailleurs ne saurait remplacer la lecture « dans le texte ». Elle permettra la réflexion en attendant la loi d'orientation issue, cette fois, des sources les plus officielles.

Jean-Pierre Vélias

Une position moyenne

UNE organisation moyenne qui prend des positions moyennes, est-on tenté de dire à propos du Syndicat national des collèges (SNC). Moyen par son importance, le SNC l'est aussi, un peu par force, par la situation des personnels qu'il défend. D'année en année les PEGC semblent se sentir un peu plus à l'étroit, coincés entre les instituteurs et les professeurs de CET. Témoins les tableaux fort précis que leur syndicat a réalisés où sont comparées en détail la situation du PEGC par rapport à celle des uns et des autres. L'objet même de la grève qu'ils ont décidée pour ce mois d'octobre, objet très précis, très corporatif et partant difficile à faire comprendre au grand public, manifeste bien l'ambiguïté de leur situation : « Nous voulons les 50 points qui ont été accordés à nos collègues de CET. A cet effet, nous réclamons la transformation de l'indemnité forfaitaire en points indiciaires inclus dans le traitement de base de tous nos collègues directeurs et professeurs des sections II et III des collèges. Et nous revendiquons l'extension — à partir du 1er et jusqu'au 11e échelon — des mesures de reclassement accordées aux instituteurs. » Comme le disait récemment André Zilber, secrétaire général de ce syndicat : « Nous servons de repoussoir pour la promotion des profs de CET », ou encore : « Nous ne voulons pas faire le travail du prof de lycée pour moins cher. »

Moyen, ce syndicat l'est aussi dans sa conception de l'organisation de l'école. Sans tambour ni trompette, il défend une thèse originale qu'il qualifie d'école « moyenne » et qu'il situe lui-même entre l'école fondamentale du SNI et le tronc commun du SNES. Dans cette thèse le SNC développe l'idée d'un système de collège de la 6e à la 2nde où travaillerait un corps unique d'enseignants dont la principale originalité serait d'être bivalents. Pas de bouleversement radical donc, mais des modifications, des adaptations d'un cycle qui, malgré tout, continue de porter ses fruits.

(1) Propositions pour reconstruire l'école. Présentation de Pierre Juquin. Editions sociales. Coll. « Notre temps », 126 p., 7 F.

(2) Syndicat national des instituteurs L'école fondamentale. Société universitaire d'éditions et de librairie (SUDEL) 96 p., 6 F.



Genève : Éducation Formation Emploi

La XXXIV^e session de la Conférence internationale de l'éducation, organisée par le Bureau international de l'éducation sous l'égide de l'Unesco, s'est déroulée à Genève du 19 au 27 septembre dernier (l'éducation n° 181 du 13-9-73 a consacré son dossier au document de base proposé aux participants de la Conférence et établi après un questionnaire adressé aux Etats membres). Plus de trois cent cinquante délégués — dont une trentaine de ministres —, en provenance de quatre-vingt-onze pays, y ont participé. Quelques semaines de recul permettent mieux aujourd'hui d'en tirer les conclusions.

ON peut d'abord remarquer que le nombre et la diversité des participants, l'occasion offerte à chacun d'exposer « sa » politique d'éducation — et pas toujours la réalité de ses problèmes — à une tribune internationale, les précautions diplomatiques inhérentes à ce style de rassemblement, la lente mise en train d'un tel appareil laissent toujours l'observateur sur sa faim. Il faut dire aussi que le sujet choisi « les liens entre l'éducation, la formation et l'emploi » impliquant directement l'enseignement secondaire, n'était guère fait pour clarifier les débats, étant donné l'éventail de pays et par conséquent de systèmes, non seulement éducationnels, mais politiques, économiques et culturels en présence.

Sujet trop vaste où finalement toutes les composantes d'un tel problème n'étaient pas réellement représentées.

Le rapport de la commission de travail traduit d'ailleurs bien cette perception floue du problème aux limites assez insaisissables et il se borne en fin de compte à donner des lignes directrices, certes intéressantes, mais très générales et qu'on semble devoir considérer plus comme des garde-fous que comme les fondements véritables d'une nouvelle éducation. Il est apparu, au fil des interventions, que tous les pays, qu'ils soient de l'Est ou de l'Ouest, entendaient d'abord essayer d'adapter leur système d'éducation à leur système économique, ce qui veut dire que, quelles que soient les conclusions de la Conférence, le système d'éducation dans chaque pays restera totalement inféodé au système politique. Il est d'ailleurs difficile d'imaginer qu'il en soit autrement.

A vrai dire, la commission s'est

d'abord trouvée fort embarrassée pour tenter ne serait-ce que de cerner les problèmes. Le nombre de questions qu'elle s'est posé en témoigne : « L'enseignement scolaire est-il trop long ? La scolarité obligatoire doit-elle être réduite dans des circonstances spéciales ? Y-a-t-il un point où les nécessités économiques exigent qu'on suspende la généralisation de l'enseignement ? Dans les pays en voie de développement, ne faudrait-il pas donner la priorité absolue aux besoins de la société et ne devraient-ils pas primer les besoins et les espoirs de l'individu ? L'éducation dans les premières années peut-elle être raccourcie en faveur de périodes d'enseignement récurrentes dans les années suivantes ? L'enseignement par correspondance est-il parfois préférable à l'enseignement scolaire ? La Conférence elle-même est-elle d'une efficacité satisfaisante par rapport à son coût, ou cet argent aurait-il pu être mieux employé ? »

Une réforme radicale

On le voit, devant l'étendue du problème, la commission en est venue à remettre en cause la Conférence elle-même. Ceci dit, comment a-t-elle répondu à autant de points d'interrogation ? Plus que les principes généraux, où l'on retrouve l'égalité des chances, la préparation à l'insertion dans la vie active, la participation, l'intégration des enseignements généraux, techniques et professionnels, l'éducation permanente, les recommandations de la commission méritent attention sur plusieurs points précis. Ainsi, en reconnaissant qu'une réforme radicale de l'enseignement secondaire semble s'imposer, elle précise que celui-ci doit rompre « avec son caractère académique traditionnel, source d'élitisme et de ségrégation » et concourir à la formation individuelle du jeune et à son intégration dans la vie de la collectivité « en associant dans un équilibre harmonieux et souplement diversifié, les enseignements généraux, techniques et professionnels ».

Pour ce faire, elle préconise comme « pièce maîtresse » un programme de développement de la personnalité et d'orientation scolaire et professionnelle qui « loin d'être conçu comme un service annexe et fonctionnant à l'occasion, devrait faire partie intégrante de la vie scolaire tout au long de la scolarité primaire et secondaire ». Avec nécessité de mettre également en place diverses formes d'orientation extra-scolaire.

Il va sans dire que cette rénovation supposera « une réforme radicale des modes d'organisation et d'administra-

tion de l'éducation à ce niveau » notamment par « la liquidation, là où elle est nécessaire, du dualisme et de l'élitisme dans la structure de l'enseignement scolaire sur lesquels s'est souvent fondée jusqu'ici la distinction entre l'enseignement secondaire général et l'enseignement technique et professionnel ». Quant aux contenus des programmes et compte tenu de l'orientation en profondeur, ils devront « viser plutôt la formation que l'information ».

Il va de soi, également, que recommander « d'associer le monde du travail, d'une façon plus systématique et plus intime, aux tâches d'éducation nationale » implique que la formation du personnel enseignant devra être « une formation continue susceptible de maintenir l'ensemble du système d'éducation-formation en liaison constante avec la société et le marché de l'emploi ».

L'école intouchable

Il ressort de l'ensemble des interventions au cours de cette Conférence, que l'école reste le fondement intouchable de notre société et ce, pour tous les participants, sans exception. Cette unanimité s'est d'autant plus montrée que les travaux devaient être en grande partie axés sur les idées fondamentales exposées dans le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation « Apprendre à être » plus connu sous le nom de « rapport Edgar Faure » (1). Or, plusieurs intervenants, notamment le représentant de la Suisse, s'en sont pris à ce rapport qui, pour reprendre les termes du délégué helvétique, « n'offre guère de solutions concrètes ».

Le représentant de la France, l'inspecteur général Thomas, ne devait d'ailleurs pas être en reste en déclarant au cours de son intervention : « Un certain relent de philosophie illichienne que l'on peut humer en plusieurs points de ce rapport n'a pas notre assentiment et n'a aucune chance d'être goûté par les autorités françaises, ni par l'immense majorité de l'opinion publique ». Et d'ajouter : « Nous ne sommes pas prêts à désinstitutionnaliser l'école, ni à déscolariser la société française. L'école a été mêlée de trop près à l'édification de la démocratie en France pour que nous voulions l'exposer à tant de dangers ».

Faut-il croire après de telles déclarations, et malgré la « réforme radicale de l'enseignement secondaire » recommandée par la Conférence, que les tenants de « l'école-institution » voient dans tout bouleversement en profondeur un péril pour « notre » société ?

Maurice Guillot

(1) cf. l'éducation n° 145.

Documentation

A lire dès demain

Audiovisuel

Emile Hesbois

L'École qui marche — Du dessin collectif au cinéma

Duculot, SA, B. 5800 Gembloux (Belgique), 55 p., 90 FB.

Ce petit fascicule se révèle d'un intérêt double : d'une part il reproduit une quinzaine de contes, certains imagés, réalisés par un groupe de maîtres participant à l'atelier de recyclage à l'École de Cadres de Namur. D'autre part il suggère aux enseignants la façon d'imiter ces techniques en proposant aux enfants un travail de discussion et de coordination entre les différents groupes participants pour inventer une œuvre commune, inspirée des méthodes en vigueur en matière de cinématographie : scénario, séquences, plans, découpages, etc.

Quelques conseils d'une personne qualifiée et les enfants peuvent utiliser eux-mêmes la caméra : « Ils photographieront chaque dessin pour réaliser un montage avec diapositives, enregistrement et jeu corporel ; ils emploieront la caméra, mixeront les images dessinées et les images de mouvement. De nombreuses combinaisons sont possibles : aux jeunes de décider. »

Pédagogie

L'Enfant de quatre à cinq ans à l'école maternelle

Cahier de pédagogie moderne n° 59 sous la direction de Madeleine Abbadie

Armand-Colin, 204 p., 21 F

Mettant bien en valeur l'originalité de cet âge heureux où l'enfant s'épanouit de façon si attachante, la première partie de cet ouvrage se propose d'étudier les aspects essentiels de la section des moyens. L'importance du développement psycho-moteur, l'acquisition de l'aisance corporelle, la coordination volontaire des mouvements, l'importance d'une perception espace/temps satisfaisante sont rappelées avec précision par Michèle Jacob.

Yvonne Beriou, pour sa part, a rédigé deux chapitres passionnants sur le jeu enfantin et l'affirmation de la personnalité. Rose Fou-

caud s'est chargée de traiter du langage, du rôle de l'institutrice quant à l'usage des moyens de communication entre les enfants, et des progrès dans les raisonnements que ces divers moyens favorisent. Jacqueline Favreau, en présentant tout ce qui touche à l'expression et à la créativité chez l'enfant, rappelle l'attitude pédagogique et la progression préconisées dans nos classes :

- phase spontanée, qui fournit les « situations d'appel ».
- phase d'élaboration au cours de laquelle l'institutrice intervient avec sensibilité et discrétion.
- phase de créativité où l'enfant retrouve une spontanéité enrichie de ses expériences.

En conclusion : respect de la personnalité et de l'imagination de l'enfant, goût de faire des « situations/problèmes » qui amènent la réflexion, telles sont les lignes pédagogiques qui doivent guider l'action de l'institutrice d'école maternelle. Ce livre lui sera précieux, d'autant qu'elle y trouvera aussi quelques exercices exemplaires et une copieuse seconde partie pleine d'idées pratiques réunies par Nicole du Saussois.

Paulette Lequeux

Jeux de parole de l'école maternelle au CP et au CE

Armand-Colin. Coll. « Pratique pédagogique », 144 p., 16 F.

Voici un petit livre précieux pour tous les enseignants de l'école maternelle comme de l'école élémentaire, soucieux de promouvoir une pédagogie vivante et raisonnée de la langue parlée, pédagogie qui prépare, facilite puis consolide l'apprentissage de la lecture, successivement à l'école maternelle, au CP et au CE.

Ainsi que le souligne Madame l'Inspectrice générale Abbadie dans sa préface, Paulette Lequeux a voulu « étendre le champ d'action des institutrices (mais disons aussi.. des instituteurs !), leur donner des idées nouvelles pour faire prendre forme aux jeux de parole » ; d'où ce premier aspect de l'ouvrage à travers des jeux multiples qui sont autant d'occasions pour l'enfant d'actualiser sa parole, et autant d'invites pour l'enseignant à nourrir et développer son imagination créatrice.

Mais l'auteur a eu également pour intention de « ne rien laisser à l'aventure et d'explorer méthodiquement le champ phonétique de la langue française » ; chacun y trouvera en effet une étude rationnelle des difficultés précises à aborder, étude qui lui permettra d'élaborer sa stratégie pédagogique en fonction des réalités particulières de sa classe.

En un mot, un livre qui offre à la fois la joie et l'efficacité

Robert Héring

Pour un enseignement global du français à l'école élémentaire

préface de Louis Legrand

Bibliothèque pédagogique Fernand Nathan, 175 p., 25 F.

Les difficultés éprouvées réellement dans les classes, les échos qui filtraient des travaux de la commission Rouchette, le besoin

ressenti puis l'attente impatiente de nouvelles instructions sur l'enseignement du français, ont amené de nombreux maîtres à s'interroger sur leur pratique quotidienne, à la remettre en cause pour rendre plus active, plus adaptée aux élèves, plus agréable et plus efficace l'étude de la langue maternelle.

Comme tant d'autres, Robert Héryn s'est posé le problème, ce qui l'a poussé à concevoir pour sa classe une rénovation raisonnée.

Son expérience de maître d'application son souci à la fois scientifique et pédagogique de valider ses recherches, rendent son ouvrage particulièrement attachant : c'est, comme l'écrit dans la préface Louis Legrand, « une tranche de vie pédagogique » qui se déroule sous nos yeux. L'auteur démontrant comment il a intégré dans une pédagogie plutôt classique les techniques du débat du texte libre, de l'observation grammaticale, etc.

Des travaux d'élèves authentiques servent de base à des analyses critiques qui confirment les qualités et la qualité de praticien de l'auteur. Cela ne manquera pas de rassurer les maîtres soucieux de rénover sans renoncer à l'esprit d'ordre et de méthode auquel ils ont toujours été fidèles.

Cent textes littéraires, utilisés avec succès lors de l'expérimentation dans la classe de R. Héryn, sont, à toutes fins utiles, présentés à la fin de l'ouvrage.

Psychopédagogie

François Le Fuzellier

L'Univers scolaire de la maternelle à la 6e

Calmann-Lévy, 272 p., 20 F

Très simplement, avec une clarté, une connaissance aigüe de la question et un bon sens dont il convient de le féliciter, l'auteur brosse un tableau de l'école française actuelle depuis la petite section de la maternelle jusqu'à l'entrée dans le premier cycle. Le spécialiste pourrait évidemment lui reprocher quelques esquisses légères (le tiers temps ne couvre pas grand place dans son ouvrage), ou quelques lacunes évidentes (l'auteur parle à peine des activités d'éveil ; l'histoire et la géographie n'ont, à l'école élémentaire, plus de programmes spécifiques contrairement à ce qu'il écrit p 130).

Mais ce sont péchés véniels si l'on veut bien convenir que les intentions de l'auteur n'ont jamais été de rédiger un guide pédagogique mais — entreprise beaucoup plus originale et louable — de faire le point des questions les plus épineuses qui surgissent tout au long de la scolarité des enfants depuis leur entrée en maternelle jusqu'à leur admission en 6e. François Le Fuzellier se place ainsi à mi-chemin entre les parents et les maîtres et son ouvrage servira autant les uns que les autres pour résoudre les mille difficultés que ceux-ci auront à surmonter afin que Patrick, Sylvie, Denise ou Jean-Marc... poursuivent avec le moins de dommage possible leur cursus scolaire « normal » ; afin qu'enseignants et parents collaborent à distance à une même entreprise, à

laquelle, trop souvent, ils travaillent en se nuisant réciproquement. A ce niveau-là, le livre de Le Fuzellier pourra rendre de grands services. Que les maîtres le lisent et qu'ils le recommandent aux parents de leurs élèves : je ne connais guère de documentation plus clairvoyante et plus intelligente.

Education sexuelle

Louis Doucet

Qu'est-ce que l'information sexuelle ?

Pierre Horay, 160 p., 13 F.

Ce livre est un dossier qui réunit les éléments indispensables à chacun — enseignants et parents — pour se faire une idée plus juste des problèmes soulevés par l'application de la circulaire du 2 février 1973 relative à l'information sexuelle dans les classes à partir de la présente année scolaire. Il ne s'agit donc pas d'un manuel morphologique de plus à l'intention des enfants, mais d'un ouvrage qui fait très clairement le point de la question, rappelle l'affaire Carpentier et l'affaire Mercier, indique ce qui se fait dans les écoles étrangères à ce sujet, rassemble des interventions, des prises de position et des extraits de presse...

Si l'auteur ne prend pas personnellement parti, s'il ne tranche pas entre « information » et « éducation », s'il ne déclare pas, comme Norbert Bensaid dans *Le Nouvel Observateur* que « rien ne désigne la famille pour ce rôle difficile : ni sa formation ni sa situation par rapport à l'enfant. Seule une

persistance de l'idée que les enfants « appartiennent » à leurs parents, que ceux-ci ont un droit sur eux autorise les familles à revendiquer cette fonction », c'est parce qu'il vise seulement à nous apporter une information impartiale. Mais il est permis de penser que Louis Doucet est pleinement favorable à ce qui représente l'une des plus profondes mutations des mœurs de notre société. Et que son ouvrage contribuera à la faire passer dans les faits.

Université

Jean-Paul et Claudine Bachy

Les Etudiants et la politique

Armand-Colin, coll. « U prisme », 240 p., 12,50 F

Depuis Mai 1968, qui ne se pose ou ne s'est posé le problème du degré réel de politisation du monde étudiant ? Les étudiants d'aujourd'hui innoveront-ils véritablement en la matière ? Jean-Paul et Claudine Bachy apportent, à travers l'analyse de près de deux cents textes, des éléments qui doivent permettre à chacun de se faire une opinion fondée sur autre chose que des impressions ou des a priori

Une bibliographie méthodique, comportant 94 références venues des courants de pensée les plus divers et les plus opposés, complète utilement l'ouvrage.

Notes de lecture réalisées par
Pierre Ferran, Arlette Gaillard,
Jean Gaillard et Jacques Maladorno

Une nouvelle collection : « L'Ancolie »

DIRIGEE chez Delachaux et Niestlé par Lazarine Bergeret, voici une collection destinée à faire le point en matière d'actualité, de recherche et de formation littéraire, pédagogique et esthétique. Les ouvrages de cette collection seront donc généralement destinés aux équipes d'enseignants, aux groupes d'animation de jeunes, aux éducateurs, pédagogues, psychologues, spécialistes de la première et seconde enfance, sans oublier les parents soucieux de mieux connaître les techniques d'éducation moderne. Mais certains livres publiés sous le sigle de cette Ancolie, à mi-chemin entre la réalité et le mystère, s'adresseront plus particulièrement aux enfants des écoles maternelles et élémentaires, leur offrant directement des choix inédits de textes : poèmes et contes par exemple.

C'est par une de ces anthologies que s'ouvre la collection. Elle est d'autant la bienvenue, en ce début d'année scolaire, qu'elle présente une soixantaine de poèmes inédits ou peu connus de Louis Guillaume, sous le titre : **Au jardin de la Licorne** (1). Louis Guillaume — dont nous annonçons tristement la disparition il y a un peu moins de deux ans en présentant son dernier recueil **La Hache du silence** (2) — fut, à l'image de René-Guy Cadou, un poète-enseignant, à la fois plein de talent et quasi ignoré toute sa vie, peut-être parce que sa réserve naturelle et le souci de ne céder à aucune complaisance l'ont tenu à l'écart des courants qui confluent en direction du grand public. Il serait temps de le découvrir !

Cette anthologie, par sa fraîcheur, sa délicatesse, sa simplicité des thèmes traités, la musicalité et l'originalité des comptines, permettra, souhaitons-le, à nos enfants de goûter au charme de ces poèmes... Et de faire partager leur enthousiasme et leur plaisir à leurs parents (3).

P.F.

(1) 80 p., 28 F.

(2) Ed. Rougerie, 1971.

(3) Ceux-ci pourront lire, outre les œuvres du poète mentionnées en bibliographie, l'étude que Jacques Buge a consacrée à Louis Guillaume (éd. André Silvaire, 1972).

NOTRE ECOLE ET NOTRE MONDE



Devant l'enseignant, la classe

Devant le médecin, l'enfant

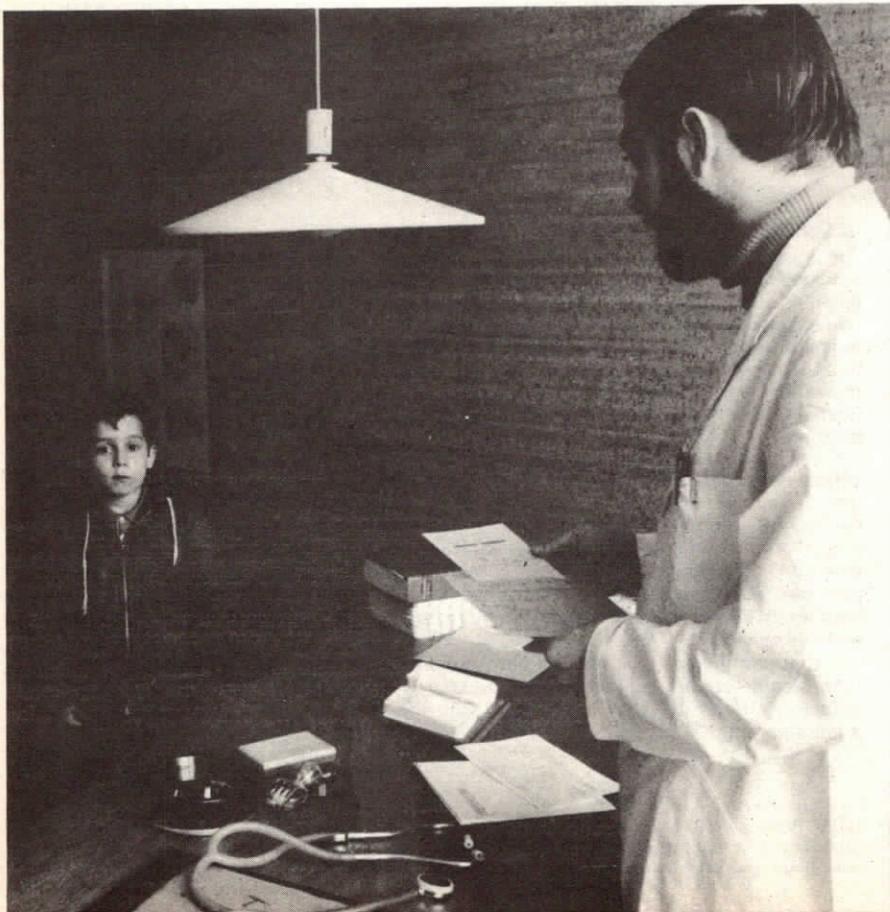
*« Equipe éducative »,
tout le monde aujourd'hui
est obligé de reconnaître
qu'elle est indispensable
pour un meilleur enseignement.*

*En particulier,
c'est avec le médecin
que l'enseignant
doit collaborer.*

*Et pourtant entre eux deux
que de difficultés
pour engager le dialogue !
Trop d'anciennes habitudes,
d'attitudes différentes,
de préjugés, peut-être aussi,
séparent ces spécialistes.
Avec franchise et courage
le docteur Guy Vermeil,
médecin-chef
du service de pédiatrie
de l'hôpital d'Orsay,
dit à chacun son fait.*

*Mais il propose aussi
quelques moyens pratiques
pour que l'incompréhension
soit enfin remplacée
par une action en commun.*

*De cet article-appel
devrait donc jaillir,
sinon toute la lumière,
au moins la discussion.*



Enseignants et médecins

DANS cette période où les problèmes de l'éducation et ceux de la santé mentale et physique de la jeunesse sont, pour tous les citoyens, un sujet de préoccupation de première importance, on s'étonne et on déplore que les relations entre les membres des deux professions les plus concernées soient si médiocres, pour ne pas dire nulles.

Il faut faire une exception pour ce secteur très particulier de la médecine qu'est la psychiatrie qui a, depuis dix ou vingt ans, pénétré dans le monde scolaire, entraînant avec elle la nombreuse et efficace cohorte des spécialistes en « psy ». Cette pénétration est inégale et d'inégale qualité, mais le bénéfice en est déjà considérable là où on ne s'est pas contenté d'habiller d'un vocabulaire freudien mal assimilé un immobilisme de fait.

Les médecins, et parmi eux les pédiatres qui sont tout particulièrement concernés, sont restés en dehors de l'école. Tout le monde est d'accord pour le regretter mais personne ne voit clairement, semble-t-il, ce qu'on pourrait faire pour améliorer cet état de choses.

Des spécialistes qui s'ignorent

Peut-on mettre des frontières entre la pédagogie, la psychologie et la médecine ? Ne se nourrissent-elles pas mutuellement ? Le pédagogue ne devrait-il pas être instruit en psychologie et connaître les données essentielles du développement physique et mental de l'enfant ? Psychia-

tres et psychologues jouent un jeu dangereux en se détachant, comme ils ont tendance à le faire aujourd'hui, de la neurologie et de la médecine en général. Le médecin, et le médecin d'enfants surtout, ne peut plus exercer son métier en se désintéressant de la psychologie et de la pédagogie.

Le temps est passé des langages ésotériques et des secrets de corporation et, si certains spécialistes ne savent pas se faire comprendre, c'est qu'ils n'ont rien à dire ou que leur pensée est confuse. Il n'y a que des inconvénients, pour toute profession, à s'isoler ; la vitalité de chaque discipline dépend, au contraire, de l'aptitude de ses membres à s'intéresser à ce que font les autres et à s'enrichir à leur contact.

Or, si on observe ce qui se passe aujourd'hui lorsqu'un enfant difficile mobilise les divers spécialistes susceptibles de lui venir en aide, on constate que ces spécialistes travaillent isolément ou presque ; ils échangent quelques informations souvent de mauvais gré, mais aucune véritable collaboration ne s'établit.

Nous avons d'autant plus besoin les uns des autres que ce qui domine l'état d'esprit de chacun de nous vis-à-vis des problèmes de l'enfance et de l'adolescence, c'est l'incertitude. Tout est remis en question et c'est la finalité même de notre action qui est en jeu : Pourquoi l'enseignement ? Que doit-on enseigner ? Et comment ? Quel type de société cherchons-nous à modeler à travers l'éducation que nous donnons à nos enfants ?

Ne nous laissons pas entraîner trop loin dans les domaines de la philosophie et de la politique et contentons-nous d'une question essentielle sur laquelle tout le monde puisse se mettre d'accord : Com-

ment assurer l'instruction et l'éducation d'un individu en tenant compte de ses particularités ; bien plus, en utilisant ses particularités, en acceptant son individualité et en la développant, de façon à lui faire acquérir des connaissances par des voies qui lui soient propres et, surtout, à mettre à sa disposition des « outils » de réflexion et de communication dont il puisse se servir pour accéder au maximum d'autonomie ?

Dans une telle optique chaque enfant devient un problème et ceux qui en ont la responsabilité ne peuvent l'assumer qu'en se concertant et en s'épaulant mutuellement. L'échec est, au contraire, inévitable (il suffit de constater ce qui se passe actuellement dans nos écoles) si les spécialistes de l'enfance continuent à agir isolément en refusant de connaître ce que les autres peuvent leur apporter.

L'élève en difficulté

Si nous voulons trouver des remèdes à cette situation il faut commencer par analyser ce qui se passe actuellement lorsqu'un enfant présente des difficultés scolaires. Prenons le cas où les difficultés sont évidentes à l'école et perturbent le fonctionnement de la classe.

La famille est convoquée ou une lettre est envoyée, signalant le comportement de l'enfant et demandant qu'il soit examiné par un médecin ou un psychologue ou proposant de l'adresser au psychologue scolaire ou à un centre médico-psycho-

pédagogique (CMPP)

Quel que soit le spécialiste consulté, l'enfant et sa famille entrent alors dans un processus de consultations successives, suivies souvent d'actes thérapeutiques : rééducations spécialisées, psychothérapie, médications diverses, etc. L'enfant peut aussi être orienté vers un système spécial d'éducation. De ce processus, l'enseignant est quasiment exclu ; on lui demande parfois des renseignements mais rarement un avis ; il ignore souvent les conclusions de l'enquête et le traitement mis en route. Il n'a pratiquement jamais de contact direct avec le médecin, le psychologue ou le psychiatre qui suit l'enfant.

Quand le problème est pris en mains par un psychiatre, il est fréquent aussi que le médecin qui suit l'enfant en ville, à l'hôpital ou dans un dispensaire, ne soit pas tenu au courant. Il y a tout un contentieux de relations entre psychiatres et médecins qui n'est pas simple non plus, qu'il n'est pas question d'aborder ici mais qu'il faut évoquer dans la mesure où il joue un rôle certain dans l'ensemble de nos difficultés.

Que cette procédure ait des inconvénients, c'est évident ; encore faut-il y regarder de plus près et tenter d'en analyser les conséquences :

● *la première est une « démobilitation » des enseignants* qui ont tendance, lorsqu'ils ont à faire à un enfant difficile, à l'envoyer tout de suite aux « psy » en leur remettant toute la responsabilité. Et si, dans bien des cas, ils ne sont pas informés des suites, c'est bien parce qu'ils ne cherchent pas à l'être. Nous connaissons l'exemple d'un petit bourg des environs de Paris où, à l'annonce de l'ouverture d'un CMPP à la ville la plus proche, la directrice de l'école a fait dresser la liste de tous les enfants présentant une difficulté pédagogique quelconque pour les adresser d'office à ce centre. On aboutit ainsi au refus de prendre en charge tout ce qui n'est pas l'élève moyen et docile, c'est-à-dire à refuser ce qui est l'essence même de la pédagogie.

● *le second inconvénient est de priver les médecins*, qu'ils soient ou non psychiatres, *d'une source inappréciable de renseignements*. Il nous paraît intéressant, ne serait-ce que pour montrer que le problème n'est pas propre à la France, de citer ici un psychologue américain qui écrit dans la revue « *The Journal of Pediatrics* » (1) : « L'instituteur d'école élémentaire est dans la position unique d'être en contact constant avec un enfant pendant cinq à six heures par jour. Cela fait plus de temps que celui dont disposent beaucoup de parents pour être avec leurs enfants. En outre, la plupart des maîtres ont été entraînés à observer des enfants ; ils voient plus de comportements différents que ne le font la plupart des parents et ils sont ainsi plus aptes à estimer, en s'appuyant sur leurs connaissances et sur leur expérience, si le comportement particulier d'un enfant est ou n'est pas semblable à celui de la majorité des enfants du même âge... Les instituteurs disposent ainsi souvent d'une information qui pourrait être partagée avec les pédiatres s'il existait un système de communication entre eux.

» Dans la mesure où le pédiatre se trouve bien placé pour savoir si l'information venant du maître aurait ou non un intérêt dans un cas particulier, il semble raisonnable que ce soit le pédiatre qui prenne l'initiative de demander cette information... La plupart des enseignants seraient tout disposés, et professionnellement aptes, à fournir les renseignements demandés. »

● *une troisième conséquence est de priver aussi les enseignants d'une source d'information et d'enrichissement* ; il n'y a pas de meilleure méthode de perfectionnement que la discussion d'un cas avec d'autres spécialistes qui abordent le problème sous un autre angle et avec d'autres connaissances, même et surtout si l'enseignant ne partage pas tous leurs avis et peut entamer une discussion avec eux.

Des attitudes différentes

Il faut bien dire, qu'en l'état actuel des mœurs, les comportements habituels des médecins et des enseignants constituent un obstacle majeur à l'établissement de relations de coopération.

Le médecin a l'habitude de prescrire, et de se contenter de prescrire sans trop chercher à savoir si le but de cette prescription est compris et si elle est acceptée. Il garde souvent cette attitude dans sa correspondance et ses messages aux enseignants ressemblent souvent fâcheusement à des ordonnances. Peut-être y a-t-il aussi souvent chez lui une attitude de supériorité et peu de disposition à la discussion sur un pied d'égalité. Pour expliquer sa réserve il s'abrite volontiers derrière le secret professionnel et il en abuse souvent. Il est toujours possible, quand on le veut, de discuter d'un cas sans trahir aucun secret. L'interlocuteur est prêt à accepter qu'une partie des faits reste dissimulée et à croire sur parole le médecin qui affirme que telle ou telle attitude est motivée par des raisons qu'il ne peut pas dévoiler.

Les enseignants, de leur côté, méritent aussi quelques reproches. Leur susceptibilité ne facilite pas le contact. Les conditions dans lesquelles ils exercent leur métier aujourd'hui permettent, certes, de leur accorder des circonstances atténuantes. Mais il n'y a pas de progrès possible s'ils continuent à se hérisser dès qu'ils sentent, ou croient sentir, une intrusion dans « leur » domaine, s'ils ne comprennent pas que ce domaine ne doit pas rester un monopole et qu'ils ont besoin des autres pour sortir de l'impasse actuelle. L'enseignant, par ailleurs, a, en commun avec les médecins, un sentiment inné de son autorité. Il a l'habitude de parler et d'être écouté ; il n'aime pas écouter. Deux interlocuteurs imprégnés de ce même défaut risquent de ne pas échanger grand chose.

L'incompréhension, ou les difficultés de

compréhension entre les deux parties tiennent aussi aux conditions très différentes dans lesquelles elles travaillent. J'ai eu l'occasion d'aborder ce problème dans un article sur la formation des maîtres (2). Mais le meilleur texte que je connaisse sur ce sujet est celui du psychologue Jacques Lévine, dans la *Revue de pédiatrie* (3), qui concerne les relations entre psychologues et enseignants mais dont on peut parfaitement transposer le texte en remplaçant psychologue par médecin : « Le psychologue (*lire : le médecin*) se préoccupe d'individus distincts, pris un à un, dans leur singularité, en tenant compte de leur problématique individuelle, c'est-à-dire de la façon dont leurs désirs et leurs moyens s'inscrivent dans les exigences et les désirs des autres. L'enseignant, lui, assure le fonctionnement d'une classe sur la base d'un souci prioritaire : rendre sa classe conforme à un modèle qu'il porte dans sa tête, dont il est satisfait ou pas, mais qu'il s'astreint professionnellement à restituer

» Il serait cruel et injuste de dire que l'intention vraie de l'enseignant est de faire passer son intérêt pour chacun des enfants après celui de la classe en tant que totalité, mais il est évident que les obligations institutionnelles actuelles créent une situation telle que se préoccuper des enfants de la classe et se préoccuper de chacun des enfants au sens où nous l'entendons, constituent des orientations non seulement différentes mais aussi divergentes. »

Collaborer pour faire quoi ?

Je plaide une cause qui m'est chère et qui, de ce fait, m'apparaît évidente ; j'ai eu, à maintes reprises, l'occasion de constater que, pour beaucoup de mes confrères comme pour beaucoup d'enseignants, les choses n'apparaissent pas du tout aussi évidentes.

Il est pourtant de fait que les difficultés scolaires constituent aujourd'hui un bon tiers des motifs de consultation chez le pédiatre, qui est mal préparé et mal armé pour y porter remède. Et ce remède, il le trouve, la plupart du temps, dans l'enseignement privé, plus accessible, plus souple, plus capable de s'adapter. Loin de moi l'idée de venir plaider ici la cause de l'enseignement dit libre et d'approuver l'augmentation des crédits qui lui sont attribués ; mais je constate un fait, si regrettable qu'il soit pour un partisan convaincu d'un enseignement laïque, gratuit et ouvert à tous. Cette ouverture à tous ne sera une réalité que lorsque l'enseignement public trouvera les moyens de se diversifier et d'offrir à chacun ce qui lui convient.

Pour mieux me faire comprendre, quelques exemples vécus seront plus éloquentes que toutes les professions de foi.

Le premier est l'histoire d'un succès dans lequel cette revue, qui s'appelait alors *L'Education nationale*, a été impliquée.

C'était en 1960 et je vis à l'époque pour la première fois une fille de plus de douze ans qui s'apprenait à tripler une classe de septième parce que son orthographe était désastreuse ; les résultats partout ailleurs étaient satisfaisants, voire bons. La directrice de l'école ignorait tout de la dyslexie, de la dysorthographe et de tous les dys-quelque chose qui ont connu depuis le succès que l'on sait. Les médecins n'en connaissaient pas beaucoup plus (et n'en connaissent guère plus aujourd'hui) mais ils savaient au moins que cela ne se traite pas en faisant redoubler ou tripler une classe et en immobilisant l'enfant sur les matières où il pourrait progresser. J'étais, à ce moment, collaborateur régulier de *L'Education nationale* et, grâce à Henriette Psichari qui en fut, jusqu'à sa mort, une des principales responsables, nous obtînmes que cette enfant soit présentée à l'examen d'entrée en sixième et que les examinateurs acceptent de ne pas tenir compte des résultats de la dictée dont nous savions qu'ils ne pourraient être que très mauvais. Elle put ainsi entrer au lycée et poursuivre ses études. Malgré les rééducations spécialisées, son orthographe est restée mauvaise mais ne l'a pas empêchée de passer son baccalauréat et de commencer ses études de médecine.

Après le récit d'un succès, voici deux échecs :

● Gilles, âgé de treize ans, m'est amené parce qu'il va être renvoyé du lycée : il faut qu'il redouble sa cinquième et il est trop âgé pour être gardé dans cette classe. A l'examen médical, Gilles a l'aspect d'un garçon de onze ans. L'absence de tout signe de puberté, la détermination de l'âge osseux confirment cette première impression : il a, physiologiquement, onze ans et, ce qui est habituel bien que non constant, son comportement social et intellectuel est en rapport avec son âge physiologique. Gilles, à la fin de l'année scolaire en cours, aurait eu le développement d'un enfant de douze ans et aurait été parfaitement à sa place en cinquième. Ma lettre, probablement maladroitement, au proviseur ne reçut jamais de réponse et Gilles dut quitter le lycée.

● Lucie entre au cours préparatoire à six ans et demi. Elle est bien adaptée à la vie scolaire ; elle apprend à lire sans difficultés mais l'écriture est très mauvaise et la maîtresse lui fait faire des exercices supplémentaires. Je la vois au milieu du deuxième trimestre ; l'examen est normal dans l'ensemble mais quelques exercices très simples mettent en évidence une légère débilité motrice et des difficultés d'orientation dans l'espace qui rendent impossible l'apprentissage de l'écriture. Ma demande à l'institutrice de laisser de côté cet apprentissage pendant quelques mois et, tout au moins, de remplacer la plume sergent-major, qui sévissait encore à l'époque, par un crayon ou un stylo à bille, n'est pas acceptée. Il n'y eut pas d'autre solutions que de retirer l'enfant de l'école publique et de la mettre dans un cours privé, solution d'autant plus regrettable que la famille avait peu de moyens et que cela représentait pour elle un important

sacrifice financier.

Ces trois exemples, choisis un peu au hasard parmi bien d'autres analogues, illustrent bien, semble-t-il, ce que peut peser, dans la destinée scolaire d'un enfant (et dans sa destinée tout court), une consultation réciproque d'un médecin et d'un enseignant, et nous aideront dans notre recherche des moyens propres à faciliter ces rencontres.

Propositions pratiques

Il y a deux types de circonstances où médecins et enseignants peuvent se rencontrer : d'une part, les colloques, les congrès, les séminaires, etc. où ils peuvent confronter leurs points de vue ; d'autre part, le travail au « coup par coup », c'est-à-dire la collaboration à propos d'un cas précis.

C'est ce dernier mode de travail qui me semble devoir retenir toute attention. Non que les congrès ou séminaires me paraissent sans intérêt ; bien au contraire, il est très souhaitable qu'ils se multiplient ; mais leur organisation et le choix des participants n'offrent pas de difficultés majeures et ils ne concernent et ne concerneront jamais qu'une minorité d'entre-nous, disposés par avance à cet échange de vues. Par contre, l'organisation d'une collaboration régulière entre enseignants, psychologues et médecins nous concerne tous et, si nous ne parvenons pas à améliorer nos habitudes dans notre pratique quotidienne, aucun progrès sérieux n'est à espérer.

En m'adressant aux pédiatres (4), je m'exprime ainsi :

« La conversation directe vaut mieux que la conversation téléphonique et celle-ci vaut mieux que la lettre. Malheureusement, la conversation directe est impossible pour des raisons matérielles. Au téléphone il est possible de joindre un chef d'établissement mais très difficile de toucher un enseignant. Si bien que la première prise de contact se fera quasi constamment par lettre. » Il faut que nous évitions, comme c'est souvent notre tendance, de rédiger cette lettre comme une ordonnance et avoir, au contraire, toujours présente à l'esprit l'idée qu'il s'agit de l'ouverture de négociation d'égal à égal.

« Il ne faut jamais charger les parents de remettre la lettre à son destinataire ; ils ne le font pas ou, quand ils le font, ils ne manquent jamais d'assortir cette démarche de commentaires du genre : « Le docteur a dit que vous deviez faire ceci ou cela », ce qui aboutit inévitablement, et on le comprend, à réduire à néant l'effet des lettres les mieux tournées. La meilleure procédure consiste à envoyer la lettre par la poste en proposant un entretien téléphonique. »

Si je me tourne maintenant vers les

enseignants, voici ce que je crois devoir leur dire :

Exigez d'être informés lorsqu'un enfant de votre classe a été examiné par un psychologue ou un médecin pour des difficultés scolaires ; proposez l'entretien, provoquez-le par un appel téléphonique et ne vous laissez pas impressionner par le bouclier du secret professionnel lorsqu'il vous paraît n'être pour votre interlocuteur, que le prétexte commode à un isolement confortable.

Sur un plan plus général, battez-vous pour que vos horaires comportent les heures nécessaires pour ces entretiens, pour qu'ils soient partie intégrante de votre travail.

Un étranger à votre profession peut-il se permettre de vous rappeler que votre tâche ne consiste pas uniquement à faire des cours et à corriger des devoirs mais qu'il importe aujourd'hui plus que jamais, que vous soyez disponibles pour vos élèves, leurs familles et ceux qui, dans des domaines voisins du vôtre, désirent collaborer avec vous.

Puis-je me permettre aussi, à ce propos, de dénoncer en passant les habitudes de certains enseignants du secondaire qui bloquent toutes leurs heures de cours sur trois, voire sur deux jours de la semaine. Ce procédé frise l'escroquerie : d'abord parce que ces enseignants sont indisponibles en dehors de leurs heures d'enseignement ; ensuite, parce que la qualité de leur enseignement ne peut être que médiocre à partir de la cinquième ou de la sixième heure, du fait de leur propre fatigue et de celle de leur auditoire ; enfin, *last but not least*, parce que ces arrangements sont en partie responsables de ces emplois du temps absurdes pour les élèves, où alternent des journées surchargées avec des journées vides.

Une expérience concluante

J'en viens enfin à une proposition très importante, dont l'idée est née au cours d'un travail collectif de quelques spécialistes : deux enseignantes, une linguiste, trois psychiatres, un psychologue et un pédiatre, qui, pendant un an, ont publié une série d'articles sur l'école maternelle dans la *Revue de pédiatrie* (décembre 1972 à octobre 1973), articles auxquels j'ai déjà emprunté plusieurs citations. Cette idée est que, dans bien des cas, peut-être même dans la plupart, les difficultés que pose à un enseignant le comportement d'un enfant difficile pourraient être résolues, au moins partiellement, si, au lieu d'envoyer tout de suite l'enfant au psychologue ou au psychiatre, c'était l'enseignant qui allait demander conseil à un spécialiste, pédagogue, pédiatre, psychologue ou psychiatre, ou à une équipe de ces spécialistes. Ce groupe de travail sur l'école maternelle a

vécu, à cet égard, une expérience démonstrative que nous racontons dans un de nos articles (5). Il nous semble souhaitable, à la lumière de cette expérience, que tout enseignant dispose d'un ou de plusieurs « consultants » auxquels il puisse soumettre ses difficultés. Le seul fait de les exposer, d'en discuter, sera déjà pour lui une démarche extrêmement féconde. C'est, en outre, la seule méthode valable pour la formation psychologique des maîtres, alors que les cours, les conférences pédagogiques, les séminaires me paraissent, en ce domaine plus qu'en tout autre, d'une efficacité bien douteuse.

Cette procédure n'exclurait pas, bien entendu, l'envoi de l'enfant et de sa famille à une consultation appropriée, lorsque cela apparaîtrait nécessaire; mais cette démarche serait décidée d'un commun accord entre les « consultants » et les ensei-

gnants; ceux-ci seraient ainsi participants obligatoires et amenés à suivre le cas avec les médecins. Nous nous heurtons à nouveau au problème du secret professionnel: ce secret, aujourd'hui, nous sommes bien obligés de le partager avec beaucoup de non-médecins; un enseignant aurait-il moins de droits à ce partage et en serait-il moins digne qu'un employé de la Sécurité sociale?

Notre proposition s'inspire en partie de ce que font certains médecins qui, sous l'influence du psychiatre anglais Balint, commencent à comprendre l'influence des facteurs psychologiques dans la médecine de tous les jours; au sein des « groupes Balint », ils discutent avec un psychiatre les observations de certains de leurs malades. De même les enseignants ont besoin de discuter leurs problèmes, entre eux d'abord, et aussi avec des spécialistes

de l'enfance appartenant à d'autres disciplines. La façon dont l'enseignement a été conçu jusqu'à présent, en portant tout l'effort de la formation et du recrutement des maîtres sur les connaissances en la matière à enseigner et en négligeant presque totalement l'étude de l'individu enseigné, a abouti à l'échec que l'on sait. Le redressement ne peut se faire qu'au jour le jour, par l'action de chacun; il ne faut pas trop compter sur les grandes réformes dont tout le monde parle et qui resteront inapplicables si la pratique quotidienne n'évolue pas.

Et la médecine scolaire ?

Elle est restée absente de nos considérations jusqu'à présent. J'ai eu l'occasion d'écrire, il y a quelques mois, tout le mal que je pense du fonctionnement actuel des services d'Hygiène et de Médecine scolaire (6). Je n'ai, malheureusement, rien à changer à ces propos: les médecins d'hygiène scolaires, surchargés de besogne, ne sont pas actuellement disponibles, à part quelques exceptions remarquables (7), et il n'y a pas d'espoir de trouver de ce côté, avant longtemps, une aide efficace. On ne peut que souhaiter que cette situation change et que le médecin scolaire devienne, comme cela devrait être, l'intermédiaire privilégié entre l'enseignement et la médecine.

En terminant je prie mes lecteurs de ne pas s'offusquer des critiques que j'adresse au corps enseignant ou à certains de ses membres; j'exprime avec franchise ce que je ressens; si je me trompe je suis tout prêt à le reconnaître; ce qui importe c'est qu'il y ait un échange, une discussion.

Car cet article est un appel, ce qui explique le ton très personnel que j'ai volontairement adopté et qui risque aussi de choquer certains lecteurs. Puisse cet appel être entendu et constituer le point de départ d'une collaboration efficace.

Guy Vermeil

(1) E. Joan Hunt (Institute of Child Study, University of Maryland) « Medical Communication — Relation to School, Health Services », *The Journal of Pediatrics*, 82, n° 2, fév. 1973, p. 346

(2) Guy Vermeil, « Le point de vue d'un médecin d'enfants », *Cahiers pédagogiques*, n° 108, nov 1972, p. 3

(3) Jacques Lévine, « Pour une pédagogie « clinique » à l'école maternelle », *Revue de pédiatrie*, IX, n° 3, mars 1973, p. 153.

(4) Guy Vermeil, « Le pédiatre et l'école maternelle », *Revue de pédiatrie*, oct. 1973.

(5) Romaine Landier et Yvette Jenger, « Une classe de 36 enfants ? Non, 36 enfants dans une classe », *Revue de pédiatrie*, IX, n° 5, mai 1973, p. 274.

(6) Guy Vermeil, « Pour un véritable service de santé scolaire », *Revue de pédiatrie*, VIII, n° 1, janv. 1972, p. 29, Repris dans *l'éducation*: « La médecine scolaire », par les docteurs Yvette Chaix, Pierre Groult et Guy Vermeil, n° 169, 15 mars 1973, p. 28.

(7) F. Canonne et B. Pissarro, « Le rôle du médecin au collège d'enseignement secondaire », *Revue d'hygiène et de médecine scolaires et universitaires*, XXV, n° 4, 1972, p. 189.

29, rue d'Ulm

Deux expositions

■ Le théâtre à l'école réunit jusqu'au 30 novembre, dans les vitrines de la galerie Condorcet au premier étage, une suite de monographies imagées et commentées dont l'articulation brosse le tableau de l'utilisation dans notre pays du théâtre comme moyen pédagogique et d'initiation artistique

On constate, non sans étonnement, que le théâtre scolaire n'était nullement proscrit, ni des gymnases gallo-romains (Joseph Majault signale dans son étude (1) une pièce d'Ausone qui fut jouée au début du Ve siècle à Bordeaux et à Trèves), ni des écoles monastiques, où les comédies de Térence furent constamment jouées jusqu'aux XVe et XVIe siècles

Certains réformateurs, et parmi eux Calvin, utilisèrent le théâtre comme plateforme pour leur contestation. Aux XVIIe et XVIIIe siècles, ce furent les jésuites dont les élèves montaient des spectacles très prisés de la Cour comme de la ville.

A Reims, ainsi que dans les capitales provinciales, les collèges dirigés tant par les jésuites que par les oratoriens donnaient aussi sa place à la pédagogie par le théâtre.

Personne n'ignore que Racine écrivit *Esther* puis *Athalie* pour les Demoiselles de Saint-Cyr; on sait sans doute moins que les tragédies de Voltaire furent fréquemment représentées de son vivant dans les collèges de jésuites.

Le XIXe siècle oublie les vertus du théâtre comme moyen de culture et d'enrichissement et s'adonne avec délices à des distractions de niveau « fêtes de patronages ».

Léon Chancereul puis l'UFOLEA marquent, à partir de 1925, le début du renouveau. Après la seconde guerre mondiale, de véritables troupes se créent dans les lycées, les universités. Certaines osent s'attaquer à des œuvres particulièrement difficiles: l'école normale d'Evreux monta *Ubu Roi* en 1971. Le lycée d'Argenteuil, pour sa part, présentait en 1969 un opéra scolaire: *Ougoulou, la princesse qui vole*, féerie sans décors ni costumes particuliers.

L'expression libre à l'école maternelle initie graduellement les enfants au jeu dramatique: la vitrine montre des enfants en train de s'exprimer sur les thèmes du mariage et du match de boxe.

L'université de Paris VIII — Vincennes offre aujourd'hui une option Théâtre. Les étudiants ont d'abord à acquérir une connaissance physique de la scène, avant d'être initiés aux différentes disciplines et à leurs combinaisons.

■ Au deuxième étage, l'OFRATEME, la RTS et l'académie de Clermont-Ferrand rendent compte de l'expérience « Multi-Media » qu'ils ont menée conjointement depuis quelques années (2) dans tout le centre de la France.

La majorité des documents exposés (également jusqu'au 30 novembre) sont des recherches faites par des élèves des différents ordres de l'enseignement à partir des émissions « inductrices » de la RTS. Les exploitations dans les domaines techniques, économiques, historiques, géographiques, etc., sont de grande qualité, mais nous avons particulièrement apprécié, dans de nombreux cas, la qualité de l'inspiration et de la réalisation des travaux d'élèves et l'ouverture vers l'expression artistique dont ils témoignent.

Jacques Maladorno

(1) Joseph Majault, *Petite histoire du théâtre scolaire*. INRDP, 1973, 52 p., 5 F catalogue compris. En vente 29, rue d'Ulm au bureau d'accueil.

(2) Cf les n° 29 et 30 de la revue *Media*.

**Les informations
du ministère
de l'Éducation
nationale**

Le budget 1974 de l'Éducation nationale

Les objectifs

Au cours d'une conférence de presse qu'il a tenue le 11 octobre, M. Joseph Fontanet a présenté, dans ses grandes lignes, le projet de budget du ministère de l'Éducation nationale pour 1974.

LE budget de l'Éducation nationale se place toujours au premier rang des budgets de l'Etat, avec plus de 40 milliards et demi de francs, soit une progression par rapport à l'année dernière de 12,7 %, légèrement supérieure à celle de l'ensemble des dépenses de la loi de finances (dont il représente 18,5 %). Il demeure également le *premier budget de l'Etat*, et de loin, par le nombre de créations d'emplois : 22 506 exactement, soit les deux tiers des emplois créés par l'Etat pour 1974.

Ces quelques chiffres traduisent de façon éloquente l'effort accompli cette année encore par le pays en faveur de l'Éducation nationale, et qui prolonge celui réalisé depuis quinze ans par les gouvernements successifs de la Ve République.

Ce budget répond à la volonté de poursuivre deux objectifs principaux : assurer l'accueil des effectifs, rénover le système éducatif.

Assurer l'accueil des effectifs

Assurer l'accueil des effectifs, telle est la première tâche du ministère. L'effort en ce domaine est triple : au niveau de l'accueil des jeunes et des étudiants ; au niveau de l'accueil des adultes ; au niveau des constructions scolaires et universitaires.

L'accueil des élèves et des étudiants

L'accueil des élèves et des étudiants est la première mission du ministère. Bien que le gros de la vague démographique soit désormais passé, leurs effectifs vont s'accroître encore d'environ 188 000 unités, dont la majeure

partie dans le préscolaire (+ 89 000), traduisant ainsi la poussée de la préscolarisation, conformément au plan de développement annoncé par le Premier ministre à Provins. Pour encadrer ces effectifs supplémentaires 14 253 emplois ont été prévus, dont 12 150 correspondant à des emplois d'enseignants, et se répartissant de la façon suivante entre les différents ordres d'enseignement : 2 338 dans le préscolaire (compensés en partie par 1 515 emplois supprimés dans l'élémentaire), 2 200 pour l'enseignement spécial, 8 127 dans le second degré, 1 000 dans le supérieur. Ces 14 253 emplois prévus comprennent, reconduits en année pleine, les 1 800 emplois supplémentaires inscrits dans le collectif de 1973 pour permettre la rentrée qui vient de s'effectuer.

Le nombre d'emplois créés au budget 1974, bien qu'important, ne sera cependant pas suffisant pour assurer l'encadrement complet des effectifs attendus à la rentrée 1974.

Le contingent d'emplois nouveaux apparaissant dans la loi de finances doit donc s'apprécier en fonction du *complément* qui sera *attribué par voie de collectif*, selon une pratique d'ailleurs constante.

En effet, il est très difficile, au moment où se prépare une loi de finances, au cours du premier semestre de l'année, de prévoir avec exactitude le nombre d'emplois nécessaires pour la rentrée à l'automne de l'année suivante.

Il semble cependant qu'il convienne de mettre au point un système plus rationnel de création et d'attribution des emplois de l'Éducation nationale, partant d'une appréciation plus complète des besoins, dès la loi de finances, et permettant ensuite par deux réajustements successifs de réaliser l'adéquation nécessaire entre les emplois et les besoins, au fur et à mesure que ces derniers se précisent. Le dernier réajustement devrait avoir lieu au moment même de la rentrée, en fonction des besoins de dernière heure qui ne se révèlent exactement qu'à ce moment-là, le vote du collectif n'intervenant en toute hypothèse qu'à la fin de l'année.

Une telle procédure ne permettrait pas seulement de mieux réaliser l'ajustement entre les besoins d'accueil et les postes créés. Elle contribuerait à un meilleur règlement des problèmes de l'auxiliaire. En effet, le report traditionnel sur le collectif d'une part assez importante des postes à créer à chaque rentrée interdit d'y affecter des titulaires vu la date tardive à laquelle ces postes doivent être pourvus. C'est une des raisons du maintien d'une proportion excessive d'auxiliaires et du retard, cause de graves inconvénients psychologiques et sociaux, avec lequel ces maîtres auxiliaires sont chaque année fixés sur leur sort. Il convient donc, pour les années suivantes, de préparer une réforme de cette procédure de création et de répartition des emplois pour l'accueil des effectifs d'élèves et d'étudiants.

En 1974, environ un cinquième des effectifs scolaires sera accueilli dans l'enseignement privé : les crédits correspondants se montent à 378,2 millions. Ces crédits comprennent une provision pour augmentation annuelle des traitements, l'enseignement privé sous contrat ne bénéficiant pas, comme l'enseignement public, de crédits de répartition assurant la revalorisation automatique des rémunérations en fonction de l'évolution générale des traitements de la fonction publique.

L'accueil des adultes

L'effort en faveur de la formation continue des adultes se traduit par la création de 313 emplois budgétaires destinés à développer les centres intégrés de formation de formateurs d'adultes (CIFA). Les animateurs de formation issus de ces centres devront à la fois diffuser auprès des ensei-

gnants la pédagogie propre aux adultes et organiser avec les entreprises des cycles de formation destinés à leurs personnels.

L'effort au niveau des constructions scolaires et universitaires

Les autorisations de programme d'investissement qui délimitent pour 1974 les opérations nouvelles de construction et d'équipement s'élèvent à 4 189,6 millions (+ 3,5 % par rapport à 1973), auxquels s'ajoutent 280 millions inscrits au Fonds d'action conjoncturelle et susceptibles d'être débloqués à tout moment. Pour le second degré, les autorisations de programme atteignent 2 510 millions soit près de 60 % du total des crédits d'équipement. Notons que les crédits destinés au premier degré gardent leur importance relative surtout en raison de l'effort en faveur des maternelles. Quant à ceux destinés à l'enseignement supérieur, ils sont en revanche légèrement en retrait sur l'année précédente compte tenu des équipements réalisés au cours de la dernière décennie et de l'accroissement moindre des effectifs d'étudiants.

Un effort spécial est fait pour la sécurité. 167 millions de francs sont inscrits au budget à ce titre, soit 140 millions pour le second degré et 27 millions pour le supérieur. Il s'agit soit de travaux importants de réfection dans les établissements anciens, soit de moindres travaux pour répondre aux observations des commissions de sécurité.

Outre cet effort fait pour la sécurité, le programme de 1974 tiendra compte de la limitation de la capacité d'accueil des établissements nouvellement construits à 900 élèves pour les CES et 1 500 pour les lycées décidée afin d'assurer, conformément aux vœux du rapport Joxe, une dimension raisonnable aux communautés éducatives.

Rénover le système éducatif

L'année 1974 marquera à cet égard une étape importante, en particulier avec la réforme de notre enseignement secondaire, puisqu'à la lumière des résultats de la vaste consultation nationale actuellement en cours, un projet de loi sera mis au point et déposé devant le Parlement dès la fin de cette année. Sa discussion n'intervenant qu'à la session de printemps, c'est le

budget 1975 qui aura éventuellement à en tenir compte.

Toutefois, avant cette pièce maîtresse, certaines actions sont d'ores et déjà engagées ou décidées et se traduisent par conséquent au niveau du budget 1974 où se dessine ainsi *la première amorce de la rénovation en profondeur de notre système éducatif.*

Ces actions peuvent être réparties en trois grandes catégories selon qu'elles sont menées vis-à-vis des élèves et des étudiants — c'est tout ce qui touche au contenu de l'enseignement, à la pédagogie ou à l'orientation ; vis-à-vis des maîtres — ce sont les actions de formation ou les mesures catégorielles en leur faveur ; ou enfin selon qu'elles impliquent un effort accru de l'État vis-à-vis des autres parties prenantes (transports scolaires, bourses, gratuité) et aux collectivités locales (nationalisations).

Vis-à-vis des élèves et des étudiants

Au niveau de l'enseignement pré-scolaire dont on connaît l'importance pour le déroulement ultérieur d'une bonne scolarité et par conséquent pour la réalisation d'une véritable égalité des chances, le budget 1974 comporte deux actions importantes : d'une part, grâce à l'effort particulier de créations de postes décrit précédemment, un développement accéléré des écoles maternelles en conformité avec les déclarations du Premier ministre à Provins ; d'autre part le lancement d'expériences de préscolarisation en milieu rural (regroupement de jeunes enfants dans les écoles intercommunales, scolarisation à mi-temps, institutrices itinérantes).

Au niveau du second degré, quatre actions méritent d'être soulignées : le développement des classes préparatoires à l'apprentissage, la multiplication des services de documentation et d'information (SDI), la diversification des langues étrangères, l'amélioration du système d'orientation.

● L'accélération de la mise en place des classes pré-professionnelles de niveau et des classes préparatoires à l'apprentissage marque la volonté de supprimer le plus possible les anciennes classes pratiques, dont la pédagogie s'est révélée inadaptée au but poursuivi : offrir aux élèves de ces classes avant la fin de leur scolarité obligatoire la possibilité de choisir une voie de formation professionnelle adaptée à leurs goûts et aux possibilités concrètes du marché du travail et de s'y préparer.

● La multiplication des services de documentation et d'information (SDI)

en application des recommandations du rapport Joxe traduit la volonté de permettre le développement du travail indépendant : 440 emplois sont créés à cet effet dans le budget 1974.

- La diversification des langues étrangères va être facilitée et développée grâce à la création de 100 emplois qui permettront notamment la mise en place, dans des CEG qui n'en dispensaient pas encore, d'un enseignement de langue vivante II.

- L'amélioration du système d'orientation se manifeste par l'extension à 40 nouveaux départements des nouvelles procédures d'orientation définies pour le premier cycle du second degré et appliquées dès cette rentrée dans une vingtaine de départements. A cet effet 250 nouveaux emplois, dont 162 de conseillers d'orientation et de directeurs de centres d'information et d'orientation, sont prévus au projet de budget de 1974.

Au niveau du supérieur, la création de 300 emplois au collectif 1973 va permettre l'application effective de la réforme du premier cycle qui, en évitant toute spécialisation prématurée et en mettant l'accent sur l'acquisition des connaissances et des techniques fondamentales, va faciliter les réorientations d'étudiants et faire de la fin du premier cycle — sanctionnée par le DEUG — un palier d'accès adapté soit au passage dans la vie active, avec au besoin une formation technique courte complémentaire, soit à la poursuite d'études supérieures spécialisées.

Une mention spéciale doit être faite de l'effort particulier accompli dans le budget 1974 en faveur des bibliothèques pour lesquelles 120 postes sont créés et dont les crédits de fonctionnement progressent de près de 30%. Cette progression concernera notamment les bibliothèques universitaires et les bibliothèques centrales de prêt qui, avec leurs bibliobus circulant jusque dans les zones les plus reculées, touchent un public croissant de lecteurs et alimentent les bibliothèques d'établissements scolaires.

Vis-à-vis des maîtres

Toute amélioration du système d'enseignement passe par une meilleure formation des maîtres. C'est pourquoi le budget 1974 marque un nouvel effort en ce domaine : création de 700 emplois d'instituteurs titulaires remplaçants, venant s'ajouter aux 3 000 postes déjà existants, et représentant l'avant-dernière étape de mise en place d'un dispositif original et systématique de formation perma-

nente des instituteurs ; création dans les ENNA chargées de la formation de professeurs de CET de 50 emplois destinés à renforcer l'encadrement et le soutien pédagogique des élèves professeurs. Ouverture de 40 emplois pour répondre aux besoins accrus de l'Institut national d'administration scolaire.

Parallèlement de nombreuses mesures inscrites au budget 1974 permettront d'améliorer la situation de différentes catégories de personnel. Citons les plus importantes qui concernent :

- les chefs d'établissement : amélioration de leur situation indiciaire et indemnitaire (25 millions de francs) afin de tenir compte des responsabilités croissantes qu'ils ont à assumer ; renforcement de leur secrétariat grâce à la création de 300 emplois de secrétaires et de commis ;

- les professeurs « correspondants » : attribution d'indemnités (4,3 millions) compte tenu de leur rôle essentiel dans les procédures d'orientation du second degré où ils représentent les établissements d'accueil offerts aux élèves ;

- les professeurs « coordonnateurs » des classes pré-professionnelles de niveau : attribution d'un complément d'indemnités (3,6 millions) ;

- les enseignants du supérieur : relèvement du taux de rémunération des cours complémentaires (7,3 millions de francs). Transformation de 400 postes d'assistants en postes de maîtres assistants permettant la poursuite de l'amélioration de la pyramide d'emplois des enseignants.

Aide accrue de l'Etat

Autre aspect important de l'effort accompli pour améliorer le système éducatif : l'accroissement de l'aide de l'Etat aux familles d'une part, aux collectivités locales d'autre part.

En ce qui concerne les familles, l'objectif est, conformément aux déclarations faites à Provins par le Premier ministre, de réaliser progressivement la gratuité des dépenses d'accès à la scolarité et des dépenses annexes de la scolarité pour toute la durée de la scolarité obligatoire.

- Pour les transports scolaires le projet de budget pour 1974 a donc prévu, outre un crédit de 50,2 millions destiné à faire face à la hausse des coûts et à l'accroissement des effectifs concernés, un crédit supplémentaire de 18 millions permettant dès la rentrée 1974 de relever le taux de participation de l'Etat aux dépenses de transports supportées par les familles et de réaliser

ainsi une première étape vers une gratuité totale. Des conversations vont s'engager entre le ministère et les présidents de conseils généraux, afin de déterminer comment, les budgets départementaux assurant normalement leur participation au taux moyen actuellement constaté, l'accroissement de l'aide de l'Etat bénéficiera effectivement aux familles.

- Pour les manuels scolaires, une première étape vers la gratuité de l'ensemble du premier cycle a été prévue par le ministère dès 1974. Compte tenu de l'avancement des études poursuivies à ce sujet depuis la préparation du projet de budget, le financement de cette mesure pour la classe de sixième, à la prochaine rentrée, devrait pouvoir être dégagé lors du débat budgétaire devant le Parlement.

- En outre, l'allocation de rentrée scolaire d'un montant de 100 F par enfant qui va être créée par le ministère de la Santé publique et de la Sécurité sociale en faveur des familles aux revenus non imposables, les aidera à faire face aux autres dépenses entraînées par la scolarité, au titre, notamment des fournitures.

Il est important de souligner que cette réalisation progressive de la gratuité s'effectuera avec maintien du système des bourses qui permet une aide accrue en faveur des familles les moins aisées. Un crédit est d'ailleurs inscrit au projet de budget 1974 pour le relèvement de 129 F à 135 F du montant de la part de bourse dans le second degré, comme pour le relèvement du taux moyen des bourses de l'enseignement supérieur qui sera porté à 3 980 F (soit + 200 F). Des crédits sont également prévus pour étendre les avantages réservés aux boursiers de l'enseignement technique, améliorer l'aide aux familles de trois enfants, jusque là défavorisées, et réserver certains crédits pour l'attribution de bourses hors barèmes pour tenir compte de situations particulières non prises en compte par l'application automatique et rigide des critères réglementaires actuels.

Parallèlement à cette aide accrue aux familles, le projet de budget pour 1974 marque la volonté de l'Etat de soulager les collectivités locales d'un certain nombre de charges qu'elles assument actuellement et qui grèvent lourdement leur budget. A cet effet, le collectif prévoit la création de 300 emplois permettant la nationalisation de 30 établissements du second degré dès la rentrée 1973 ; et le projet de budget pour 1974 prévoit la création de 5 200 postes d'agents administratifs et de service destinés à permettre la nationalisation de 520 autres établissements. Cet effort sans précédent,

très supérieur à celui, pourtant fort important, réalisé en 1973, s'inscrit dans la ligne du programme de Provins, dont les différents points concernant l'Education nationale se retrouvent donc bien dans le budget de 1974, comme le Premier ministre l'avait confirmé dès le 10 avril 1973 devant le Parlement.

A chaque budget, le souci du ministère de l'Education nationale est bien entendu d'obtenir les moyens en hommes et en crédits nécessaires à l'accomplissement de sa mission. Mais sa préoccupation est tout autant d'utiliser rationnellement l'ensemble des ressources en crédits et en emplois mises à sa disposition.

Cette recherche d'une plus grande efficacité a conduit le ministère à adopter la formule du budget de programmes qui permet de faire apparaître la répartition des crédits du budget de l'Education nationale non plus par nature juridique des moyens, mais par grands secteurs d'activité correspondant pour l'essentiel aux divers niveaux d'enseignement. Cette formule permet également, dans chacun des secteurs ainsi définis, de mettre en regard des crédits budgétaires annuels, des indicateurs de moyens et de produits, et d'en caractériser à grands traits la gestion. Parallèlement le ministère perfectionne actuellement son appareil statistique et poursuit des études sur la possibilité de tenir des tableaux de bord académiques et d'évaluer avec précision le coût de l'éducation.

Au-delà de l'amélioration de la gestion, qu'il s'agisse par exemple de la réforme du premier cycle universitaire ou de celle concernant la rénovation du second degré, l'objectif est toujours d'ajuster l'enseignement à des besoins qui ont évolué et d'en améliorer l'efficacité pour les élèves. Parfois apparemment coûteuses dans un premier temps, ces réformes aboutissent à des économies à plus long terme. C'est ainsi qu'une pédagogie de soutien peut nécessiter d'abord la création d'emplois, mais la diminution, voire la suppression des redoublements qu'on peut en attendre, doit aboutir à un coût bien moindre, sur le plan financier certes, mais aussi sur le plan humain. C'est dans une telle optique de longue durée qu'il faut donc se placer pour apprécier le coût réel des réformes proposées par l'Education nationale et les efforts qu'elle accomplit pour utiliser au mieux les moyens mis à sa disposition par la nation.

Le budget 1974 de l'Education nationale

Comme chaque année, le projet de budget du ministère de l'Education nationale peut être caractérisé par ses masses et par le contenu concret des mesures nouvelles qu'il prévoit, en dépenses ordinaires et en autorisations de programme.

Les masses

Le projet du budget de l'Education nationale pour 1974 s'élève à 40 667,8 millions, ce qui, par rapport au budget voté de 1973, représente une progression de 12,7 %.

Cette progression, légèrement plus forte que celle de l'ensemble des dépenses de l'Etat, doit porter à 18,5 % environ la part qui revient aux crédits de l'Education nationale dans le total du budget général.

Sur les 40 667,8 millions de crédits inscrits au projet de budget du ministère, 36 667,8 vont aux dépenses ordinaires et 4 000 millions aux dépenses en capital, sous forme de crédits de paiement.

Les dépenses ordinaires elles-mêmes se subdivisent en :

- 32 281,6 millions de services votés,
- 3 149,7 millions de mesures acquises,
- 1 236,5 millions de mesures nouvelles.

Mais, au-delà des masses, les orientations du budget de 1974 sont surtout données par les éléments volontaires de ce budget, c'est-à-dire :

- les mesures nouvelles de dépenses ordinaires,
- les autorisations de programme d'équipement.

Analyse du projet

Les mesures nouvelles de dépenses ordinaires

Elles s'efforcent d'apporter une réponse équilibrée aux besoins d'accueil de la rentrée 1974 et au développement des améliorations qualitatives du système éducatif. L'observation vaut pour l'ensemble des mesures nouvelles, qu'elles soient de personnel, de fonctionnement ou d'interventions.

1) Les mesures nouvelles de personnel comportent quelques mesures d'ordre et diverses dispositions catégorielles visant à améliorer la situation des personnels auxquels des efforts particuliers sont demandés (notamment les chefs d'établissement). Mais elles sont surtout constituées par les créations d'emplois budgétaires.

Celles-ci s'élèvent à 22 506, soit les 2/3 de l'ensemble des créations d'emplois retenues au budget de l'Etat pour 1974. Sur ce total :

- 2 450 correspondent à la reconduction, en 1974, du projet de collectif budgétaire de 1973, axé lui-même sur les besoins propres de la rentrée 1973 ;

- 12 450 environ, dont 10 350 emplois d'enseignants, sont destinés à l'encadrement des effectifs nouveaux d'élèves et d'étudiants attendus à la rentrée 1974 ;

- enfin le reste des créations recouvre des actions spécifiques d'amélioration de la situation existante.

Si l'on s'arrête sur les emplois nouveaux liés aux actions spécifiques, l'on se rend compte qu'ils mettent l'accent sur l'équilibre des charges entre l'Etat et les collectivités locales et sur les trois éléments fondamentaux de perfectionnement du système éducatif que sont l'orientation, la formation des personnels et l'innovation pédagogique. Ils

ment régulier de la lecture publique à l'ouverture de 120 emplois.

2) Les mesures nouvelles de fonctionnement sont à mettre en parallèle avec les mesures de personnel. Elles s'inspirent du triple souci de couvrir la hausse des prix, d'assurer l'accueil des nouveaux effectifs et de faire face au développement des actions spécifiques. Quelques chiffres sont à citer à cet égard.

D'abord, les subventions de fonctionnement aux universités, IUT et des écoles nationales supérieures d'ingénieurs passent de quelque 546 millions en 1973 à près de 605 millions en 1974.

Pour les établissements de second degré — écoles nationales de perfectionnement mises à part — les crédits de fonctionnement sont portés de 663 millions à quelque 760 millions, y compris 8,7 millions correspondant aux 520 nationalisations d'établissements prévues pour la rentrée 1974.

Enfin un effort spécial est effectué au profit des bibliothèques, en particulier des bibliothèques universitaires dont les crédits ont, jusqu'ici suivi une pente de progression plus faible que les subventions aux universités.

3) Les mesures nouvelles d'intervention. A côté des dépenses de personnel et de fonctionnement, les mesures nouvelles d'intervention s'élèvent à 494,6 millions.

Sur ce total, un crédit de 378,2 millions est prévu pour l'aide à l'enseignement privé. Pour l'essentiel, il est destiné à couvrir l'augmentation annuelle normale des traitements des personnels sous-contrat (l'enseignement privé ne bénéficiant pas, comme l'enseignement public, de crédits de répartition ouverts en cours d'année). Mais il doit aussi répondre à un accroissement très modéré du nombre des maîtres sous-contrat (2,3 %), à la progression vraisemblable du nombre des contrats d'association (6 %) et à un réajustement limité du forfait d'externat.

Autre poste important de dépenses d'intervention, l'aide aux transports scolaires se voit ouvrir 50,2 millions de crédits supplémentaires, qui doivent permettre de faire face à la hausse des coûts et à l'accroissement des effectifs transportés. Une provision complémentaire de 18 millions inscrite au chapitre 37-93, au titre de l'aide sociale aux familles, pourra d'ailleurs être utilisée en tout ou en partie pour relever, à partir de la rentrée 1974, le taux de participation de l'Etat aux dépenses de transports.

Le solde des mesures nouvelles d'intervention est constitué, pour l'essentiel, par l'accroissement des crédits de bourses et de subvention aux œuvres universitaires. Cet accroissement est à peu près parallèle à l'évolution des effectifs d'élèves et d'étudiants et à la hausse escomptée des prix.

Les autorisations de programme d'équipement

A côté des mesures nouvelles de dépenses ordinaires, les autorisations de programme, délimitant les engagements nouveaux de l'Etat en matière d'équipement, sont le second élément dynamique du projet de budget.

Elles s'établissent à 4 189,6 millions, auxquels s'ajoutent 280 millions inscrits au Fonds d'action conjoncturelle et susceptibles d'être débloqués en tout ou en partie en cours d'année.

Compte non tenu de ce supplément de crédits éventuellement utilisables, les autorisations de programme prévues sont supérieures d'environ 3,5 % au chiffre de 1973 (4 040 MF).

Cette dotation est adaptée aux besoins. Elle s'inscrit en effet dans un contexte de nette atténuation des pressions démographiques et fait suite à quinze ans d'efforts d'investissements massifs, qui ont permis d'éliminer l'essentiel des points de tension.

Dans la ventilation des autorisations de programme, les crédits réservés au premier degré gardent leur importance relative. Fixés à 437 millions — y compris les moyens affectés aux classes de perfectionnement pour handicapés — ils doivent permettre de répondre aux premiers effets de la reprise de natalité sur les effectifs d'écoles maternelles et aux besoins créés par les migrations de population.

Les autorisations de programme retenues au titre du second degré, y compris l'enseignement spécialisé, atteignent pour leur part 2 510 millions. Elles devraient permettre de mettre en chantier la construction de quelque 350 établissements, dont une soixantaine de CET et un peu moins de 300 CEG, CES ou lycées. Elles financeront aussi le renforcement généralisé des mesures de sécurité dans les établissements.

La recherche scientifique, avec 427 millions, connaît quant à elle, une progression de moyens financiers de 10 % qui prolonge celle de 1973 et assure un développement normal des programmes.

La dotation prévue pour les enseignements supérieurs s'élève à 573,5 millions, y compris les crédits destinés à la réalisation de la bibliothèque publique d'information du futur centre Beaubourg.

Enfin le secteur des investissements divers — incluant les réalisations de restaurants et résidences universitaires, de bâtiments administratifs, d'établissements de formation des maîtres et des constructions liées à la formation continue — reçoit une dotation de 242,1 millions, qui doit permettre de lancer toutes les opérations urgentes et susceptibles d'être techniquement prêtes en 1974.

et

assurent aussi le développement normal des activités de l'Education nationale en matière de formation continue et de lecture publique.

Au titre des transferts de charges entre les collectivités locales et l'Etat, 5 200 postes d'agents administratifs et de service sont créés, en vue de permettre la nationalisation de 520 établissements d'enseignement du second degré à la rentrée 1974. A ces postes s'ajoutent d'ailleurs 300 emplois prévus au projet de collectif budgétaire de la présente année pour réaliser, dès 1973, 30 nationalisations complémentaires : l'ensemble constituant un effort sans précédent.

En ce qui concerne l'orientation, 250 nouveaux emplois sont inscrits au projet de budget, dont 162 de conseillers d'orientation et de directeurs de centres d'information et d'orientation : ils doivent faciliter l'extension à 40 nouveaux départements de nouvelles procédures d'orientation définies pour le premier cycle du second degré et appliquées, dès la rentrée de 1973, dans une vingtaine de départements.

Au titre de la formation des personnels, il faut tout spécialement signaler la création de 700 emplois d'instituteurs titulaires remplaçants, qui s'ajoutent aux 3 000 emplois de l'espèce déjà ouverts et permettent la poursuite de la mise en place d'un dispositif original et systématique de formation permanente des instituteurs.

Au chapitre de l'innovation pédagogique, il faut surtout relever que, conformément aux recommandations de la commission Joxe, 440 emplois sont créés en vue de développer l'implantation dans les établissements secondaires des services de documentation et d'information, indispensables au « travail indépendant » des élèves. En outre, 300 emplois de secrétaires et de commis sont ouverts pour renforcer le secrétariat des chefs d'établissement du second degré et les aider à remplir leur mission d'animateurs.

La formation continue donne lieu, pour sa part, à la création de 313 emplois budgétaires et le développe-

Le ministre s'adresse aux inspecteurs généraux

Les journées d'étude de l'Inspection générale — dont on trouvera un bref compte rendu plus loin — se sont achevées le vendredi 12 octobre. Au cours de la séance de clôture, M. Joseph Fontanet a prononcé une importante allocution dont voici le texte.

J'ÉPROUVE une grande satisfaction à venir dresser avec vous le bilan des journées d'étude de l'Association amicale des inspecteurs généraux de l'Instruction publique. C'est avec le plus vif intérêt que j'ai pris connaissance du thème de ces cinq journées de travail et que j'ai suivi, grâce à mes collaborateurs, vos débats qui ne manqueront pas d'alimenter mes réflexions.

En effet, « Formation, culture, emploi » sont les point cardinaux de toute réflexion sur l'éducation. Décidé, au début de l'année avant même que l'actualité ne remette au premier plan les questions de l'Éducation nationale, le choix de ce thème général témoigne de l'attention constante avec laquelle le corps des inspecteurs généraux suit l'évolution quotidienne de l'action éducative et montre l'ampleur de sa participation à la conception comme à l'animation de la politique de l'Éducation nationale. Et si les exigences de cette même actualité me conduisent à placer au cœur de mon propos une réflexion sur la loi appelée à réformer les enseignements du second degré, il apparaîtra d'évidence que cette réflexion ne manque pas de faire référence, explicitement ou implicitement, aux thèmes qui ont guidé la vôtre.

Car ce sont bien là les objectifs interdépendants et complexes par lesquels se définissent les finalités de l'Éducation nationale. C'est par leur étude conjointe que passe toute analyse d'ensemble du système éducatif. Le souci de préparer chaque enfant à sa vie d'homme ou de femme, par l'acquisition d'une culture et

par la formation à un emploi, conduit à examiner non seulement les méthodes et le fonctionnement de l'action éducative, mais encore sa place et sa situation dans l'ensemble de la vie nationale. Cette double perspective a dominé vos réflexions ; est-il besoin de vous dire à quel point elle inspire la grande consultation nationale que nous organisons actuellement, afin de mieux connaître les préoccupations des Français sur l'institution scolaire ? Cette consultation, vous le savez, se déroule en trois étapes : la première qui vient de se terminer, a consisté en une série de sondages réalisés par des instituts spécialisés auprès des diverses catégories de populations intéressées qui ont pu faire connaître leur sentiment sur l'ensemble des problèmes de l'Éducation nationale. Les résultats de ces sondages font actuellement l'objet d'une large publication. La seconde étape, qui est en cours de réalisation, conduit à approfondir, sous la direction d'un comité de personnalités sollicitées en raison de leurs qualités d'indépendance et d'objectivité, les principaux thèmes mis en relief par les sondages. La troisième étape consistera en un large colloque, organisé à Paris à la fin du mois de novembre.

De cette consultation doit se dégager un ensemble de réflexions éclairant le travail d'élaboration de la loi réformant les enseignements du second degré qui sera déposée fin décembre devant le Parlement. Cette loi en effet, en prolongeant les résultats des réflexions de nos journées d'étude apportera des éléments de réponse aux questions « pourquoi et

comment l'enseignement secondaire aujourd'hui ? » Il s'agira de définir, aussi précisément que possible, la place que les enseignements du second degré doivent occuper dans l'ensemble du système éducatif comme dans la société française tout entière. Au moment où l'instruction scolaire accueille, jusqu'à l'âge de seize ans, tous les jeunes, quelle que soit leur origine familiale, alors que les élèves physiologiquement et psychologiquement plus précoces ont accès à des sources variées d'information et que grandit leur perception, sinon leur compréhension, du monde contemporain, il s'agira de préciser les domaines dans lesquels l'école peut et doit intervenir, de différencier les aspects et de fixer les limites de cette intervention. Il s'agira aussi de procéder à un inventaire raisonné des principes et des techniques, fournis par la réflexion pédagogique contemporaine, les plus propres à stimuler l'initiative des élèves et à susciter leur intérêt ; il s'agira de préciser le cadre et les conditions de la vie scolaire : statuts des établissements, missions des chefs d'établissement, droits et devoirs des divers partenaires de l'action éducative : élèves, maîtres et parents, modalités de leur participation respective à la gestion des établissements. Il s'agira enfin d'apporter une réponse au problème capital de la formation des maîtres, compte tenu des renouvellements de la pédagogie et des impératifs de la formation permanente. Aucune des questions posées par la mise au point de cet ensemble ne sera tranchée sans prise en considération des résultats de la consultation dont nous avons pris l'initiative.

Sans anticiper sur le déroulement et sur les conclusions de celle-ci, je mesure à quel point l'élaboration de cette



INRDP — Jean Suquet

De gauche à droite : M. Louis Faucon, président de l'Amicale de l'Inspection générale, M. Jean Auba, directeur du CIEP, le ministre

réforme passe par la reconnaissance du rôle capital joué par l'Inspection générale et, sur un grand nombre de points, par son renforcement.

Les missions de l'Inspection générale vont, dans la pratique, se trouver confortées par les transformations pédagogiques liées à l'approfondissement de la notion de démocratisation de l'enseignement. De plus en plus prévaut l'idée selon laquelle l'égalité des chances c'est d'abord la correction des inégalités naturelles. Si tous les enfants doivent recevoir une formation générale de base, les voies d'accès à cette formation doivent être différenciées selon les aptitudes des élèves et les caractéristiques de leur intelligence. Il faut que des actions de soutien viennent compenser les inégalités initiales. Les exigences de l'efficacité (notamment pour limiter les échecs scolaires) rejoignent celles de la démocratisation de l'enseignement dans le respect des différences individuelles : il faut instruire chacun selon sa nature, selon ses besoins, selon ses rythmes d'apprentissage, au lieu d'appliquer à tous un traitement identique. Déjà, dans quelques établissements expérimentaux, les filières traditionnelles sont remplacées par des « groupes de niveaux-matière » homogènes, constitués d'élèves aux aptitudes et au développement comparables. A condition d'être équilibrée par une action de soutien particulièrement vigoureuse en faveur des élèves connaissant des difficultés, cette formation générale a l'avantage de permettre à chacun de travailler à son rythme propre ; elle peut notamment éviter à certains élèves d'être paralysés par des déficiences limitées à une ou à quelques matières seulement, et d'avoir à perdre une année en redoublant, alors qu'ils ne connaissent point de difficultés pour les autres matières.

La mise au point de cette pédagogie différenciée entraîne de sensibles transformations des notions de programme et d'examen. Si l'on admet que tous les

élèves n'ont pas à marcher au même moment à une cadence uniforme et identique, qu'au cours d'un cycle, un élève peut avoir beaucoup de chance de rattraper un retard momentané, il convient de laisser aux maîtres une marge suffisante d'initiative et de liberté, en concevant des programmes plus souples : à l'énumération exhaustive de sujets à traiter obligatoirement on préférera des indications plus flexibles, faisant le départ entre des domaines dont la connaissance demeure indispensable et des thèmes à choisir plus librement. La notion d'examen doit connaître un pareil assouplissement : s'il n'est pas possible de renoncer à toute sanction des enseignements par l'octroi de diplômes de valeur nationale, on peut concevoir des procédures de contrôle moins rigides que l'actuel système d'examen. Déjà des expériences menées dans plusieurs collèges d'enseignement technique ont conduit à remplacer le système traditionnel, c'est-à-dire du « tout ou rien », par un système de contrôle continu et d'unités capitalisables qui permet aux élèves de conserver les unités qu'ils ont acquises, même s'ils ne sont pas parvenus à en acquérir le nombre exigé pour le diplôme. De telles dispositions favorisent d'éventuelles reprises d'études et s'inscrivent dans les perspectives de la formation continue et de l'éducation permanente. Pour en rendre l'application possible il est nécessaire de procéder à un examen approfondi des objectifs de chaque unité par une réflexion d'ensemble sur le contenu des enseignements. Pédagogie de soutien et assouplissement des notions de programme et d'examen, passent donc par une réactualisation du contenu des disciplines enseignées dans nos établissements scolaires, et bien souvent par la rédaction et l'application d'instructions nouvelles.

Autant de tâches qui sont traditionnellement du ressort de l'Inspection générale et auxquelles la préparation de la réforme du second degré confère une

impulsion nouvelle et une urgence accrue.

Le problème de la formation des maîtres rejoint lui aussi les missions de l'Inspection générale, qui joue, point n'est besoin de le rappeler, un rôle considérable, en matière de conception et d'organisation des concours nationaux de recrutement. Dans le cadre de la préparation de la réforme il s'agit maintenant de redéfinir les conditions de recrutement des maîtres des enseignements secondaires et de compléter leur formation théorique d'une formation pédagogique. La poursuite de ces deux objectifs passe par l'institution de centres de formation des maîtres, dont l'accès, au terme d'une période transitoire, serait ouvert, non à la fin des études universitaires, mais une fois le diplôme du premier cycle obtenu, c'est-à-dire en principe deux années après le baccalauréat. Ainsi pourrait-on éviter les spécialisations prématurées qu'implique le cloisonnement des sections du CAPES. Actuellement, trop d'étudiants entreprennent au niveau du second cycle des études universitaires, dans des disciplines n'offrant que l'enseignement comme débouché ; ceux qui échouent aux concours éprouvent alors les plus grandes difficultés pour se réorienter. Cette nouvelle organisation du recrutement des maîtres du second degré devrait permettre aux candidats qui ne seraient point retenus de se réorienter plus rapidement et plus facilement. L'admission, au sein des centres, vaudra aux futurs maîtres de recevoir une formation théorique leur assurant un bon niveau dans la discipline qu'ils seront appelés à enseigner et une formation pédagogique amorcée à partir d'expériences concrètes. Si des notions de psychologie et de technique d'animation des groupes sont nécessaires à la plupart des enseignants, elles ne doivent pas former un savoir abstrait s'ajoutant aux autres connaissances théoriques. Elles ne tirent leur valeur qu'en prenant place dans un apprentissage pratique fondé sur les stages et permettant aux futurs maîtres de connaître les aspects essentiels de la vie professionnelle qu'ils ont choisie. Là encore, il appartient à l'Inspection générale, en liaison avec les universités, de jouer un rôle décisif, tant en ce qui concerne la détermination des enseignements dispensés au sein de ces centres que pour tout ce qui touche à la conception et au déroulement de stages de formation pratique.

Enfin les missions de l'Inspection générale vont se trouver valorisées par le développement souhaitable et souhaité de l'autonomie des établissements des

enseignements. Ce développement passe par une transformation profonde des mentalités, de même qu'il appelle une formation plus poussée de tous ceux qui exercent une quelconque responsabilité et notamment des chefs d'établissement. L'autonomie ne saurait être octroyée, elle est une conquête quotidienne et continue. La décentralisation de l'éducation ne va pas sans une éducation de la décentralisation. Mais l'autonomie ne doit pas conduire à l'anarchie. Elle implique un renforcement des fonctions d'autorité et de contrôle. Elle étend les missions des chefs d'établissement, en même temps qu'elle doit accroître le rôle des divers corps d'inspection et au premier chef de l'Inspection générale. Si de larges secteurs peuvent être laissés à l'initiative des maîtres, il importe que les autorités universitaires soient tenues informées de ce qui se passe au sein des établissements et puissent suivre le développement des applications des réformes. C'est à l'Inspection générale qu'il appartient non seulement de contrôler la mise en œuvre des instructions ministérielles mais aussi d'infor-

mer le ministre des difficultés rencontrées sur le terrain et de rendre compte de la manière dont sont mis en pratique les objectifs définis par l'administration centrale. L'inspection générale de la vie scolaire a fourni ces dernières années une remarquable contribution à la connaissance du fonctionnement général des établissements; on peut envisager que d'une manière analogue les inspecteurs généraux des diverses disciplines confrontent les observations que leur ont suggérées des visites d'un établissement pour dégager les éléments d'un jugement d'ensemble, au-delà de la notation individuelle des enseignants. Dès cette année, la mise en œuvre d'activités librement décidées par les établissements dans le cadre de la libération du contingent horaire dégagé par la réduction de 10% des programmes rend nécessaire cette concertation interdisciplinaire. L'examen de la mise en application de nouvelles procédures d'orientation à l'essai dans une première tranche de vingt départements appelle aussi une pareille réflexion collective. Son développement et son extension permettraient une

connaissance rigoureuse et synthétique des résultats et du niveau de l'enseignement, permettant à l'Inspection générale de tenir un véritable tableau de bord de l'Education nationale.

C'est vous dire combien je compte sur votre concours pour que soient menés à bien les efforts de novation que vont entraîner l'élaboration et l'application de la réforme du second degré. Dès à présent l'Inspection générale fournit aux groupes constitués en vue des travaux préparatoires à l'élaboration de la loi un apport dont je tiens à souligner la valeur. Les transformations de notre enseignement ne se décrètent pas seulement par des circulaires; elles exigent un surcroît de communication et d'information; une bonne réforme suppose l'adhésion de toutes les parties en cause; elle n'est point une simple juxtaposition d'expériences partielles et fragmentaires; elle ne se conçoit pas sans une participation active de tous les partenaires de l'action éducative. Dans cette grande entreprise, l'Inspection générale, fidèle à sa vocation, rendra, j'en suis sûr, de bons et grands services.

Les journées d'étude de l'Inspection générale

LES journées d'étude que l'Association amicale des inspecteurs généraux de l'Instruction publique organise chaque année au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres se sont déroulées du 8 au 12 octobre.

Cette session avait pour thème «Formation, culture, emploi». Ce sujet a suscité un vif intérêt parmi les membres de l'Inspection générale et les représentants des autres corps de l'inspection qui remplissaient la salle Edmée Hatinguais. Mme Suzanne Ploux et M. Jacques Limouzy, secrétaires d'Etat auprès du ministre de l'Education nationale, ont assisté respectivement à la première et à la dernière journée.

Dix exposés introductifs ont donné lieu à des débats et à des travaux de groupes substantiels :

- M. René Alauzen, doyen de l'inspection générale des disciplines industrielles : «L'enseignement technologique, la culture et l'emploi».
- M. Gabriel Beis, doyen de l'inspection générale de la vie scolaire : «La communauté éducative, foyer de formation pour la culture et pour l'emploi».
- M. André Bruyère, directeur chargé de l'enseignement technologique : «L'enseignement technologique après la loi du 16 juillet 1971».
- M. Jean-Michel Colignon, doyen de l'inspection générale des enseignements artistiques : «Une parente pauvre, l'éducation artistique».
- M. Jacques Delors, ancien secrétaire général de la formation professionnelle et de la promotion sociale, étudiant «l'éducation et le développement économique et social», a présenté une analyse magistrale de la crise des valeurs dans les sociétés occidentales.
- M. Pierre Gioan, inspecteur général de l'Instruction publique : «Grandeurs et servitudes de la formation humaniste».
- M. Charles-Pierre Guillebeau, directeur général des enseignements élémentaire et secondaire, pour traiter de la ques-

tion «les enseignements élémentaire et secondaire face aux problèmes de notre temps», a animé l'interview simultanée de M. Galoni, membre du bureau confédéral de la confédération «Force Ouvrière» et de M. Giraudet, directeur général de la RATP. Les interventions de ces personnalités ont été suivies avec une particulière attention.

- M. Marcel Pinet, directeur délégué aux objectifs : «L'Education nationale et les objectifs de la culture et de l'emploi».
- M. Bertrand Schwartz, conseiller à l'éducation permanente : «L'éducation demain», (titre de son récent ouvrage).
- M. Raymond Vatier, directeur chargé de la formation continue : «La formation continue, la culture et l'emploi».

Les rapports établis par les groupes comportent diverses propositions sur l'institution scolaire et l'institution sociale — l'enseignement et la formation humaniste — l'enseignement et la culture — l'enseignement technologique — la formation générale et la formation professionnelle — la communauté éducative — la formation continue — mise en œuvre d'une politique des objectifs.

Au cours de la séance de clôture, M. Lucien Géminard, représentant permanent de l'inspection générale de l'Instruction publique, après avoir dressé le bilan des journées, a précisé les modalités de la mission d'animation et de contrôle, d'information et de conseil que l'Inspection générale doit assumer en associant «la gestion de l'actuel» à «la gestion de l'évolution».

Au cours de cette même séance de clôture, M. Joseph Fontanet a rappelé les principes qui ont inspiré la mise en chantier, à la lumière d'une large consultation de l'opinion, de la loi d'orientation pour l'enseignement du second degré. Il a souligné l'intérêt des initiatives prises par l'Inspection générale afin de favoriser l'adaptation nécessaire des structures, des contenus et des méthodes de l'enseignement aux besoins du monde d'aujourd'hui. Nos lecteurs trouveront le texte intégral de cette allocution en page VI.

l'école des parents

Pour vous,
Pour les parents de vos élèves,
INTER-SERVICE-PARENTS
répond, oriente, renseigne, gratuitement,
par téléphone.

Appelez **766-51-52**
Demandez-nous des affiches pour votre établissement
en écrivant à :
I.S.P. 4 rue Brunel - 75017 PARIS

Pour vous,
afin de mieux cerner les problèmes psychologiques de vos élèves à l'école
et dans leur famille

Pour aider
les parents qui vous demandent conseil
lisez

L'ÉCOLE DES PARENTS

revue mensuelle, complémentaire de toute revue pédagogique.

A paraître dans le numéro de novembre :

*L'enfant et son environnement - A quel âge la majorité,
et pour quoi faire ? - Le lien maternel... et de nombreuses rubriques.*

Lisez aussi

LE GROUPE FAMILIAL

revue trimestrielle destinée aux éducateurs et à tous ceux qui,
dans leur métier, sont en contact avec les familles.

Numéro spécial du GROUPE FAMILIAL :
SEXUALITÉ ET CIVILISATION

Abonnement pour un an : L'ÉCOLE DES PARENTS : 48 F. LE GROUPE FAMILIAL : 20 F.
Abonnement couplé aux deux revues : 65 F. Chaque revue, au numéro : 5 F.

Demandez notre documentation gratuite sur nos différents services
et le catalogue de toutes nos publications en écrivant à :
ÉCOLE DES PARENTS - Dif. Educ. - 4 rue Brunel - 75017 PARIS.

Une leçon d'HISTOIRE... .. les **STYLES** en 1 leçon

UN TABLEAU DES STYLES

(sélectionné par l'Institut Pédagogique National)

par Jacques Bertrand, expert près les Tribunaux et les Douanes

*Un lumineux tableau synoptique qui se déplie comme
une carte routière et déroule, en 200 illustrations
aux légendes concises, l'évolution des Styles en fonc-
tion des grandes dates de l'Histoire.*

7,50 l'exempl.
toutes librairies
ou envoi franco
contre Ch, C.P.
ou timbres à :

Editions de l'Ermitage
13, r. de l'Ermitage
86000 Poitiers

Pour commande
groupée remise
spéciale (20%)



SEULE LA B.B.C.
(BRITISH BROADCASTING CORPORATION
LONDON)
PEUT VOUS OFFRIRE
UNE AUSSI GRANDE
GAMME DE COURS,
D'UN TEL
NIVEAU PÉDAGOGIQUE,
A DES PRIX
AUSSI RAISONNABLES
POUR AIDER VOS ÉLÈVES
A APPRENDRE
OU A SE
PERFECTIONNER
EN ANGLAIS, CHEZ EUX,
A L'HEURE
QUI LEUR CONVIENT
AVEC LE COURS
DE VOTRE CHOIX,
DANS DES CONDITIONS
DE TRAVAIL AGRÉABLES,
MODERNES, EFFICACES
ET ÉCONOMIQUES.



ÉDITIONS
DISQUES B.B.C.

Anglais : Cours pour débutants adultes
et débutants enfants
Cours de perfectionnement
et de conversation
Cours de prononciation et d'intonation
Cours commerciaux
- scientifique et technique
Cours spécialisés : Aviation, Marine,
Automobile, Hôtellerie.
Cours et livrets pour suivre
les émissions "scolaires"
de la TV française ainsi que les
émissions radio de Londres.

Films pour l'enseignement
de l'Anglais



CHEZ LE MÊME
ÉDITEUR

Allemand : Cours de débutants, de révision,
commercial

Anglais / Américain :

Cours de perfectionnement

Arabe : Cours de conversation élémentaire

Breton : Cours de débutants

Espagnol : Cours de débutants

Italien : Cours de débutants et de conversation

Russe : Cours de débutants et de conversation

Ces cours sont disponibles
soit sur disques, soit en cassettes.

Documentation gratuite, en spécifiant
la discipline, sur simple demande

à : **Editions DISQUES B.B.C.E.**

8, rue de Berri - 75-PARIS 8^e

Tél. : ELY. 80.05 - BAL. 44.24 et 44.25

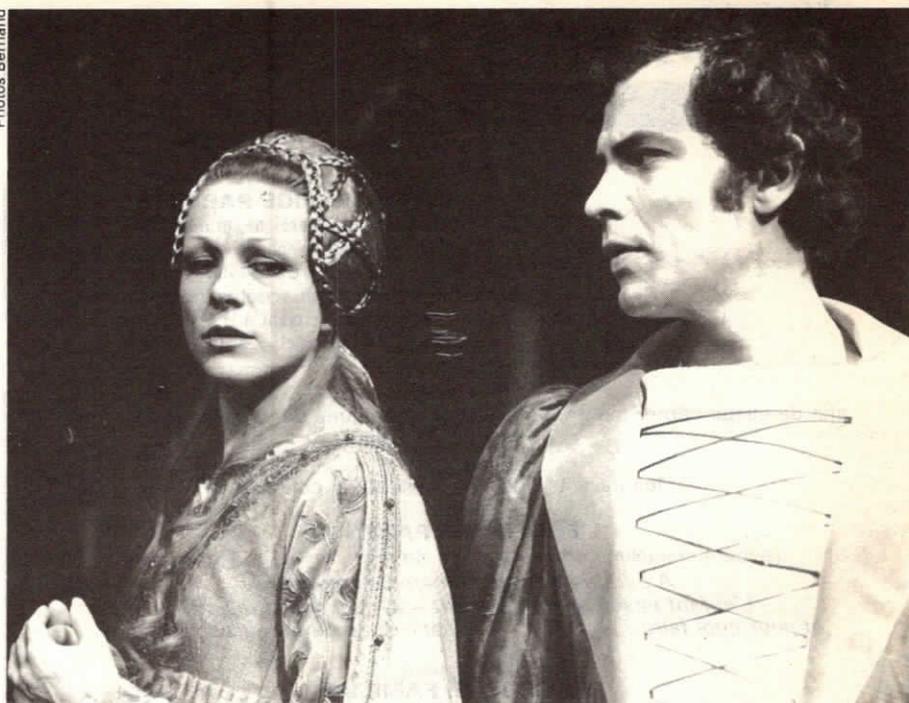
NOM _____

Adresse _____

Désire recevoir la documentation gratuite
sur les cours de _____

LETTRES ARTS SPECTACLES

Photos Bernard



Christine Fersen et Claude Giraud dans « Les Caprices de Marianne »

Le jeu de l'amour

et de la mort

Pascale Rivault et Raymond Genty dans « Roméo et Juliette »

*Juliette, Marianne,
Roméo, Octave, Célio,
les mêmes personnages
hantent toujours nos rêves.
Prestige de la scène,
magie du verbe incarné,
mystère du théâtre,
secret d'une expression humaine
qui, plus que toute autre,
sans cesse nous sollicite ?
Une fois le rideau retombé,
il nous reste encore
à nous interroger...*



LES hasards de la saison théâtrale mettent simultanément à l'affiche *Roméo et Juliette* et *Les Caprices de Marianne* : deux histoires d'amour et de mort. Shakespeare et celui de nos compatriotes qui l'a peut-être le mieux « senti », je ne dirais pas le mieux imité, mais au moins le mieux « traduit » dans une forme originale.

Les noms des personnages des *Caprices* sont déjà une indication. Il y a aussi un Claudio dans *Beaucoup de bruit pour rien* et dans *Mesure pour mesure*, une Hermia dans *Le Songe d'une nuit d'été*, une Marianne dans *Mesure pour mesure*, un Malvolio dans *La Nuit des rois*. Celio, c'est presque Celia de *Comme il vous plaira* (où l'on trouve aussi une Rosalinde, comme celle qu'Octave demande que l'on lui « apporte »), et l'Orsini qui s'est tué d'amour pour Hermia n'est pas loin non plus du duc Orsino, de *La Nuit des rois*, qui charge son page de plaider sa cause auprès d'Olivia, laquelle s'éprend, bien entendu, de ce page...

Amants de Vérone, ou amants de Naples, nourrice ici, entremetteuse là, et — pour ne pas s'en tenir au seul *Roméo et Juliette* — rappels plus ou moins discrets de personnages et de situations, les érudits littéraires ont beau jeu pour découvrir des filiations et des rencontres. Les notes des éditions classiques de Musset en sont pleines.

Laissons cependant ces recherches qui risquent de mener à l'académisme et demandons-nous plutôt pourquoi, depuis des siècles plus ou moins lointains, ces histoires tragiques exercent encore sur nous (et d'abord sur les metteurs en scène qui les « reprennent » sans cesse) une telle fascination. Il est aisé d'abord de voir ce qui a pu vieillir. Comment admettre aujourd'hui que deux familles ennemies s'acharnent — sous les yeux d'un prince faussement débonnaire — à s'exterminer en pleine rue ? (Sait-on seulement les raisons de cette haine ?) Qu'une jeune fille de dix-neuf ans ait pu épouser, sans amour, un vieillard ridicule et tyrannique ? Qu'un moine machine une fausse mort à l'aide d'un faux poison ? Qu'un mari jaloux recrute si aisément deux spadassins pour se débarrasser d'un rival, encore innocent d'ailleurs ?

Quel romantisme attardé nous fait passer par-dessus toutes les invraisemblances des situations, et même dans une certaine mesure les incohérences des personnages : le libertin Roméo, brusquement saisi par la plus pure passion, cet autre libertin d'Octave, ébloui lui aussi par un amour qu'il ne veut pas accepter ? Tout ce « folklore » serait-il donc plus près de nous que nous ne l'avouons ?

Le spectacle et/ou le texte

On peut apporter une première réponse en se référant aux représentations qui nous sont proposées en ce moment. Pour

Roméo et Juliette que vient de monter Robert Hossein au théâtre de la Porte Saint-Martin (1), c'est apparemment fort clair. Il nous a offert un merveilleux livre d'images. Le rideau se lève sur un brouillard vert qui, peu à peu, se dissipe et dévoile des éléments stylisés de décor, une place publique avec plans inclinés et escaliers, silhouettes de maisons aux façades ouvertes, et brusquement c'est la ruée des Montaigu et des Capulet, les brocards, la provocation, les duels, dans une alacrité de mouvements et une harmonie de couleurs qui sont d'un effet saisissant. Et puis voici l'histoire — connue par cœur de tous les spectateurs. Les jeunes comédiens qui l'interprètent ont au moins l'air d'avoir l'âge des rôles s'ils n'ont pas toujours toute la maîtrise qui les rendrait plus convainquants. Mais leur ardeur, leur émotion, et la sûreté avec laquelle ils ont été dirigés compensent quelques inexpériences. La tragédie s'installe peu à peu, au cours de la deuxième partie, après la turbulence un peu folle de la première. Et l'on n'en est, alors, que plus à même d'admirer la très brillante, très riche, très poétique traduction de Jean Vauthier.

Puissance et charme du spectacle, prestige d'une langue incomparable, souplesse, imagination et rigueur de la mise en scène (malgré des illustrations musicales un peu appuyées), un *Roméo et Juliette* est là, toujours présent, éternel comme la jeunesse et l'amour, impitoyable et fascinant comme la mort.

Il est difficile d'être aussi satisfait des *Caprices de Marianne* que vient de reprendre la Comédie-Française, dans la mise en scène de Jean-Laurent Cochet.

Rien du décor lie-de-vin de Jacques Marillier n'évoque la lumière napolitaine, et sa volonté d'être « fonctionnel » — une tonnelle, une grille, une maison, un puits (près duquel, très insolitement, Hermia racontera son mariage à son fils !) — ne l'empêche ni d'être maladroit ni, pis encore, d'être laid. Et puis quelle idée de jouer un texte qui n'est, en fait, pas de Musset, puisque c'est un amalgame entre la première version, de 1833, et la version remaniée pour la scène en 1851.

Or, dans cette dernière, et pour des raisons de mise en scène, en particulier de décor unique, Musset a dû bouleverser l'ordre de certaines scènes et introduire des textes de liaison d'une banalité et d'un artifice rares. Il avait dû, aussi, édulcorer certains passages, par crainte de la censure (la plupart sont rétablis, mais pas tous ; on se demande pourquoi le « juge en cour royale » est resté le « podestat » !). Mais il avait aussi, sans raison apparente, raccourci certaines tirades qui souffrent beaucoup de ces coupures — ici maintenues. De la part de la Comédie-Française, on aurait aimé plus de rigueur dans le choix d'un texte, d'autant plus que celui de 1833 est, et de très loin, le plus libre, le plus jeune, le plus vif... et, pourrait-on dire, le plus shakespearien, dans son découpage en scènes aux lieux divers.

L'interprétation ne rachète guère ces erreurs de décor et de texte. Celio est plus sinistre que romantique, Octave a le libertinage et la séduction moroses et peu

légères, Marianne est plus empêtrée que de nécessité dans les contradictions de son personnage... De temps en temps il faut bien cependant que le texte émerge et retrouve sa puissance d'émotion, et que cet étonnant et rare mélange de tragique et de burlesque — après lequel tout le théâtre romantique, Musset à part, a couru en vain — nous rappelle l'originale leçon que Musset avait tirée de Shakespeare.

Est-ce chez Shakespeare aussi qu'il a pris l'élégance, la désinvolture, le délicat comique d'*On se saurait penser à tout* ? Ou est-ce chez Marivaux ? Ou est-ce tout simplement chez lui-même ? Toujours est-il que ce petit proverbe que le Français donne à la suite des *Caprices* rachète toutes les déceptions que ceux-ci nous ont procurées.

Un décor plaisant (du même Marillier), des interprètes alertes, bien disants, à l'aise dans leurs personnages, une mise en scène vive et efficace, et puis là aussi, là surtout vaudrait-il mieux dire, un texte qui fait mouche à chaque réplique et à chaque tirade... la réussite est complète.

Un grand secret commun

Musset aurait-il pu être « notre » Shakespeare ? Était-il davantage fait pour ces bluettes apparemment sans conséquences ? Il y a eu, pourtant, *Lorenzaccio*. Mais on ne « refait » pas impunément les plus grands, même si l'on parvient à retrouver parfois leurs secrets. Toute référence aux représentations données mise à part, il reste que plus loin de nous, dans les mœurs et dans le style (car sa préciosité est par moments un peu vieillie), Shakespeare conserve une dimension qui n'est qu'à lui.

Sans doute n'est-ce pas seulement son ombre que nous pouvons aimer en Musset, c'est aussi un son plus moderne, des personnages (Octave surtout) dont le cynisme tendre et désespéré nous semble plus présent, plus proche de notre sensibilité, et qui sont également plus complexes que les amoureux un peu stéréotypés de *Roméo et Juliette*.

Reste aussi qu'un grand secret commun unit Shakespeare et Musset, et qui n'est pas près de nous devenir indifférent, cette révélation du divorce qui menace même ceux que la plus haute passion rapproche, de la difficulté, pour ne pas dire l'impossibilité, d'être jeune, c'est-à-dire, au sens où tous les deux l'entendent, intransigeant, entier, passionné de pureté, dans un monde où les vieillards sont bornés et méchants, où les conventions sont des tyrannies, où le bonheur, en un mot, est refusé à ceux qui l'aiment.

Secret désespérant peut-être, mais dont précisément — et c'est là la grande vertu du théâtre — la représentation dramatisée nous libère, et nous purifie.

Pierre-Bernard Marquet

(1) Décors de Jean Mandaroux, costumes de Sylvie Poulet.

Du côté des vacances



Caroline Cartier et Danièle Croisy dans « Du côté d'Orouet »

C'EST là un film rare, un film dont les défauts mêmes deviennent raison supplémentaire de le trouver attachant ; un de ces films imparfaits dont on se souvient beaucoup mieux que de certaines « grandes machines » qui sont parfaits, certes, mais qui *ne sont que cela*.

Œuvre de Jacques Rozier, qui nous avait donné il y a dix ans le charmant *Adieu Philippine*, et qui depuis s'était consacré à la télévision, *Du côté d'Orouet* accumule, à première vue, les imperfections ou les manques qui pouvaient le faire condamner. Il est tourné en 16 mm, et le grain de la photo est parfois trop visible. Le son est souvent beaucoup trop violent ; ou bien ce sont les bruits d'ambiance (la mer, le vent) qui couvrent les dialogues. Il n'abrite pas ces faiblesses techniques derrière le manteau du film contestataire et politique, tourné dans des conditions difficiles, etc. Il ne pose d'ailleurs aucune question politique, sociale, sexuelle ; aucune des tartes à la crème et à la mode qui créent le préjugé favorable de l'audace. Il ne s'y passe à peu près rien, dramatiquement parlant ; pas de suspense, pas de poursuite, à peine quelques « situations ».

Dès le début, nous accompagnons trois filles qui vont passer leurs vacances — en septembre — dans un coin de Vendée (du côté d'Orouet), où la cousine de l'une d'elles leur a laissé la disposition de sa villa, sur la plage. Et il faut bien dire que ces trois perruches, avec leurs fous-rires, leurs conversations décousues pendant le voyage et l'arrivée à la villa, commencent à nous taper sur les nerfs. Et puis petit à petit — comment ? pourquoi ? — le charme opère. Nous découvrons leurs différences : Kareen, la plus coquette, la plus jolie ; Caroline, qui est plus naïve et plus réfléchie ; Joëlle, qui fait des complexes parce qu'elle a quelques kilos de trop, et qui jure en vain de se mettre au régime... Nous explorons avec elles la villa (où Kareen a passé des vacances autrefois), les trésors de ses armoires et les vieilleries de son mobilier ; nous commençons à vivre leur vie : le petit déjeuner, la pêche à la crevette, le nettoyage de la villa, la partie de vélo, le bain, le jour de pluie où l'on reste à l'intérieur et où l'on se console en dévorant

des pâtisseries. Ce récit en forme de chronique et de découverte, articulé par des sous-titres qui ne sont que des dates, a la naïve authenticité de ces films de vacances qu'on projette, l'hiver venu, pour la nostalgie des participants, et souvent pour l'ennui mortel des étrangers.

Or le miracle c'est que nous ne nous sentons plus des étrangers : les trois filles nous ont intégrés à leur univers, à ce monde clos des *Enfants terribles* (moins le mystère et l'équivoque), si bien que nous ressentons, nous aussi, comme une intrusion, l'arrivée de Gilbert qui leur demande asile un soir d'orage : Gilbert, chef de bureau de Joëlle, dont on devine qu'il est vainement amoureux, et que ce n'est pas par hasard qu'il est venu camper dans le pays... Gilbert, accepté mais parqué dans le jardin, va devenir le souffre-douleur, ou du moins la victime des filles ; interviendra aussi un bel estivant, Patrick qui possède un dériveur et invite à des parties de bateau tantôt les unes tantôt les autres. Sans que rien résulte *vraiment* de cette mise en place qui semblait ouvrir la porte au drame, au mélodrame, ou à la comédie, ou — pourquoi pas ? — à l'étude « sexuelle ». Tout est joué délibérément en mineur : nous devinons la déception de Joëlle, puis celle de Kareen qui auraient voulu attirer l'attention de Patrick ; nous constatons l'humeur de Gilbert, que Joëlle néglige... Mais que d'inconnues dans ce film en apparence si naïf, si limpide : quand Joëlle quitte ses deux amies et Gilbert qui batifole sur le sable, est-elle jalouse (bien qu'elle n'aime pas ce garçon), ou seulement dépitée de voir un corps étranger mêlé à leur trio ? Les vacances s'achèvent dans une sorte de désenchantement : Gilbert puis Kareen s'en vont, Caroline et Joëlle écourtent le séjour. On retrouve Joëlle et Gilbert à Paris, dans leur bureau, puis à la cafétéria de l'entreprise. Chacun raconte ses vacances à un camarade. L'an prochain, ils n'iront plus du côté d'Orouet.

Encore une fois, on se demande d'où vient l'évident miracle de ce film, son pouvoir de nous attacher et même de nous émouvoir. C'est sans doute que Jacques Rozier éprouve et traduit une évidente sympathie pour les êtres et les lieux qu'il a

choisis, et qu'il sait les regarder. Pour les lieux, cela est sensible dans le choix des lumières et des éclairages (le soleil du matin, celui de la fin d'après-midi, la lumière mate des jours de vent et de nuages) ; dans l'intimité de l'auteur avec les dunes, les champs et les forêts, le sable mouillé et les horizons au couchant ; dans le talent intimiste qu'il dévoile en peignant le repas du soir ou la grasse matinée. Pour les personnages, cela va du croquis pittoresque (le vieux pêcheur d'anguilles, la serveuse de la crêperie) à l'intimité progressive, patiente, avec les protagonistes. Rozier a choisi, pour les incarner, des inconnus « capables de retrouver devant la caméra les gestes de la vie courante ». De là vient que, s'il indique pour chaque scène la situation, le rythme, le *sens*, il laisse ses interprètes formuler cette situation par les paroles et les gestes qui leur semblent naturels. Et le résultat a été que ces interprètes ont infléchi leurs personnages vers leur propre nature (ce qui leur donne cette aisance confortante) sans se perdre dans les bafouillages laborieux du cinéma-véridé.

Ci-gît...

Il est des genres littéraires qui se meurent. Parmi ceux-ci, et c'est peut-être une juste revanche du sort, l'épithaphe. Il en a pourtant été écrit de fort curieuses, parfois du vivant même des intéressés, et pourquoi pas ? par eux (charité bien ordonnée...). Laudatives ou ironiques, courtes ou brèves (on en connaît une, celle de Guy de Rochefort, qui s'étale jusqu'à cent vingt vers), elles méritaient d'être réunies pour notre étonnement et notre joie. C'est ce que vient de faire Pierre Ferran, avec la patience et la malice qui sont les siennes. (1) Il a joint à ces œuvrettes littéraires quelques inscriptions glanées dans les cimetières et qui ont une autre allure que les habituels « regrets éternels » (il nous précise d'ailleurs dans son sous-titre que « la réalité dépasse l'affliction »).

Mais, connaissant notre homme, on peut le soupçonner d'avoir glissé, deci delà, des épithaphe de son propre cru,

té, si du moins l'on excepte les dix premières minutes du film.

La discrétion de Jacques Rozier se marque aussi à sa grande réserve devant les « belles images ». Non qu'il en soit incapable, comme le prouvent — en des styles différents — le galop des chevaux sur la plage, ou la séquence de Joëlle et Caroline assises, enveloppées de couvertures rayées, dans le bow-window qui donne sur l'horizon du couchant. Ce sont des plans magnifiques, mais inséparables de leur « situation » : la joie d'une fête en commun, ou la poésie attristée des fins de vacances.

Complètement décalé par rapport aux modes de notre temps, et à ses poncifs, ce film provoque dans le public des réactions curieuses : on rit au spectacle de cette vérité naïvement saisie, qui ne cherche pas le comique, mais qui l'atteint en dehors de toute ironie, de tout persiflage. On rit des êtres eux-mêmes, sans se moquer d'eux ; on ne rit pas d'un clin d'œil complice de l'auteur qui voudrait nous faire partager sa supériorité. En tout cas, faire songer aujourd'hui à du Marivaux sans contorsions, à du Musset sans ridicule ; nous montrer « les surprises de l'amour » et « à quoi rêvent les jeunes filles », et ne tomber ni dans l'artifice ni dans la guimauve, cela n'est pas donné à tout le monde. Et savoir saisir le rythme intérieur des vacances, de l'enthousiasme et des fous-rires de l'arrivée à la nostalgie du départ et à la récréation par le souvenir, ce n'est pas si courant non plus. Alors, on pardonne aux longueurs (il y en a : la partie de bateau, la séquence des anguilles) pour ne retenir que les moments où la durée est vraiment dramatique (le repas raté, où Kareen est absente, Joëlle muette, Caroline ensommeillée, et où Gilbert constate qu'il s'est donné du mal pour rien). On accepte, de ce film inusité, qu'il mélange la vie — comme les vacances qu'il reflète si bien —, le bon et le mauvais. Et, comme pour les vacances, on ne se souvient que des beaux jours. C'est peut-être le meilleur compliment qu'on puisse lui faire.

Etienne Fuzellier

qui ne sont d'ailleurs pas parmi les moins insolites. Peut-on lui dire qu'il en a, trop modestement, oublié une, la sienne, et nous autorise-t-il à lui proposer, à titre « anthume », celle-ci ?

Passant, près de cet if errant,
Sois triste, admiratif et rends
Hommage tendre et déférent
A notre ami Pierre Ferran.
A maints ouvrages s'affairant,
En tous domaines conférant,
Ou plaisamment légiférant,
Mais science-fiction préférant,
Rien ne lui fut indifférent.
Tant eut de talents différents
Que — Paradis ou Enfer — en
Ce tombeau gisent dix Ferran.

P.-B. M.

(1) *Le livre des épitaphes*. Editions ouvrières. Coll. « La Butte-aux-Cailles », 112 p., 13 F.

Livres

Rencontre avec



Jean Kolar

PARMI les romans de la rentrée, un des meilleurs (je dirais : *le meilleur*, mais je n'ai pas tout lu) est celui que publie Jean Kolar, *Une fée sur l'échiquier* (1).

Ce livre singulier transporte le lecteur dans une ville d'eaux, Divonne, où ne séjournent, hors saison, qu'une poignée de curistes. Parmi eux, deux personnages se sont présentés séparément, sous de faux noms. Aux douches, au golf, et à l'hôtel, ils ont de longs conciliabules. Ils jouent aux échecs, à l'écart. Qui sont-ils ? Ce sont le conseiller spécial du Président des Etats-Unis et son homologue russe, chargés d'une pré-négociation d'où dépend l'avenir du monde.

Sans public, sans journalistes, sans micros, les deux hommes sont dispensés de la phraséologie habituelle : ils ne parlent pas de liberté, de démocratie, ni de bonheur du peuple, mais de choses sérieuses, tout à fait lourdes et concrètes. Ils ne se haïssent pas. Ils se comprennent fort bien, faisant le même métier.

Mais il leur est impossible de s'isoler tout à fait de l'entourage immédiat, ces compagnons de hasard que leur fournit la petite ville de Divonne. Un évêque, une Américaine en quête d'amour, un espion attaché au conseiller américain (qui est le narrateur), enfin une enfant de neuf ans, la petite Kai, mènent autour de la négociation une sorte de farandole.

Jean Kolar, en choisissant d'écrire ce récit à la première personne, met en évidence le contrepoint de la vie intérieure, intime, du narrateur, et de sa vie professionnelle, où il se montre parfaitement lucide à tout moment, parfaitement maître de soi, alors même qu'une crise sentimentale le submerge de souvenirs et de regrets.

En 1959, Jean Kolar avait reçu le prix Rivarol, ex aequo avec Villalonga, pour son premier roman, *La Monnaie de retour*. Depuis, il a publié *Le Nouveau Veni* (2), *Paradis parallèles* et *La Pente* (3).

L'écriture de Jean Kolar est tout à fait remarquable : limpidité, sobriété, fermeté toute classique. Nous avons demandé à ce Tchèque comment il est devenu un écrivain si purement français.

« J'ai commencé mon premier roman.

Monnaie de retour, en tchèque. J'ai dû m'arrêter à la page 76. Ce n'était pas possible de continuer autrement qu'en français. Ce serait le sujet de réflexions infinies, le rôle que joue une langue dans l'expression d'une pensée. J'ai osé faire le saut, et j'ai recommencé mes soixante-seize pages en français : bien sûr elles n'étaient plus les mêmes. La littérature occidentale est extrêmement rapide. En russe ou en tchèque, on décrit une fleur vue du dessus, du dessous, à l'ombre, au soleil, sous la pluie ; les descriptions sont interminables, les dialogues durent, durent, pleins de digressions et de répétitions. En français, on demande la concision. »

● *Vous aviez fait vos études à Paris, sans doute ?*

Non. En Tchécoslovaquie. J'ai appris vraiment le français au Cameroun. Sur-tout par la lecture. Le premier livre que j'ai lu, ce fut, en 1950, *Vol de nuit*.

● *Comment avez-vous appris le français au Cameroun ?*

Je crois que je suis le premier pirate de l'air. Après le coup d'Etat communiste en Tchécoslovaquie, le premier vol autorisé, le 6 avril 1948, avait pour destination Bratislava. J'avais plusieurs procès sur le dos. Des amis à moi ont combiné le détournement de l'avion avec un équipage de remplacement. Tout s'est passé assez bien. Le pilote avait justement l'intention de faire emmener sa fiancée et sa famille. Le copilote a été immédiatement d'accord. Quant au télégraphiste, qui protestait, il a été enfermé aux toilettes, avec un pistolet d'enfant. Je suis un pirate pacifique : pendant le voyage, je lisais mon journal.

Nous avons atterri à Munich, où les Américains ont été bien étonnés : ils n'avaient jamais vu d'avion tchèque. Nous avons été isolés dans une caserne, et on nous a longuement interrogés. Nous n'avions ni passeport, ni carte d'identité. Le problème était de trouver un pays qui nous accueille. En attendant, nous avons couché dans des gares, dans des voitures.

Puis j'ai eu l'idée de demander à passer un week-end au Luxembourg : pour un dollar, nous avons eu notre visa. Nous avons travaillé comme fossoyeurs, d'abord, puis comme mineurs. Je passais par la mine pour aller en France toucher ma bourse d'études.

Ma fiancée était encore à Prague. Un Luxembourgeois, contre rémunération, a accepté d'aller l'épouser là-bas et de me la remettre au Luxembourg. Nous avons aussitôt demandé l'annulation du mariage. Et nous avons pu aller à Berne, où nous sommes mariés.

Je suis devenu journaliste. Imaginez le journal suisse qui publie des éditoriaux d'un Tchèque de vingt-cinq ans qui ne se montre jamais ! J'écrivais en toute liberté sur Molotov, sur l'ONU, etc. On nous a proposé d'aller en Afrique, avec une exposition cinématographique. Nous sommes tombés amoureux du pays tous les deux. Le Cameroun nous a donné sans difficulté le visa : en outre, les diplômes de ma femme étaient valables là-bas. C'est ainsi

que, partis pour six semaines, nous y vivons depuis vingt-quatre ans.

● Comment écrivez-vous ?

A chaque livre sa technique particulière. De toute façon, je me relis un nombre incalculable de fois : je change un mot, je refais une phrase, j'intervertis deux paragraphes, je corrige encore sur épreuves. *Paradis parallèles* avait trois fois plus de pages à l'origine ; j'avais travaillé sur un plan relativement serré. *Une fée sur l'échiquier*, je l'ai fait en six semaines, et sans aucun projet : à chaque page, j'ignorais ce que serait la suivante. Je dois dire que je me suis bien amusé en écrivant.

Propos recueillis par
Josane Duranteau

(1) Albin-Michel, 256 p., 24 F.

(2) Ces deux premiers romans, publiés chez Julliard, sont maintenant épuisés.

(3) *Paradis parallèles*, Albin-Michel, 352 p., 17,20 F. *La Pente*, Albin-Michel, 256 p., 15 F.

Max Gallo historien et romancier

MAX GALLO, agrégé d'histoire, docteur ès-lettres, et brillant journaliste, a étonné les critiques, l'année dernière, en donnant son premier roman, *Le Cortège des vainqueurs* (1) : il était connu par ses essais, et on lui avait attribué l'étiquette d'historien. Au moins, ce premier roman laissait-il encore une large place au rôle de l'histoire des hommes dans la vie de l'individu. L'action se déroulant de 1917 aux années 70, l'auteur ne pouvait manquer d'évoquer — avec maîtrise — les événements majeurs du dernier demi-siècle.

Cette fois, Max Gallo, à la surprise accrue des critiques qui s'obstinent à le vouloir strictement historien, publie un roman qu'on pourrait dire intimiste, *Un pas vers la mer* (2). C'est le monologue intérieur d'une femme d'aujourd'hui, son examen de conscience, sa confession devant elle-même. A la première ligne du livre, l'action est déjà accomplie : Claire a perdu son fils Julien, qui s'est suicidé. Qui est responsable du suicide d'un adolescent ? On trouve quelques pages du journal que tenait en secret le jeune homme, notant sa difficulté à vivre, ses angoisses, et surtout ses grands élans de tendresse déçue.

Claire a-t-elle assez aimé son fils ? A-t-elle été assez mère ? A ses propres yeux, sa culpabilité pèse lourd : n'a-t-elle pas quitté son mari, son enfant, pour tenter de sauver ce qu'elle croyait être sa propre personne ? Femme de médecin, mère de famille, ce n'était pas assez pour elle. Elle a voulu se cultiver, s'affirmer, devenir indépendante. Maintenant, elle enseigne, elle écrit, elle a secoué les influences pesantes de la famille et de la belle-famille.

Mais elle a perdu son mari, qui n'était pas un mauvais homme. Et son fils, désespéré, s'est donné la mort. Est-ce par sa faute ?

Le conflit extrêmement actuel des devoirs envers soi-même et des devoirs envers ceux à qui nos propres engagements nous lient est ici mis en lumière, sans « éloquence » et sans pathos. L'auteur n'a pas voulu intervenir dans le débat qui oppose Claire à elle-même. Il ne tranche pas. Il conduit le lecteur à se poser les questions qui tourmentent la narratrice. Et s'il a choisi d'évoquer ici un drame entre tous atroce, ce drame-limite qui est le suicide d'un fils, il a eu à cœur d'éviter les effusions de la douleur. Ce n'est pas un livre à lire avec la larme à l'œil.

Puisque chacun est autorisé à voir à sa façon le problème de Claire, je dirai, pour ma part, qu'il nous appelle opportunément à réfléchir sur la notion de liberté, que notre temps babillard a bien galvaudée. On croit un peu partout que la liberté consiste à aller en zig-zag, comme ces étudiants qui vont successivement « s'inscrire » ici et là, ne menant aucune tâche jusqu'à sa fin. Certes, ils sont « libres » de changer. Mais la vraie liberté n'est-elle pas, plutôt, pour chacun, de rencontrer sa voie, et de la suivre, tout droit, en refusant les rêves que proposent les chemins de traverse ?

Il faut lire ce beau livre, où peut-être Max Gallo fait bien encore travail d'historien, puisqu'il isole et analyse un malaise qui est peut-être au centre de la crise de civilisation d'aujourd'hui.

J.D.

(1) Laffont, 480 p., 28 F.

(2) Laffont, 244 p., 24 F.

Expositions

Les cubistes



Juan Gris : la bouteille de vin rosé

Musée d'art moderne, 13 av. du Pt-Wilson, Paris-16e. Jusqu'au 10 novembre.

VOICI les cubistes présents dans l'aile gauche (en regardant la Seine) du musée d'Art moderne de la Ville de Paris, une semaine après que les futuristes aient été installés dans l'aile droite. Cela est, sans doute, fortuit mais permet de constater ce qui, dans les courants artistiques des débuts du siècle, a des prolongements soixante ans plus tard et ce qui est fané sans rémission. Il est vrai que l'exposition futuriste est assez courte alors que celle des cubistes nous offre 250 toiles. Mais la quantité n'y fait pas grand chose. Le futurisme apparaît bien comme un épiphénomène de la révolution esthétique du XXe siècle et le cubisme comme un des grands moments de l'histoire de l'art.

Encore faut-il s'entendre car il y a cubistes et cubistes. « Le cubisme n'est-il pas un état d'esprit plus qu'un mouvement ? », demandait Jacques Lassaing à Braque en 1961. « Assurément, répondit Braque, c'est pourquoi Picasso et moi nous étions assez distants avec les autres peintres qui se réclamaient bientôt du cubisme. Nous n'avons jamais exposé avec eux ni dans les expositions qui prenaient l'allure de manifeste. Metzinger et Gleizes s'étaient emparés du mot, l'avaient défini. Nous considérons que si l'on savait tellement bien ce que c'était, c'était la fin de

tout, il n'y avait plus rien à faire pour nous. C'était une vraie folie, en quelques mois tout le monde « cubistisait ». On faisait du cubisme un style. C'est-à-dire le contraire de tout ce que nous avions voulu. Mais cela plaisait mieux aux gens. On leur apportait des mots, des définitions. Cela tranquillise, rassure. »

Il n'est pas mauvais que cette déclaration figure en tête du catalogue de l'exposition. Elle permet de situer les tendances et les états d'âme. Le cubisme est, d'abord, une remise en question des fins et des moyens de l'art. Il n'est pas voulu comme style d'école.

Les tendances et les états d'âme... Il y a Picasso et Braque qui inventent la chose sans se soucier du mot sous l'œil narquois et inquiet d'Henri Matisse qui, le premier, en 1908, parla de cubes. A l'opposé, il y a Gleizes et Metzinger qui théorisent. Entre eux il y a des artistes qui s'interrogent diversement sur la signification des objets du monde extérieur, sur leur capacité d'être, sur leur valeur de contrôle poétique. Le mot cubiste a désigné aussi la poésie, en particulier, de Pierre Reverdy. Pour ceux de ma génération le mot cubiste évoque des phrases d'Apollinaire comme, dans *Le poète assassiné* : « J'ai vu ta femme... Elle est la laideur et la beauté. Elle est comme tout ce que nous aimons aujourd'hui. » Ceci est dit par l'Oiseau du Bénin, sans doute Picasso, à Croniamantal, sans doute Apollinaire.

« Comment distinguer le cubiste A du cubiste B ? », questionnait Paul Valéry, en 1916, après avoir visité une exposition « cubique » comme il dit. En 1916, les particularités de l'un ou de l'autre pouvaient échapper à un esprit aussi éveillé mais nourri d'impressionnisme comme l'était Valéry. Cela ne l'est plus aujourd'hui. Picasso et Braque étant hors concours, on voit ce qui différencie un Jacques Villon d'un Fernand Léger, un Delaunay d'un La Fresnaye ou d'un Le Fauconnier. La peinture est plus « cosa mentale » pour les uns, elle est plus physique pour les autres. Chez Marcoussis, l'émotion a quelque difficulté à se soumettre à la règle qui guide les tableaux de Gleizes et de Metzinger. André Lhôte est un élève appliqué de Cézanne, sans plus. Des cubistes vraiment cubistes, émerge Juan Gris qui n'est pas un doctrinaire mais un peintre de qualité exceptionnellement à l'aise dans sa discipline et qui mourut trop jeune — comme La Fresnaye — pour aller jusqu'au bout de ses possibilités.

Mais où commence et où finit le cubisme chez Francis Picabia ou Marcel Duchamp ? Ce fut, à n'en pas douter, une passade vigoureuse mais une passade pour ces artistes doués d'une vision particulièrement aiguë et d'un humour incompatible avec les définitions rigoureuses ; l'humour, sorte de mouvement perpétuel de l'esprit, qui remet en cause les faits et gestes de l'artiste confronté au mouvement de la vie. Dada murmure déjà, le surréalisme fera entendre sa voix dans les années vingt.

On peut se demander, d'autre part, ce que vient faire ici André Derain. Il est représenté par une très belle nature morte qu'une stylisation cézannienne peut, à la ri-

gueur, introduire dans une aussi vaste exposition. Mais Derain ne s'est jamais réclamé du cubisme. Au contraire. Ses admirables tableaux dits de l'époque « gothique » (n'est-ce pas une de ces définitions bizarres dont Apollinaire avait le secret ?) sont loin, très loin de toute assimilation à une école ou à une autre.

Ces réserves faites à propos de quelques artistes apparentés au cubisme ou qui le frôlèrent de plus ou moins près, l'exposition a le grand mérite de donner à voir un large éventail de ce qui fut une école artistique pour la première fois, peut-être, universelle. Nous y retrouvons des peintres russes comme Malevitch, polonais comme

Marcoussis, l'Argentin Pettoruti, le Tchèque Prochazka, le Cubain Diego Rivera et des sculpteurs aussi considérables que Lipchitz et Zadkine, l'un polonais, l'autre russe.

Mais, parmi les sculpteurs, c'est probablement Henri Laurens qui, dans l'ordre cubiste, offre l'exemple d'une fécondité et d'une verve qui ne doit rien qu'à ses exigences personnelles. Sculpteur et peintre, Laurens témoigne d'une humilité et d'une probité, comme dit son biographe, qu'il ne trahira jamais.

Il est sûr que le cubisme a dépassé son temps et demeure l'organisateur d'une vision et d'une sensibilité toujours vivantes.

Idéalistes et symbolistes



Paul Sérusier : la Parque Clotho

Galerie Gaubert, 27 rue Guénégaud, Paris-6e — Jusqu'au 21 décembre.

La galerie Gaubert, après nous avoir montré les « Sources du fantastique », nous offre, à la suite, une exposition consacrée aux « Idéalistes et symbolistes ». Cette galerie réserve, aux œuvres rares de l'art ancien et moderne, une présentation particulièrement choisie. Rares sont ces œuvres parce qu'elles se situent, la plupart du temps, hors des définitions d'écoles de l'art occidental. Du fantastique d'hier au fantastique d'aujourd'hui passe le courant ésotérique qui vient du fond des âges. C'est ainsi que Gustave Moreau peut dire : « L'expression des sentiments humains, des passions, m'intéresse sans doute, mais je suis moins porté à exprimer ces mouvements de l'âme qu'à rendre pour ainsi dire visibles, les éclairs intérieurs qu'on ne sait à quoi rattacher, qui ont quelque chose de divin et qui, traduits par les merveilleux

effets de pure plastique, ouvrent des horizons magiques. »

Dans cette filiation « idéaliste », si l'expression change avec les époques, c'est la même interrogation qui se pose sur les rapports de l'esprit et de la matière, sur le réel et l'imaginaire, sur le bien et le mal. Chaque artiste répond à sa manière, en toute liberté, d'où une extrême diversité. Il n'y a rien de commun entre Jacques Callot et Arcimboldo, entre Goya et Füssli, entre Odilon Redon et Gustave Moreau. Mais ils ont en commun de nous donner à voir au-delà des apparences.

L'exposition d'aujourd'hui révèle un état d'esprit qui régnait dans certains milieux intellectuels et artistiques à la fin du XIXe siècle et au début du nôtre. On y décèle l'influence des pré-raphaélites anglais d'un côté, celle de Wagner d'un autre, celle encore du Sar Péladan qui ressuscita l'ordre des Rose-Croix. Il y a beaucoup de littérature dans cette peinture symboliste mais il ne faut pas prendre ce mot en trop mauvaise part. Cette littérature plastique, si elle n'est pas déclamatoire, peut être à la source de l'invention. N'y a-t-il pas de la littérature dans l'art abstrait ?

Ici, nous pouvons nous faire une idée de ce qui, dans une époque pas si lointaine, est dépassé et de ce qui reste. Evidemment, Puvis de Chavanne nous laisse froid et Aman Jean ne nous montre que des sourires de couvertures de catalogues. Mais le graveur Rodolphe Bresdin est admirable dans sa complexité et la toute puissance de ses végétations en noir et blanc. S'il y a un peu trop de voluptés diaphanes chez certains peintres, il y a l'éclat de Gustave Moreau et le recueillement d'Odilon Redon face à l'imaginaire. Levy-Dhurmer aurait pu faire mieux. Mais il y a un très beau Rouault. Les Belges et les Tchèques ont rendez-vous avec des beautés d'outre-tombe ou des prophétesses futuristes. Je pense à Léon Spilliaert et à Karel Masek. Il faut mettre à part Alfred Kubin, assez mal connu, avec son « démon sur la colline ». L'humour, très particulier, de Max Klinger mérite aussi d'être mieux apprécié si j'en crois ses eaux-fortes qui racontent l'histoire d'un gant perdu par une dame. Il faudrait aussi donner sa place à Filliger, ici représenté par une imagerie quelconque. Lui et Sérusier furent de l'école de Pont-Aven. Il faudra en reparler.

Jacques Baron

DOSSIER

« Enseignement alterné :
il serait souhaitable
que quelques universités
et grandes écoles
lancent des expériences
d'enseignement alterné
(par exemple 4 mois d'études,
4 mois d'activités
professionnelles)...
Périodes intercalaires
de vie active ;
il serait souhaitable d'autoriser
et même d'inciter les étudiants
à faire une première expérience
de vie active
avant la fin de leurs études... »
Telles étaient quelques-unes
des suggestions élaborées en 1970
au cours d'un colloque organisé
par l'Association d'études
pour l'expansion
de la recherche scientifique.
Depuis, la réflexion a progressé.
Le récent colloque de l'AEERS
qui s'est tenu à Rennes
(cf l'éducation du 27.9.73)
s'est interrogé sur les modalités
que pourrait prendre, chez nous,
un enseignement supérieur
en alternance,
sur ses objectifs possibles
et aussi sur les problèmes
posés par ce nouveau système.
Dans son discours d'ouverture
dont nous donnons ici
de larges extraits,
André Lichnerowicz,
président de l'AEERS,
a rappelé les données du problème.
Les participants ont eu aussi
un important dossier
qui évoquait certaines
des plus intéressantes
réalisations étrangères
dans ce domaine.
Nous les avons résumées aussi
car leurs origines diverses
prouvent bien que,
dans le monde entier,
un même besoin se fait sentir
de rapprocher les deux termes
qui avaient servi de thème
au colloque d'Orléans :
la « vie active »
et la « formation universitaire ».
Sans vouloir, bien évidemment,
les proposer en modèles à imiter,
— chaque pays a en effet innové
conformément à ses traditions,
son système économique
et son idéologie —
nous pensons qu'elles peuvent
éclairer la réflexion.

DANS de larges fractions du monde, un dérèglement de la société est apparu, une fonction vitale se trouve de plus en plus mal remplie : la formation, l'accueil et l'apport des jeunes adultes posent des problèmes pour la solution desquels imagination et audace sont requises. Il s'agit de problèmes d'autant plus graves qu'ils devraient avoir un rôle majeur à jouer dans l'évolution adaptative d'une société qui est tout ensemble vieillissante à bien des points de vue, mais culturellement, socialement, techniquement, en mutation.

C'est à l'enseignement supérieur que nous devons nous limiter ici. C'est sans doute là que se posent certaines des questions les plus difficiles et il convient d'explorer d'autres voies que l'unique voie effectivement pratiquée dans trop de cas ; pour amasser un capital de connaissances destiné à être exploité toute une vie, pour se situer, plus ou moins définitivement, à un soi-disant niveau social, une seule possibilité : pratiquer pendant six ans ou plus une vie d'adolescent de plus en plus prolongé, soustrait aux responsabilités sociales et soumis à ce qu'il faut bien appeler une ségrégation selon les âges.

Une telle voie n'est plus supportable comme voie unique, et elle n'est plus supportée. L'évolution de la culture, de la science, de la technique, celle des finalités mêmes de l'éducation commencent à imposer peu à peu à tous la formation permanente et devraient, par suite, estomper la distinction entre la formation initiale et la formation permanente. Plus informé et plus tôt, sans doute aussi plus mûr intellectuellement, il arrive que le jeune adulte supporte souvent de plus en plus mal un état de mineur social, prolongé jusqu'au delà de vingt-cinq ans. Enrichi de connaissances générales et de théories, il sait aussi que toute approche théorique ne peut être, si elle n'est pas mêlée de pratique, qu'appauvrissement d'un réel avec lequel il faut bien finir par se colleter, au cours d'une vie humaine, d'un réel qui lui apparaît d'autant plus redoutable qu'il n'en connaît pas, d'expérience personnelle, les facettes et les ambiguïtés.

Il nous faut explorer d'autres voies et c'est à une telle exploration que notre Association vous convie au cours de ces trois journées. Dissipons tout de suite ce qui pourrait être la source d'un malentendu : l'enseignement alterné ne saurait être à lui seul une panacée. Notre Association croit à la pluralité des voies et aux vertus d'une approche expérimentale. Au reste l'introduction d'un système d'alternance, même localisé et expérimental, présente des difficultés qu'il convient de ne pas sous-estimer et qu'il vous appartiendra d'analyser.

Mais l'enseignement alterné ne se présente pas comme une utopie : des pays développés, appartenant à des systèmes idéologiques différents, l'ont expérimenté sous différentes formes et expérimenté en vraie grandeur. Je ne connais pas d'autres voies non traditionnelles pour lesquelles ce soit le cas. Nous sommes particulièrement reconnaissants à nos collègues venus de pays autres que le nôtre de nous consacrer leur temps et de bien vouloir nous faire bénéficier de leurs observations et de leurs réflexions ; leur apport à ce colloque sera certainement inestimable.

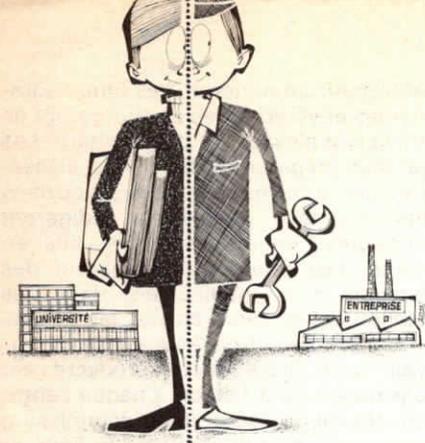
J'aimerais maintenant vous faire part, très brièvement, de quelques réflexions personnelles sur les thèmes de notre colloque, dégagés au cours des réunions préparatoires qui se sont tenues toute cette année. ...

Les règles de base de l'enseignement alterné ont été clairement dégagées dans l'excellent document dû à nos amis Michel-Yves Bernard et Bertrand Girod de l'Ain. Malgré ces règles, il apparaît que toute distinction de droit entre formation initiale et formation permanente, formation courte et formation longue, devrait s'estomper et, à la limite, disparaître. Il n'est plus possible que chacun soit marqué au front, à vingt-cinq ans, du sceau de son destin définitif. Il me semble aussi que toutes les filières de formation existantes et bien entendu d'autres, qu'il conviendrait de créer, peuvent, du point de vue universitaire, bénéficier d'un système d'alternance.

Un tel système, où le jeune adulte travaillerait soit dans son université soit dans une entreprise ou administration onze mois sur douze, ne devrait pas conduire à des temps d'obtention de diplômes supérieurs aux durées actuelles, compte tenu de la force des motivations et de la valeur formatrice de la pratique. Ceci suppose une réduction des contenus à l'essentiel et une « andragogie » adaptée, tirant profit de l'analyse des pratiques, et valables pour les adultes, jeunes ou non, ayant l'expérience de l'emploi ; ceci suppose aussi des universités fonctionnant, même au point de vue de l'enseignement, douze mois sur douze et par suite un corps enseignant multiplié, alternant lui-même entre activité de formation des autres et activité de recherche ou d'exploration du concret social.

Enfin, pour le jeune adulte, c'est l'université qui devrait le prendre en charge, assurant les négociations concernant les emplois et c'est à elle seule d'évaluer ses ouailles, en se donnant les moyens de le faire. Le service qu'entreprise et administration devraient rendre est essentiellement d'assurer des postes de travail réels, pour six mois par exemple, après négociations avec l'université. Leur intérêt serait, globalement, de bénéficier des apports de jeunes hommes plus au fait des réalités économiques et des réalités du monde du travail...

André Lichnerowicz



L'étudiant-travailleur

Dans le monde

Etats-Unis

Le système coopératif

La première apparition du « système coopératif » aux Etats-Unis se situe en 1906 à l'université de Cincinnati (Ohio). Elle est due à l'initiative de Herman Schneider et consistait, au départ, à porter de quatre à six années la durée des études préparant au diplôme d'ingénieur et à consacrer près de la moitié de ce temps à l'exercice de différents emplois dans des entreprises. Cette expérience intéressa à sa création vingt-sept élèves-ingénieurs.

Trois ans plus tard, l'école polytechnique de Boston lançait une seconde expérience de ce genre, avec huit étudiants, sous l'impulsion de Frank Palmer Spare, qui dirigeait alors un cours du soir, organisé par la YMCA (études de droit). Ce programme coopératif faisait alterner, pendant quatre années, une semaine d'études et une semaine de pratique dans une entreprise. Cette école polytechnique se développa rapidement et s'ouvrit à des formations variées : « business administration », études générales, formation d'enseignants, pharmacie, formation d'infirmières. Elle est devenue le Northeastern College et, avec ses 38 000 étudiants, du jour et du soir, dont 28 000 adultes, elle est actuellement la plus grande université privée des Etats-Unis.

D'autres établissements d'enseignement supérieur adoptèrent peu à peu le système coopératif : l'université de Pittsburgh (1910), celle de Détroit (1911), le Georgia Institute of Technology (1912), l'université d'Akron (1914), le Massachusetts Institute of Techno-

logy (1919) — qui l'abandonna par la suite — le Drexel Institute of Technology de Philadelphie et Marquette University (1919), l'université d'Evansville (Indiana) et l'université d'Harvard (1929) — qui, elle aussi, l'abandonna.

En 1921 le collège d'Antioch — racheté pour quelques dollars après faillite par l'ingénieur Arthur E. Morgan — appliqua l'enseignement coopératif à toutes les études générales de quatre ans (*liberal art studies*) non plus pour des finalités de formation professionnelle directe mais en vue de former « des Américains plus cosmopolites et tolérants par le brassage des races et des croyances ». Ce collège, toujours dirigé par Morgan (il a actuellement quatre-vingt-douze ans), fonctionne encore selon ce principe.

Actuellement (chiffres de 1971), 277 collèges ou universités pratiquent partiellement ou totalement ce système, avec près de 100 000 étudiants.

L'ampleur du mouvement a suscité en 1962 la création d'une Commission nationale pour l'éducation coopérative, composée de vingt employeurs et éducateurs (universitaires ou non). A l'aide de dons de fondations privées, elle mène la propagande pour ce système et réunit des données et des chiffres. Elle a par ailleurs obtenu en 1968 une loi qui autorise le secrétaire fédéral à l'Education à accorder des prêts aux établissements d'enseignement supérieur désireux d'appliquer des programmes coopératifs.

De plus l'Association pour l'éducation coopérative, fondée en 1964, publie un bulletin bi-annuel « Journal of Cooperative Education ». Elle a son siège au Drexel Institute of Technology de Philadelphie et des centres régionaux en Floride, en Virginie et au Michigan. La Société américaine de formation d'ingénieurs a créé en son sein une division pour l'éducation coopérative, et un Centre pour l'éducation coopérative, encore modeste, a été créé en 1965 grâce à un don de la Fondation Ford.

Sans entrer dans le détail des formules, qui varient selon les établissements, l'organisation la plus courante est la suivante :

- temps plein pour les études au cours de la première année d'études supérieures ;
- alternance systématique au cours de toutes les suivantes, la tendance actuelle étant de porter les périodes d'études et de travail à deux trimestres chacune.

La durée totale d'études a ainsi été portée dans les collèges coopératifs, en principe, de quatre à cinq ans. A la lumière des expériences en cours, on note que « c'est à l'issue du secondaire, où les élèves sont fatigués d'études à temps plein qui répondent rarement à leurs curiosités, à leur désir vague mais marqué de « comprendre la vie » ou de s'y engager, que le système coopératif paraît le plus profitable et le plus efficace. En revanche, à l'issue des deux ou trois années d'études supérieures, l'approfondissement culturel réclame des études à temps plein ».

Le système exige la présence dans les établissements coopératifs d'un personnel spécial, les « coordinateurs », chargés de trouver des emplois, de conseiller les étudiants, et de leur rendre visite pendant leur travail.

Canada

La « victoire » de Waterloo

Au Canada c'est l'université de Waterloo (Ontario) qui, dès sa création, en 1957, a adopté la première un « programme coopératif » en génie. Elle l'a étendu ensuite à d'autres formations : mathématiques appliquées (informati-

que, actuariat, statistiques), mathématiques (enseignement dans les collèges secondaires), physique appliquée, chimie appliquée, kinésiologie (éducation physique) et animation des loisirs, environnement de l'homme et architecture. Ce sont actuellement 4 700 étudiants qui suivent cet « enseignement en coopération » soit plus de la moitié des étudiants « sous-gradués ».

L'exemple de Waterloo a été également suivi par l'université de Sherbrooke (études en génie et administration des entreprises), l'université Memorial à Saint-Jean de Terre-Neuve et l'université de Saskatchewan (toutes deux pour les études en génie).

A Waterloo l'année scolaire est divisée en trois « terms » de quatre mois : hiver (janvier à avril), été (mai à août), automne (septembre à décembre). L'obtention du diplôme suppose l'accomplissement de huit « terms » d'études et de six de travail, soit un total de quatre ans et de huit mois. L'alternance ne commence qu'après deux « terms » à l'université.

Chaque session universitaire est sanctionnée par un examen (avec cinq niveaux). Quel que soit le résultat, elle est suivie d'une session de travail. Mais, s'il est trop faible, l'étudiant peut passer un examen de rattrapage au début de la session universitaire. Si l'échec a été complet, il doit « redoubler ». On estime que seulement la moitié des étudiants effectuent toute leur scolarité sans redoublement, mais 70 % des candidats admis à l'université obtiennent le diplôme final.

Un important département de coordination, assisté d'un conseil d'étudiants et d'un conseil d'employeurs, assure les liaisons entre les universités et les entreprises : les coordinateurs recherchent les emplois, conseillent les étudiants et les suivent pendant leurs périodes de travail. L'évaluation de celles-ci est faite également par les coordinateurs à partir d'une fiche d'évaluation remplie par l'employeur et grâce à un rapport écrit, dont le sujet est laissé à l'initiative de l'étudiant, et qui est préalablement soumis à l'employeur et évalué par lui. Aucun diplôme ne peut être obtenu si l'étudiant n'a pas donné satisfaction au cours des stages — ce qui est très rare et entraîne alors la réorientation vers un programme de sciences pures, non coopératif.

Les statistiques montrent que ce système assure des débouchés quasi automatiques à la grande majorité des étudiants dans une firme où ils ont travaillé, et même qu'ils y obtiennent des salaires de début supérieurs à ceux qui sont offerts aux diplômés « sans alternance ».

Un autre avantage, pour les étudiants, est que les études à Waterloo leur coûtent moins cher dans le système coopératif. Les droits totaux d'inscription sont en effet très élevés — 3 200 dollars environ pour la scolarité entière — mais leurs périodes de travail leur permettent des rentrées qui s'élè-

vent en tout à environ 1 200 dollars. Des systèmes de bourses ou de prêts peuvent compléter les ressources de l'étudiant et l'aider à payer ses études. Mais le niveau de vie de l'étudiant « coopératif » est plus élevé que celui de l'étudiant traditionnel (même si, comme c'est souvent le cas, celui-ci travaille pendant ses « vacances »). Ainsi l'augmentation de la durée des études qu'entraînent les périodes de travail (quatre ans huit mois ou cinq ans au lieu de quatre) n'est pas un handicap pour les étudiants.

Ainsi, il semble bien que, dans l'ensemble, ce système donne satisfaction à tout le monde : étudiants (qui désirent être sûrs d'un débouché professionnel), enseignants (qui désirent des étudiants motivés, dynamiques, ayant une expérience de la vie réelle) et employeurs (qui désirent recruter des personnels qualifiés et efficaces).

Cuba

Une formation prolétarienne

Dans les trois universités cubaines, La Havane, Santa Clara (université centrale) et Santiago de Cuba (université d'Orient), le travail en alternance est de règle. « Le contact direct des étudiants et des professeurs avec les travailleurs des unités de production et des services où ils effectuent leur tâche productive, déclarait le 15 août 1973 le vice-Premier ministre pour l'Éducation, la Culture et les Sciences, constitue une influence de valeur appréciable qui contribue puissamment à la formation prolétarienne de nos étudiants et à les préparer à l'accomplissement parfait des responsabilités qu'ils contractent dans la société socialiste. »

L'alternance étude-travail est, par jour, de quatre heures de cours et travaux pratiques (*activades docentes*) et de quatre de travail productif du lundi au vendredi, donc en tout vingt et vingt heures par semaine. Dans les deux premières années de l'enseignement universitaire, qui dure entre quatre et six ans, les travaux effectués n'ont pas nécessairement de rapport immédiat avec les études, ils peuvent consister en des tâches très humbles : les futurs médecins peuvent être garçons de salle ou femmes de ménage dans un hôpital, les futurs ingénieurs, maçons, gâcheurs de plâtre, poseurs de traverses de chemin de fer, ouvriers dans une usine, manœuvres sur des chantiers de travaux publics... Les étudiants en sciences peuvent aussi travailler en usine mais aussi renforcer l'enseignement dans le secondaire ou le technique. Les futurs psychologues iront balayer et nettoyer les jardins d'enfants et y

entretenir un matériel. Les futurs agronomes et vétérinaires se chargeront de travaux d'élevage ou d'agriculture. Les juristes prépareront des fiches, classeront des archives chez les juges ou dans les tribunaux populaires, rédigeront des actes... mais pourront aussi aller en usine. Les littéraires occuperont des emplois non intellectuels dans les bibliothèques, les archives, les écoles.

A partir de la troisième année, le travail, sans cesser d'être productif, est davantage lié à l'étude. Chaque centre de travail possède une commission composée d'un étudiant de la Fédération des étudiants universitaires, d'un représentant de la Jeunesse communiste, d'un représentant de l'usine et d'un professeur. Elle analyse le travail des étudiants. Beaucoup de professeurs ont également demandé de travailler aux côtés de leurs étudiants pour acquérir, eux aussi, une expérience pratique sur des questions qui n'avaient été traitées qu'à l'aide de leurs connaissances théoriques.

En plus de ses quarante heures hebdomadaires d'études-travail, chaque étudiant doit plusieurs heures de garde par mois dans les locaux universitaires et est invité à participer le samedi et le dimanche à des travaux volontaires. A la sortie de l'université tous les diplômés sont fonctionnaires de l'État et doivent exercer pendant trois ans là où l'administration les affectera. Ils peuvent ensuite, dans la limite des places vacantes et avec l'accord de leurs chefs, solliciter un autre emploi.

Grande-Bretagne

Le « système sandwich »

Le « système sandwich » est-il né en 1902, dans le collège technique de Sunderland, ou en Écosse en 1880 ou encore à Bristol en 1878 ? C'est en tout cas en 1906 que l'alternance a été introduite dans la formation des ingénieurs. C'est surtout en 1956 que Winston Churchill, effrayé par les fantastiques réussites technologiques des Américains et des Russes, fut convaincu qu'elles étaient largement dues à une très forte expansion de l'enseignement supérieur, notamment dans le domaine des sciences appliquées. Les universités, alors, accroissaient peu leurs effectifs, et le gouvernement proposa aux autorités locales des aides financières importantes si elles voulaient transformer quelques bons collèges techniques en établissements d'enseignement supérieur destinés à former des cadres de l'industrie selon la « méthode sandwich ».

En 1967, le gouvernement travail-

liste, constatant que les universités restaient toujours aussi élitistes, lança la formule concurrentielle des « polytechnics » : ces nouveaux établissements sont actuellement au nombre de trente, et accueillent, semble-t-il, quelque 40 000 étudiants, soit 8 % de l'ensemble des effectifs des établissements post-secondaires.

La durée des études dans les « polytechnics » est de trois ans à temps plein, auxquels s'ajoutent les périodes de travail. Les formules varient beaucoup selon les établissements, mais en gros ceux-ci se répartissent en deux catégories, selon la « formule sandwich » adoptée :

- le sandwich épais propose, après deux années d'études, une année de travail, suivie d'une troisième année d'études ; il est particulièrement appliqué dans les cursus de biologie appliquée, d'informatique, de travaux publics, et la période de travail comporte la réalisation d'un « projet » ;

- le sandwich mince fait alterner des périodes de six mois, soit quatre semestres d'études et trois de travail ; il est fréquent surtout dans les cursus commerciaux et d'ingénieurs. Dans ce cas, parfois, il pratique le modèle *end-on* (rotatif) : ce sont ainsi deux promotions d'étudiants qui alternent, l'une à l'école, l'autre à l'entreprise. Ainsi les effectifs peuvent-ils être doublés et les employeurs disposer de deux étudiants successifs pour un poste de travail pendant un an.

Par ailleurs, douze universités nouvelles, issues de collèges de technologie avancée, ont adopté en partie ou presque totalement ce « système sandwich » — ainsi l'université de Brunel (banlieue de Londres) et celle de Longsborough.

La difficulté est essentiellement de trouver le nombre d'emplois suffisants. Tantôt ce sont les enseignants eux-mêmes qui se chargent de la prospection et du placement, tantôt c'est un service central qui décharge les établissements de la première tâche. Des « tuteurs » doivent en principe « suivre » l'étudiant pendant son temps de travail. Ces périodes donnent lieu à une évaluation, dont les modalités sont diverses. Le plus souvent l'étudiant doit tenir un journal de bord et rédiger un rapport final — qui fait l'objet de l'évaluation. Parfois celle-ci est pratiquée par le tuteur et le membre de la firme chargé de l'aider et de le conseiller. Dans le cas d'un « projet », celui-ci est soumis à un jury d'enseignants et de représentants des employeurs.

Sans entrer dans le détail des jugements portés — par étudiants, enseignants et employeurs — sur le « système sandwich » (ils sont divers et parfois contradictoires !), il semble en tout cas que les industriels britanniques recrutent avec empressement les « diplômés sandwichs ». Mais encore faut-il noter qu'en Grande-Bretagne les diplômés universitaires, même s'ils sont avalisés par un conseil national,

ne suffisent en général pas pour donner le titre d'ingénieur. Les associations professionnelles exigent un apprentissage professionnel de deux ans ou de dix-huit mois avant d'accueillir un nouveau membre à part entière. Dans le cas du « sandwich », la période de pratique est réduite à une année.

Allemagne fédérale

Ingénieurs et juristes

Traditionnellement le système allemand prévoyait qu'avant d'entrer dans l'enseignement supérieur technique, les étudiants devaient avoir acquis une formation d'ouvrier qualifié, sanctionnée par un certificat d'apprentissage (*Facharbeiterbrief*). Cette période préliminaire du travail a été remplacée par des stages au cours des études, avec des modalités très variables selon les *länder*.

Dans les *Fachhochschulen* (écoles supérieures professionnelles) qui délivrent un diplôme d'ingénieur du premier niveau, c'est une période de travail de six à douze mois qui était demandée avant l'entrée à l'école. Mais dans les *Fachhochschulen* de Bavière et de Bade-Wurtemberg c'est à l'intérieur du cursus qu'a été introduite l'alternance : six semestres d'études et deux semestres non consécutifs de travail à la production par contrat dans une entreprise.

Dans les *Technische Hochschulen* (universités techniques) qui préparent au diplôme d'ingénieur-docteur, les étudiants doivent, soit avoir préalablement travaillé six mois dans la branche professionnelle correspondant à leurs futures études, soit effectuer un stage au cours des deux premières années d'enseignement.

Les études juridiques durent en principe quatre ans, en fait le plus souvent cinq ou six, et sont alors sanctionnées par un premier diplôme d'Etat. L'étudiant est ensuite astreint à deux ans et demi de stages d'application, comportant trois emplois (auprès d'un tribunal, chez un avocat et, au choix, dans une entreprise, un service juridique, une firme étrangère, etc.). A la suite de ce *Referendarzeit*, il se présente au second examen d'Etat, dont le jury est composé de fonctionnaires et de praticiens du droit — mais non d'enseignants. Pour diminuer la longueur, jugée excessive, de ce cursus, une commission du ministère de la Justice de Basse-Saxe a préparé une nouvelle organisation, le « modèle de Hanovre », qui inclut trois stages de six mois dans un cursus total de six ans — le premier après le second semestre de la seconde année, le second au début de la cin-

quième année, le troisième pendant le dernier semestre de la formation.

Suède

Alternance externe

Un vaste projet de réforme des enseignements supérieurs, élaboré en 1968 et en cours d'application, se propose d'accroître massivement le nombre des adultes venant ou revenant aux études supérieures. Ainsi, toute personne âgée de plus de vingt-cinq ans et ayant cinq ans de pratique professionnelle peut s'inscrire pour des études de son choix, sans condition de titre ou de diplôme, après avoir subi cependant des tests de capacité. Ceci entraîne l'introduction d'un *numerus clausus* pour les diplômés du secondaire, aussi bien pour limiter le très fort accroissement du budget de l'enseignement supérieur et en consacrer une plus grande part pour aider les adultes que pour limiter les effectifs dans les filières à débouchés restreints.

On se dirige donc vers un système d'« alternance externe » qui donnerait priorité pour l'entrée dans le supérieur aux candidats déjà sortis du système éducatif et désireux d'y revenir après une expérience professionnelle.

Dans le même esprit, de nouveaux cycles de trois semestres universitaires sont projetés pour les formations de techniciens supérieurs, ouvertes aussi bien aux diplômés du secondaire qu'aux adultes ayant exercé pendant trois ans une activité dans la branche professionnelle correspondant aux études envisagées.

Roumanie

Patriotique ou productif

Deux formes d'intégration de l'enseignement et de la production existent en Roumanie. La première, dite « travail patriotique », consiste dans la participation des étudiants, pendant les vacances ou quand les circonstances l'exigent, à de grandes campagnes nationales, agriculture ou travaux publics. Il est, dans ce cas, davantage fait appel au dévouement et au civisme de l'étudiant qu'à ses compétences et à sa formation. De plus en plus, cependant, on a constaté un accroissement de l'absentéisme et une baisse de

recrutement.

Aussi, depuis deux ans, d'autres formes d'intégration sont recherchées et expérimentées, avec des modalités très diverses. L'idée générale est d'introduire des activités de production dans les horaires et les programmes de l'enseignement supérieur, pour rendre les étudiants plus capables d'assurer une pleine responsabilité dans la production.

Les périodes de travail consistent soit en quelques heures par semaine, soit plutôt en groupes de trois ou quatre semaines en début d'année universitaire, pendant les vacances, en fin d'année civile ou en milieu d'année scolaire. Les résultats obtenus dans ces temps d'activité ne semblent pas être pris en compte dans l'appréciation du travail des étudiants.

Sauf dans des disciplines scientifiques et techniques, les difficultés viennent de la notion même de production. Les emplois proposés aux étudiants littéraires (secrétariat, bibliothèques, édition) semblent sans réel profit ni pour eux-mêmes ni pour leurs employeurs.

URSS

Formation pratique

L'article 43 des « Bases de législation de l'URSS et des Républiques fédérées sur l'Education nationale », votées le 19 juillet 1973 par le Soviet suprême, prévoit que « la formation pratique des étudiants des établissements d'enseignement supérieur est une partie constituante du processus d'enseignement et d'éducation... Pour compléter leur acquis technique, les diplômés des établissements d'enseignement supérieur suivent un stage dans leur spécialité sous la direction des administrations, des établissements et des organisations correspondantes et sous le contrôle des établissements d'enseignement supérieur ».

Dans certaines écoles d'ingénieurs, par exemple, où les études durent cinq ans, la première année prévoit un mois de « formation pratique de familiarisation », au moins pour ceux qui n'ont pas déjà travaillé ou ne sortent pas d'un établissement technique. Quant à la formation pratique proprement dite, elle dure environ vingt et une semaines réparties en deux périodes ininterrompues de travail à temps plein situées le plus souvent dans les deux premières années, parfois dans les trois dernières. Elle peut être suivie d'une année de stage dans l'entreprise où travaillera l'ingénieur.

Pour la formation pratique des ingénieurs, les établissements d'enseignement supérieur préparent en commun

avec les entreprises intéressées le programme de formation pratique. Un responsable « enseignant » est désigné pour celle-ci, qui a un homologue « industriel », lui-même ayant une expérience pédagogique. La formation pratique est sanctionnée par une épreuve passée devant les professeurs et les directeurs d'usine.

D'autres procédures de formation pratique existent également dans d'autres disciplines, agricoles (en principe trente semaines), économiques, juridiques et pédagogiques.

Chine

Politique ou pédagogique ?

« L'éducation doit être au service de la politique. L'enseignement doit être combiné avec la pratique de la production. Les intellectuels sont au service des ouvriers et paysans » dit, en particulier, la Déclaration des responsables de l'université Tsinghua de Pékin du 5 septembre 1972. C'est sur ces principes que repose la réforme de l'enseignement entamée en Chine vers la fin de la Révolution culturelle.

L'introduction d'un travail productif au cours des études secondaires et supérieures répond donc plus à des préoccupations « idéologiques » que pédagogiques. Il s'agissait avant tout de « démocratiser » et de « politiser » le recrutement des universités et les empêcher de former une « bourgeoisie rouge » sous la forme d'une caste de cadres et d'intellectuels recrutés par le passage dans l'enseignement supérieur. Ainsi, à l'université Beida de Pékin, 40 % des étudiants étaient issus des milieux intellectuels, des cadres et de l'ancienne bourgeoisie, avant la Révolution culturelle. Ils n'étaient plus que 10 % en 1972, alors que 40 % des étudiants étaient fils de paysans, 40 % fils d'ouvriers et 10 % fils de soldats.

Des ateliers, des usines, des fermes ont été créés à l'intérieur des établissements (secondaires et supérieurs), et les élèves y travaillent par roulement. De plus, ils quittent l'établissement une partie de l'année pour travailler à l'extérieur. Les « ateliers » d'établissements sont liés par contrat de production avec une usine et cette production s'inscrit dans le plan de l'Etat. Les élèves y passent en principe six jours par semestre, auxquels s'ajoutent les périodes de travail à l'extérieur. On atteint ainsi un

mois de travail productif par an, parfois même six semaines. Le plus souvent les élèves et les étudiants travaillent aux côtés d'ouvriers et de techniciens qui leur servent de moniteurs.

Il faut également ajouter que, en dehors des heures de cours et pendant les vacances, les jeunes, guidés par des organisations de masse, exercent des activités utiles (création d'un atelier de confection, d'un salon de coiffure et même d'un dispensaire, où les enfants soignent les malades au moyen de l'acupuncture, ramassage et préparation de plantes médicinales...)

Dans le supérieur, à la différence de ce qui se passe dans le second degré, le travail à l'extérieur est le plus souvent en rapport avec les études suivies. A l'université Beida c'est entre un quart et un tiers de l'année scolaire qui est consacré au travail, sans que d'ailleurs les séjours hors des universités correspondent à une interruption des études. Il semble donc que l'objectif pédagogique prenne une importance de plus en plus grande.

Néanmoins, après l'enseignement secondaire, tous les élèves sont en principe envoyés « dans la production ». On note toutefois quelques exceptions, pour la formation de certaines catégories de spécialistes dont le besoin se fait gravement sentir (interprètes par exemple). Les « activités productives » durent au moins deux ans. Les jeunes gens désireux de reprendre ensuite leurs études doivent poser leur candidature auprès des autorités responsables de l'organisme de production. Celui-ci choisit, selon le comportement au travail et aussi la solidité « idéologique » et transmet les candidatures à l'université. Celle-ci élimine, sur dossier, ceux qui lui paraissent inaptes à l'enseignement supérieur. Les responsables des unités de travail examinent à nouveau les candidatures retenues par l'université et, après un nouveau choix, soumettent propositions à l'université... qui procède à une dernière sélection. Ce quadruple « filtrage » semble être assez sévère. A l'université de Tsinghua, on estime qu'un candidat seulement est admis sur six ou sept. Mais il faut dire aussi que peuvent postuler pour les études supérieures même des travailleurs qui n'ont pas achevé leurs études secondaires ou qui n'en ont pas fait du tout.

Il est difficile d'apprécier l'efficacité de ce système, puisque, après une fermeture totale de l'enseignement supérieur pendant quatre ans, il ne fonctionne que depuis deux ans... et que le supérieur était, en 1972, prévu d'une durée de trois ans, qui seront peut-être portés à quatre pour certaines matières.

Des expériences de ce type, adaptées, bien sûr à nos structures et à nos habitudes, sont-elles possibles en France ? Pour le savoir l'AEERS a également mené une enquête auprès des entrepreneurs et des enseignants. Nous en donnerons de larges extraits dans un prochain numéro. Et nous les ferons suivre des conclusions qu'à la leur des documents fournis et des discussions de groupe, le colloque de Rennes a élaborées.

Mots croisés

par Pierre Dewever

Problème n° 133



Horizontalement. 1 - Le progrès de la machine l'oblige de plus en plus à désertir son foyer. 2 - Travaille à l'œil — Attendu avant le jugement. 3 - Manifestation de folklore villageois. 4 - Digne de garantie — Réunit l'ensemble des citoyens qui ne font pas partie des « cités ». 5 - Des irlandais y trouvent là, matière à réflexion — Connu — Arrive en tête. 6 - Note — Duc espagnol et vice-roi de Naples. 7 - Démonstratif — Indien, à Tamatave. 8 - L'arbre qui se pose des questions — Cadre utilisé par les photographes. 9 - Col très montant et parfois glacé — Son cours descend toujours. 10 - Auteur dramatique irlandais — Lieu d'origine d'un patriarche.

Verticalement. 1 - Une femme la corrige avec un bâton — Sorte de cachet constituant le sceau de la haute couture. 2 - Débarrasées de ses cailloux. 3 - Auteur des satyres — Possessif. 4 - Elle constitue la charge du crack — Argentier de l'époque Louis XIV vu à la cour d'Espagne. 5 - Paire associée dans le malheur — On l'embrasse du regard à l'île d'Yeu. 6 - Belle-dame faisant de la voltige — Milieu convenable pour un plongeur. 7 - Si elle croqua la pomme, c'est parce qu'elle avait l'Adam — Mis au service. 8 - Il charrie jusqu'à l'Oubangui — Incorporée dans une communauté. 9 - Il possède un jeu de dames pour se distraire — Croix vue par saint Antoine. 10 - Cet homme est dangereux ; l'homme de la rue ne dira pas le contraire.

Solution du problème n° 132

Horizontalement. 1 - Tonnellier. 2 - Etais — Caen. 3 - Tectonique. 4 - Erroné — Use. 5 - Eu — Lies. 6 - Croc — If. 7 - Richelement. 8 - Atre — Buées. 9 - Ira — Boxe. 10 - Lentes — Sec.

Verticalement. 1 - Têtée — Rail. 2 - Oter — Mitre. 3 - Nacre — Cran. 4 - Nitouche. 5 - Eson — Ré — Be. 6 - Nelombos. 7 - Ici — Iceux. 8 - Eaque — Nées. 9 - Réussite. 10 - Née — Sac.

Bridge par Pierre Tessereau

L'impasse à la Dame dans un atout à 10 cartes

Dans un récent tournoi, un excellent joueur reçut la jolie main suivante. Il fallait

S ♠ ARV10953
♥ D
♦ ARV
♣ 76

trouver une main vraiment nulle en face pour ne pas réussir 4 ♠ et notre champion ouvrit

d'un 2 ♣ de composition. Son partenaire lui annonça le ♣ A et en toute prudence(?) il s'arrêta à 4 ♠

N ♠ 764
♥ RV764
♦ 764
♣ A4

Ouest entama le R♣, le moins agréable pour Sud assurément, mais découvrant au mort la possibilité de défausser son ♠V sur un ♥, Sud escompta pouvoir monter quand même au mort avec le troisième atout en se passant donc de l'impasse à la ♠D.

Il laissa passer l'entame, mais Ouest ne tomba pas dans le piège de changer de couleur et Sud joua tout de suite atout Petit atout à droite — l'As — Et... un ♣ à gauche ! Rien n'est perdu si le ♥A est en Ouest car il faudra bien qu'il rejoue ♥D donc pour le ♥9 en Ouest et le ♥R du mort (un espoir d'enfant, mais sait-on jamais ?). Est prit de l'As d'autant plus facilement que, son partenaire lui ayant montré qu'il avait quatre ♥, le singleton en Sud était flagrant et il joua ♦9.

♠ 764
♥ RV764
♦ 764
♣ A4

♠ —
♥ 10953
♦ D1053
♣ RDV53

♠ D82
♥ A82
♦ 982
♣ 10982

La ♠D étant certainement en Ouest, et certainement pas seconde puisque Ouest était déjà chicane à ♠. Sud prit donc du ♦R et, ne pouvant rentrer au mort, il sentit la fin du petit drame toute proche.

Dernier espoir cependant, mieux une certitude de gain ! Pourquoi ? Laissons le lecteur chercher quelques secondes...

Sud joua en effet ♦A puis ♦V. Que pouvait alors jouer Ouest ?

S'il n'avait plus de ♦, il revenait ♥ ou ♣, non pas en coupe et défausse puisque Sud n'avait plus que des atouts, mais en coupe et soucoupe, du 7 du mort, du 3 en main, coup très rare. Et cela lui permettait de prendre enfin cette ♠D, apparemment imprenable, en partant du dernier atout du mort.

S'il avait encore du ♦, le retour ♦ conduisait à peu près au même jeu, sauf que Est pouvait surcouper, mais pour perdre sa ♠D d'une autre manière.

Et Sud de s'exclamer : « Heureusement qu'il me restait une dernière ressource dans cette bien désagréable répartition. Mais vraiment le hasard aurait pu faire que le ♠8 et le ♠7 soient intervertis. C'eût été tout facile en donnant la D. »

Les adversaires complimentèrent Sud de sa bonne technique. Nord ne dit rien car le tournoi continuait et il se réserva de gronder son champion de partenaire plus tard :

« Ton contrat, mon cher, était imperdable, sans acrobatie : Est ayant fourni à la première levée d'atout, il te suffisait de faire l'impasse à la Dame, à 10 atouts !

— Si elle râtait, c'est que les ♠ étaient partagés et tu pouvais rentrer au mort ultérieurement à l'atout.
— Si elle réussissait, le problème était encore plus vite résolu. »

« Eh ! oui, dit le fautif, mais c'est tout de même mieux ainsi. Si j'avais pris cette Dame rétive, Est, Ouest et tous les joueurs du club auraient été persuadés que je regarde dans les jeux ! »

Je n'aime pas les honneurs

Quand j'ai fait mes premières armes au bridge, je n'ai pas manqué d'être initié rapidement, comme tout le monde, à la règle élémentaire « Honneur sur honneur ». Pour bien comprendre ses cas d'exception, il faut d'abord l'appliquer aveuglément ; la comparaison des résultats obtenus est claire. Mon souci d'être « dans la règle », et de croire que mes adversaires étaient aussi scrupuleux, ne manqua pas de me faire vite comprendre que c'est l'exception qui est la règle. Prenons-en l'exemple au présent :

♠ A65
♥ A109
♦ RD108
♣ DV9

♠ R2
♥ 7652
♦ DV10987
♣ RV8

♠ 43
♥ D43
♦ V743
♣ 8743

♠ R96
♥ 52
♣ R10652

♣ A

J'ouvre à ♠. En face jump à ♦ etc. etc. pour arriver à un chelem à ♠ à 90 %.

Entame ♣3. Je m'appête à jouer le Valet du mort car j'ai déjà appris qu'on n'entame jamais (!) à la couleur sous un Roi et Est va forcer classiquement sur le Valet. Mais une évidence m'apparaît (le métier rentre) : pourquoi Est forcerait-il, surtout s'il a le ♣10 ? et je place le 9 pour le 10 bien sûr (malchance).

L'impasse au Roi d'atout suit mais Est empêche (2e malchance) et il faut que je fasse le reste. Retour de Est à atout et Ouest fournit. Plus d'atout dehors. Je cherche alors mon salut à ♦. Partagés ou prise du Valet en impasse (Oserai-je s'il le faut ?).

♦ R donc puis le 10 provocateur. Est ne bronche pas, joue le 2 et le 5, il n'a donc pas le Valet. Je prends de l'As et continue du 9. Ouest ne bronche pas plus en plaçant le 7. Où donc est ce Valet ? Je prends de la Dame pour un ♣ à droite.

Quels menteurs ces adversaires ! Est-ce que ce n'est pas tricher cela ? Mais je vais les attraper et, me moquant de leur ♣R et de leur ♦V, faire tomber la ♥D dans mes bras.

Je joue tous mes atouts. Sur le dernier Ouest défausse tout naturellement son ♥3

♥ A10
♦ 9
♥ D43 ♣ V ♥ 765
♦ V ♠ 7 ♣ R
♥ RV8

(il n'est pas gêné bien sûr !). Je jette le ♦9 devenu inutile au mort et Est défausse ♥ (Ah ! Ah ! il n'a plus que des cartes de cette couleur). Mon ♥8 suit pour le ♥4 à gauche bien innocent. Je plonge de l'As, prends le ♥10 de mon Valet... et Judith, toute souriante, m'entraîne dans la chute ! De deux levées, s'il vous plaît.

Je n'ai jamais tant appris au bridge que ce jour-là. On m'expliqua aussitôt ce qu'était un squeeze, que j'avais préparé sans le savoir. « Il restait en Ouest deux ♥ et le ♦V ; en Est, deux ♥ et le ♣R (je le savais bien, depuis l'entame !). Deux ♥ chacun, dis-je, donc peu importe où était le ♥D, le reste était... in the pocket. »

« Tu vois, conclut mon « professeur », ce sont les honneurs qui t'ont perdu. Si tu n'avais détenu ni ♠10 ni ♠V, ni ♣D ni ♣V, tu aurais bâti ton plan de jeu sur les longueurs et non sur les valeurs. »

ÉCHANGES ET RECHERCHES

14,50 F la ligne (TVA comprise) (45 caractères, signes ou espaces). Première insertion gratuite de 3 lignes maximum pour les abonnés. Ne pas omettre de joindre une bande d'abonnement. Frais de domiciliation au journal : 4 timbres à 0,50 F à joindre à la demande d'insertion.

REPONSE AUX PETITES ANNONCES DOMICILIEES AU JOURNAL SOUS UN NUMERO : Mettre chaque réponse dans une première enveloppe timbrée portant uniquement le numéro de l'annonce dans le coin supérieur gauche. Placer cette enveloppe dans une seconde enveloppe affranchie envoyée à L'EDUCATION, Service des Petites Annonces, 13, rue du Four, 75270-Paris, Cedex 06.

LOCATIONS

Offres de locations

- 1 800 m, village ensol., appts conf. prox. téléskis, ttes vac. Ecr. Garnier, Prats Hauts, 05350 Château Ville Vieille, tél. 39.
- 39-Métabief, studio 4-5 pers., conf., pied pistes ski, vac. sem. ou ms. Ecr. Wuillemin, Montrond Château, 25620 Mamirolle.
- Htes Alpes, alt. 1 640 m, studio tt conf., 4 pers., ski, patin, piscine, promen., ttes saïs. Ecr. P.A. n° 116.
- Savoie, sports d'hiv., appts meub., 7 pers., conf., vac. Noël 1 200, fév. 650, Pâques 1 000 F tt comp., hors vac. — 50%. Ecr. P.A. n° 117.
- Orcières-Merlette, pers. soignée, chalet-F3 tt conf., Noël zones A, B. Ecr. P.A. n° 118.
- Locaux pr CLASSES DE NEIGE janv., fév., mars 1973 au Mt-Dore (63), conf., sol. Ecr. A.R.C.E.-V.E.N., 23, r. Beauvoir, 41000 Blois.

Demandes de locations

- Paris-cent., étudte, ch. chez part., ou studio vide ou meub., tél. 462.93.40 le soir.
- Organisme culturel ch. cham. ind. et studios pr stagiaires étrangers, tél. 553.52.52 poste 46-29.
- Paris, enseigt ch. pr f. étud., cham. ou pt appt meub. Ecr. Goût, éc., 45220 Châteaurenard, tél. (38) 95.25.56.
- Rech. Alpes, Jura, bât. (av. ou ss pens.) vac. de Noël, Noël, fév., Pâques, agr. J. et S. Ecr. Neige et Soleil, bd V.-Hugo, 01000 Bourg.

HOTELS - PENSIONS

- 38680 La Balme de Rencurel, 10 km Villard de Lans, prox. téléskis, calme, repos, site pittoresque, HOTEL de la BOURNE, conf., cuis. soignée, inter-saisons 26 F, vac. hiv. 28 à 30 F tt comp. sf boisson, arrang. fam., tél. 14.
- Hôtel Mont-Blanc 74660 Vallorcine, alt. 1 260 m, pens. Noël 38 F, février 36 à 42 TTC.

VENTES ET ACHATS

- Vds Périgord, mais. anc. à restaurer, dépend., jard., sup. totale 1 600 m², px 11 U. Ecr. Cocula, 19, r. Combe-des-Dames, 24000 Périgueux.
- Vds prox. fac. Nanterre, studio libre 31 m², ent., cuis., gd séj., s. d'eau, ch. c., v. o., constr. 71, 72 000 F. Ecr. Louaisel, 35, r. Gambetta, 92800 Puteaux, tél. 775.90.51.
- Vds cent. bourg près Gérardmer, gde mais. 8 p., bon traditionnel, dépend., gar. Ecr. Lejeune, Com-manderie, 38130 Echirrolles.
- Ach. Marseille, Ste-Marthe, St-Joseph, pav. 3 p., jard. Ecr. Durand, éc., 12370 St-Sever.

EUROPE IMMOBILIER CABINET RN1, Tél. 470.52.93, 470.55.38, vous offre 1 000 F de remise sur terrains : Clermont, Bornel (60), Presles, Ronquerolles (95), Champagne-sur-Oise (95) : 1 c. + 4 p. + 900 m² = 99 000 F ; 1 c. + 5 p. + 620 m² = 88 000 F ; 1 c. + 5 p. + 400 m² = 88 000 F. Evitez l'attente, prenez RV par tél. ou écrivez : 300, rue des Grands-Fossés, 95340 Ronquerolles.

COURRIER

Roupétance, roupétage roupétition, roupètement

Que recommandent les Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire, circulaire n° 72-171 du 1-12-1972 ?

Aiguiser le discernement des élèves face aux sollicitations et aux agressions auxquelles les nouveaux moyens de communication les exposent.

Vous, maîtres chargés des CM, exercez-vous à conduire vos élèves à une expression plus juste, plus précise, plus aisée. Mettez-les en mesure de faire leur, une langue saine et souple. Conduisez-les progressivement à l'usage correct et aisé du langage. Suivez les conseils des comités de défense de la langue française qui est l'une des plus nuancées et est suffisamment riche pour qu'il ne soit pas besoin d'y introduire des termes nouveaux, franglais ou autres.

Alors écoutez les émissions de la radio scolaire placée sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale. Consultez la publication diffusée par les CRDP.

Sur les ondes vous entendrez, en fréquence modulée, Claude Piéplu, détailler et interpréter « Le Grand Combat » poésie quasi quinquagenaire qu'écrivit Henri Michaux.

Aucun doute n'est permis ! Parmi les textes de la liste que vous aurez dressée pour que votre IDEN puisse juger de vos intentions poétiques c'est celui-là que choisiront vos élèves. C'est tellement désopilant et défoulant.

Mais quoi ! Pauvre petit instituteur, auteur de cet article, vous ironisez et semblez critiquer ! Le bon sens est la chose du monde la moins bien partagée. Vous n'en recûtes guère en partage car vous risquez de vous faire endosquer, raguer, roupéter jusqu'à votre drôle, pratéler, libuequer, mamminer.

Abrah ! Abrah ! Abrah ! Abracadabra. Qu'est-ce que c'est que ce galimatias là ? De quoi est-ce que tout cela guérit ? D'une pédagogie chronique car nous cherchons nous aussi, nous autres, dans la marmite de notre ventre, le Grand Secret sans nous espudriner.

Jean Lagaume

A un jeune collègue

Tu viens d'être nommé directeur d'une petite école rurale : le calme, l'air pur, l'appartement, c'est parfait... Mais ici, tu n'es plus anonyme, tu seras constamment épié, jalouxé par les uns, méprisé par les autres. Alors, si tu veux l'éviter le maximum d'ennuis, voici quelques réflexions passées au fil de l'épreuve.

1) *Installation.* Tu entres en possession du logement de fonction : commence par réclamer un état des lieux, tu l'établiras en compagnie du maire ou de l'adjoint, le moindre détail étant mentionné par écrit, et le tout dûment signé. Tu demanderas qu'on te précise, par écrit toujours, si certaines servitudes ne sont pas attachées à certains locaux. Sois très prudent avec des dépendances qui doivent être partagées. N'accepte aucun arrangement verbal, aucune promesse vague. Plus on te soumi-

ra, plus il faudra te méfier. Au besoin, si personne ne veut rédiger cet état des lieux, fais appel à un huissier, cela te coûtera un peu, mais tu seras tranquille. Naturellement tu passeras pour un fâcheux, mais par la suite, on osera moins te proposer quelque marché « à la normande ». De toute façon, tu resteras bon, sans que personne puisse changer une lettre à ce mot.

2) *Cantine.* Là, la plus grande prudence s'impose : d'abord un inventaire très précis, ensuite, un plan de gestion déjà prêt. Tu ne veux absolument pas savoir comment cela se passait avant toi ; à partir de maintenant, c'est toi qui décides — de tout. Si tu peux proposer toi-même ton propre personnel, c'est encore la meilleure solution. Tu dois impérativement te faire remettre toutes les clés des locaux de cantine... Et n'oublie pas, la cantinière est là uniquement pour la cuisine. Toutes les provisions de cantine, c'est toi qui les achèteras, c'est également toi qui libèreras, jour après jour, les denrées nécessaires à la confection des repas. Au départ, c'est un gros travail, mais ainsi tu préserveras l'avenir ; refuse systématiquement qu'on te fasse ceci ou cela « pour t'aider », surtout avec un personnel déjà ancien dans la boutique. Si tu as peur de commettre des erreurs, adresse-toi à un collègue chenu ou, si tu en as la possibilité, effectue un stage d'économat. Si tes conditions ne sont pas ratifiées, ne prends pas en charge la cantine ; si tu parais sur de mauvaises brisées, il serait très difficile après de rectifier la ligne.

3) *Inventaires.* Tous les inventaires relatifs à l'école seront établis par toi et un responsable de la Commission des écoles, en plusieurs exemplaires. Tout y figurera, ces pièces seront signées conjointement et gardées précieusement.

Voilà l'essentiel, et maintenant... bonne chance !

Jean Heurtel
Instituteur

Chronique... d'un recyclage

Or, donc, en cette année-là, la quinzième du Règne, le Grand Maître de l'Université, ses Recteurs et ses Docteurs, tous gens érudits et éclairés, confondus devant le degré d'obscurantisme et d'immobilisme atteint par les maîtres des écoles professionnelles dont ils se plaignaient pourtant à redire le rôle majeur qui devait être le leur dans le royaume, décidèrent d'un grand plan de formation.

Gagnés à la cause de la révolution copernicienne, ils avaient longuement approfondi, dans les salons de l'INAS, les sciences sociales et humaines et savaient que les techniques de la dynamique des groupes leur devaient être d'un précieux secours pour introduire les processus de changement dans une coopération rebelle, par principe, à toute innovation.

Le Roi, lui-même, était toute ouïe pour le projet, qui les avait réunis en conseil secret, en son Louvre, à l'insu de la Cour où quelques esprits pervers, subjugués par un alchimiste oriental à la recherche de la pierre philosophale, s'avaient particulièrement gens à redouter.

Le temps pressait, et l'on ne crut pas mieux déjouer toute cabale qu'en réunissant premièrement dans des conférences de recyclage les supérieurs et préfets techniques des dites écoles convoqués au départ des escholiers, dès les premières grandes chaleurs.

Le plus grand soin avait présidé, relate le

chroniqueur de l'époque, à la préparation de ces doctes réunions et les discours d'inauguration furent, dit-on, fort prisés.

Las! Quel esprit maléfique était donc bien revenu, parmi ceux qui hantaient précédemment la Cour, sous le règne du feu Roi, ou quel filtre magique avait donc confectionné le ténébreux Mage dont les alambics flamboyaient, d'après les bonnes gens, jusqu'aux premières lueurs de l'aube? Nul ne le saura.

Mais ce que supérieurs et préfets techniques subirent durant cinq longues journées, dans une langue toute nouvelle qui resta incomprise du plus grand nombre, ce fut, selon leurs dires mêmes, comme une dynamique des groupes fonctionnant à l'envers, une dynamique des groupes qu'aurait caricaturée le sieur Molière. On la nommait au niveau du discours mais on l'ignorait à celui du vécu des groupes de travail que l'on constituait. On affirmait l'impérieuse nécessité « des échanges », « de la concertation », « d'une remise en cause à tous les niveaux » à partir « d'équipes enseignantes », mais, ce, au travers d'un énoncé de strictes directives, dans un cadre de travail hiérarchisé où l'expression des attentes des participants ne tenait aucune place. On parlait « groupes », mais, en fait, l'animateur ne s'y référait jamais, n'y renvoyait jamais les problèmes posés et la « communication » ne s'établissait qu'entre lui et chacun des rapporteurs, avec coupures et réparties constantes, marquée d'une vive implication qui se traduisait constamment en jugements et évaluations. On prétendait « libérer les forces créatrices » au sein des établissements... mais le conférencier esquivaient toute question sur la remise en cause de l'inspection et... répondait « carte scolaire ».

Oui, en plein siècle des lumières, c'était Babel et la confusion des langues, et le sortilège investissait tout, condamnait ces éminents esprits aux pires errements: ne les vit-on pas, oubliant l'abécédaire de leur science favorite, régler contestation et tension, dans le groupe, par voie d'autorité et, comme l'eût fait en pleine classe le préfet de discipline, rappeler à l'ordre, ici, qui conversait à part avec moult plaisanterie et là, tels esprits chagrins contestant deux des animateurs.

Par contre, était fort attendue, l'heure de se mettre à table et, les hôtes ne lésinant pas sur la bonne chère, je vous laisse à deviner, mes seigneurs, combien les banquets se prolongeaient dans un climat, cette fois, de « confraternité » où devenait alors réel « le plaisir d'être ensemble » et de « laisser fleurir l'amitié ».

Mais l'affaire, s'ébruitant, vint aux oreilles du Roi qui, l'apprenant, entra, dit-on, dans un profond courroux et, comme il était mo-

narque expéditif, sur l'heure les recteurs, et docteurs durent échanger leurs toges et permuter entre eux d'université ou de fonction et le mage vit transférer ses alambics de l'aile nord à l'aile sud du palais-royal, sans autre forme de procès.

L. Quinquis
Directeur recyclé

"L'école de l'an 2000"

L'article de M. Reuchlin apparaît des plus édeniques. Où pourrions-nous découvrir ces « pronostics vraisemblables sur l'évolution économique »... pour le Paradis-demain? (Paradis qui ne peut-être « apolitique »).

Et ce malgré une « chute » des effectifs d'étudiants en sciences et mathématiques: le développement des sciences et techniques n'est plus une des conditions du progrès de notre mieux-être.

En fait, au sujet de cette chute, M. le professeur Reuchlin ne mêle-t-il pas des effets d'une situation actuelle à des objectifs d'avenir? Cette chute des scientifiques est actuelle, précocement préparée par la-prédominance d'un enseignement verbal, littéraire, dogmatique; par l'absence de véritables méthodes expérimentales à l'école.

Enfin, à propos des « potentialités hypothétiques » n'existe-t-il pas chez tous une potentialité originelle « antérieure à tout acte éducatif »? Une potentialité concrète, réelle, qui n'est autre que ce substratum sensoriel, neuro-physiologique, psycho-moteur, avec cette pièce maîtresse qu'est le cerveau?

Équipement de base — avec certes des différenciations individuelles dès le départ — mais équipement ouvert au plus large développement chez la plus grande masse, à condition que les sollicitations du milieu, les interactions... etc. (ce qui rend un pronostic de réussite individuelle très difficile, voire impossible, sur ce plan, on peut partager le point de vue du professeur Reuchlin).

Et si l'objectif de l'enseignement était de développer les cerveaux!... autant dans le domaine scientifique que littéraire (distinction d'ailleurs d'origine structurelle, pédagogique, sociologique plutôt que psychologique... ou scientifique.

Objectif 2000?... Pourquoi si tard?

Jacky Charpentier
Directeur CIO

MONOCOPIE et MULTICOPIE: vérifiez que vous êtes bien équipé.

Les progrès de la monocopie (1 à 5 ex.) et de la multycopie (6 ex. et plus) s'accroissent. Pour être certain d'en bénéficier complètement, procurez-vous la documentation Gestetner. Vous y trouverez tous les détails sur le nouveau copieur sur papier courant FB 12, et les installations copie-duplication qui permettent des économies considérables en multycopie. Vous découvrirez les matériels de préparation instantanée des stencils ou des plaques offset.

Quelques documentations n° 42 restent disponibles. Demandez votre exemplaire dès aujourd'hui à Gestetner - 71, rue Camille-Groult - 94400 VITRY, Tél. 680.47.85.



Noël, Pâques, été
et toute l'année

"BAIN
LINGUISTIQUE" (1)

ANGLETERRE - ALLEMAGNE
IRLANDE - ESPAGNE
ÉCOSSE - ITALIE - CHINE
PORTUGAL - AUTRICHE
TUNISIE
JAPON - ÉTATS-UNIS

Séjours individuels - Contact direct et
actif avec le milieu d'accueil

SÉCURITÉ - EFFICACITÉ
VIE FAMILIALE

Possibilité de cours personnalisés par
petits groupes - Sports - Excursions
Voyages individuels ou accompagnés
depuis Paris et province

- * SCOLAIRES : encadrement amical et précis.
- * ÉTUDIANTS ET ADULTES (recyclage) : séjours indépendants avec appui local : cours DUEL, LICENCE.
- * SÉJOURS ENTENTE CORDIALE (1) activités avec jeunes anglais (es) Tennis, Voile, Équitation, Canoë, Étude nature, etc.
- * ÉCHANGES INDIVIDUELS : Angleterre, Allemagne.
- * Jeunes filles "au pair" vers l'Angleterre et l'Allemagne.
- * Jeunes filles étrangères "au pair" en France.

Cherchons familles accueil en FRANCE
pour jeunes étrangers (hôtes payants).

Séjours Internationaux
Linguistiques et Culturels

56, av. Jules-Ferry - 16000 ANGOULÊME
(1) Appellation déposée Tél. : (45) 95.83.56
Agrément du Commissariat au Tourisme 70.027
Agrément Ministère J. et Sp. 16-64

l'éducation

Rédaction, publicité, annonces : 13, rue du Four, 75270 Paris Cedex 06/326.36.92

Abonnements : INRDP, B.P. 365 11, 75526 Paris Cedex 11/345.37.21

L'éducation est publiée par une association sans but lucratif qui réunit les fondateurs : l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Education et échanges, le Comité de liaison des écoles et mouvements d'éducation nouvelle et les auteurs et lecteurs adhérant à titre individuel, avec le concours technique de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques

Les informations du ministère de l'Éducation nationale incorporées à l'éducation (pages roses) sont communiquées par le service de presse du ministère.

Tarifs d'abonnement : l'éducation et Les informations du ministère de l'Éducation nationale : 40 F France, 55 F étranger — l'éducation jumelée au Bulletin officiel et Textes et Documents pour la classe : renseignements sur demande à INRDP, B.P. 365 11, 75526 Paris Cedex 11 (CCP Paris 9062-93).



LA NATURE
PAR LES
ABEILLES
pour vivre mieux!

GELÉE ROYALE
POLLEN - HYDROMEL
MIEL DORÉ
DU BERRY

PRODUITS DE BEAUTÉ NATURELS
DOCUMENTATION ET TARIFS SUR DEMANDE
SOCIÉTÉ APICOLE DE CHEZELLES
36320 VILLEDIEU - S6

ÉCHANGES ET RECHERCHES * ÉCHANGES ET RECHER

14.50 F la ligne (TVA comprise) (45 caractères, signes ou espaces). Première insertion gratuite de 3 lignes maximum pour les abonnés. Ne pas omettre de joindre une bande d'abonnement. Frais de domiciliation au journal : 4 timbres à 0,50 F à joindre à la demande d'insertion.

REPONSE AUX PETITES ANNONCES DOMICILIEES AU JOURNAL sous un numéro : Mettre chaque réponse dans une première enveloppe timbrée portant uniquement le numéro de l'annonce dans le coin supérieur gauche. Placer cette enveloppe dans une seconde enveloppe affranchie envoyée à L'EDUCATION. Service des Petites Annonces, 13, rue du Four, 75270-Paris, Cedex 06.

● Cannes, lyc. Carnot, part. vd ou loue b. living, 2 ch., 4 plac., tt conf., 6e ét. vue px, 185 000 F fac. Ecr. Vivie, 70, av. des Ternes, 75017 Paris, tél. 380.45.62.

AUTOMOBILES-CARAVANING

● Vds Autobianchi coupé, janv. 70, 50 000 km, pr. m., b. ét., Argus — 10%, tél. 805.50.74 Paris.

● Vds carav. Digue 440 GS, 72, ét. nf, auv., frigo, ch., attel. R 16, 9 000 F. Ecr. Stéphan, éc. Curie, 78370 Plaisir.

● Vds Digue Coronette équip. neige. Ecr. Dr éc. Gohory, 28160 Brou.

● Vds 204 berline sable, 9 ms, 8 000 km. Ecr. Baignier, 20 c, av. Leclerc, 25200 Montbéliard.

● Loue vac. Noël, fév., Pâques car. 4 pl., 740 kg, équipée caravaneige, ch. élec., 300 F. Ecr. Pierson, 08600 Flohimont Fromelennes.

CORRESPONDANCE SCOLAIRE

● 30 CM1-CM2, ch. corresp. ttes rég. Ecr. Ec. Parc Mousseau, r. A.-Daudet, 91000 Evry.

● CM2, 15 g., 16 f., ch. corresp., Pyrénées. Ecr. Ec. f., 25740 Dampierre-les-Bois.

● Cl. rur. mixte 5 CE1, 3 CE2, 5 CM1, 6 CM2, ch. corresp. Ecr. Ec. Censerey, 21430 Liernais.

● Cl. perf. niveau CP, CE1 et CE2 ch. corresp., mont., côte d'Azur, Corse. Ecr. Bourin, éc. Pasteur, 92500 Rueil.

● Ec. rur. 2 cl., 18 SE, 5 CP, 7 CE1 et 5 CE2, 8 CM1, 3 CM2 ch. corresp. Ecr. Ec. Tugdual, 56540 Le Croisty.

● Ec. rur. 2 cl., 7 SE, 8 CP, 6 CE1, 4 CE2, 9 CM1, 9 CM2 ch. corresp. éc. 2 cl. Ecr. Ec. Pont de Reynès, 66400 Céret.

● Cl. mixte, 5 CE1, 7 CE2, 2 CM2 ch. corresp. bd mer ou plaine. Ecr. Ec. Petite Commune, 08800 Monthermé.

● Ec. rur. cl. unique, 2 CP, 7 CE, 6 CM, ch. corresp. Ecr. Ec. mixte, 68800 Rammersmatt-p/Thann.

● Cl. mixte, 11 CM2, 12 CM1, 9 CE2, ch. corresp. Ecr. Ec. prim., 78119 Vert.

● 6 CM2, 5 CM1, 10 CE2 ch. corresp. rég. indif. Ecr. Dr. éc. mixte Faverolles, 02600 Villers Cotterêts.

● Cl. rur. mixte 14 él., 2 SE, 4 CP, 3 CE1, 1 CM1, 4 CM2 ch. corresp. hte mont. Ecr. Ec. St-Léger, 21270 Pontailler.

● Ec. rur. 2 cl. ch. corresp. rég. méd. Ecr. Ec., 73130 St-Martin-s/La Chambre.

● Ec. 3 cl., 18 SE, 4 CP; 11 CP; 13 CE1; 4 CE2, 12 CM1, 7 CM2, ch. corresp. même séparés. Ecr. Ec. du centre, 88470 St-Michel-s/Meurthe.

● Cl. perf. 1er niv., 6 CP, 9 CE, ch. corresp. mer ou mont. Ecr. Heywang, éc. St-Paterne, 36100 Issoudun.

● Cl. rur., 13 CE2, 6 CM1, ch. corresp. mer ou mont.; éc. pr échange. journal. Ecr. Ec. Pontécoulant, 14110 Condé-s/Noireau.

● Ec. mixte 2 cl., 2 CM2, 9 CM1, 10 CE2, 8 CE1, 5 CP, 12 SE, ch. corresp. rég. int. Ecr. Ec. Questinghen, Baincthun, 62200 Boulogne-s/mer.

● Cl. rur. mixte 20 él., CM1 - CM2 ch. corresp., mer, mont., év. voy. éch. Ecr. Ec., 71145 Vinzelles.

● Cl. rur., 5 CE2, 8 CM1, 9 CM2, ch. corresp., préf. dép. lim. ou bd Océan. Ecr. Albiol, dr éc. de Morlhon, 12200 Villefranche-de-Rouergue.

● 1 cl. mixte 25 él., CM1a, CM2a, ch. corresp. cl. sim. Ecr. Ec., 64160 Serres-Castet.

● ESPAGNE, école d'espagnol pour étrangers ch. des corresp. Ecr. TEE, Calvo Sotelo, 47-Reus, Espagne.

● Mise en relation de classes ttes régions. CONTACTS, 27, r. James-Cane, 37000 Tours.

DIVERS

● Retraité détaille bas px ses timbres Fce N, O, FDC, Monaco, Suisse, Vatican, etc. Manco-listes à Félix Martin, 73700 Bourg-St-Maurice.

● Dr col. de vac., exp. cent. de neige et péd. du ski, rech. cent. vac. scol. hiv. zone C., implant. 73 ou lim. Ecr. P.A. n° 119.

● Vds app. project. sonore 16 mm portatif Cinéric Pathé, t. b. ét., px à déb. Ecr. Coop. scol. éc. mixte gr. 1, Annet-s/Marne, 77410 Claye-Sovilly.

● A.R.O.E.V.E.N., 18, passage Turquetil, 75011 Paris, rech. cuisiniers et agents de service pr classes de neige, janv., fév., mars 74, Les Houches 74310.

● Jne f., réf., ch. garde bébé chez enseignts, tél. Brient 588.25.87.

● Ach. moteur hors bord 4 à 6 cv. Ecr. Chaumont G., Cousse Escalquens, 31320 Castanet.

● Vds Hist de l'Humanité 12 vol. Ecr. Montoux, 86470 Montreuil Bonnin.

● Coll. vd. « Portes de la Vie », ét. nf. Ecr. Fortin, 52, r. Boitant, 16700 Ruffec.

● Vds Médical du XXe., 8 vol. nfs, prix 1 500 F. Ecr. Ménage, 9, r. L. Blum, 28500 Vernouillet.

● Vds t. b. coll. 17 vol. reliés « Portes de la Vie », h. comm., ét. nf. Ecr. Mucci, 32, r. Lanchy, 25000 Besançon, tél. 80.40.38.

● Vds méth. Assimil espagnol, alb. 5 disques 33 t. nfs, 100 F. Ecr. Le Pivert, 8, r. Montier, 27500 Pont Audemer.

● Rech. ouv. « Les Rutenes » de A. Albenque. Ecr. Dr éc., Croix Mollignaux 80400 Ham.

● Rech. liv. nfs de Bourliaguet : Gangsters de la Mard., Contes du Chabridou, de la Folle Avoine, de Jeannot-Lapin, La Conversion de M. Sabaliu, Ce beau matin-là, Mitou les Y. verts, Le Moulin de Catuclade. Ecr. P.A. n° 114.

● Amateur cède reproduc. oies de Guinée, chinchillas, bas px. Ecr. Francoz, CES, 38110 La Tour du Pin.

● Vds chiots fox poil dur, orig. champions chasse, beauté. Ecr. Le Toutour, 50170 Pontorson.

DIRECTEURS
NOEL — PAQUES — ETE
pour séjours de vacances
enfants et adolescents
Ecr. P.A. n° 120

Edition rech. visiteur pédagogique pour année scolaire. Voiture nécessaire. Préf. prof. retraité enseigt technique commercial. Prospection lycées techniques Nord et Nord-Est. Ecr. Sirey, 22, rue Soufflot, 75005 Paris.

RELATIONS AMICALES

corresp., renc., sorties, ttes régions ts âges, milieux div. c/3 timbres. PÉNCLUB-éduc., 4, pl. B.-Carnot, 13-Marseille-2^e.

Livres pour la paix, la nature, la citoyenneté mondiale, les problèmes de notre temps... LE LIVRE HUMANISTE, 59, avenue des Gobelins, 75013 Paris. Catalogue gratuit sur demande.

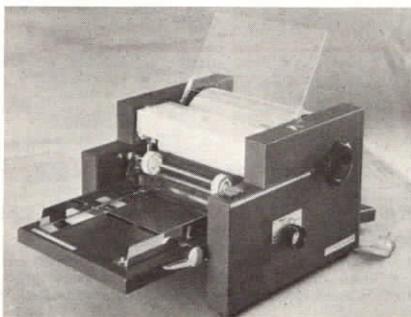
METRO DUPLICATEURS S.A.

50, RUE ÉTIENNE-MARCEL, PARIS 2^e - TÉL. 236.38.30 et 98.17

THERMOFLEX : 2 modèles Thermocopieurs pour l'établissement en quelques secondes d'un cliché hectographique — transparent si on le désire — pour duplicateur à alcool, d'un transparent pour la projection par rétro-projecteur, d'un thermo-stencil pour duplicateur à encre. Autres fonctions : monocopie, plastification.



DELTA : 2 modèles Duplicateurs à alcool automatiques et électrique de grand rendement : 80 copies minute, humidification 100 % automatique sans aucun feutre, tirages multicolores en un seul passage de la feuille de papier, prix de revient infime de la copie. Format 225 x 375 mm.



METRO, UN ENSEMBLE COMPLET DE REPRODUCTION

13 MODÈLES D'APPAREILS A PARTIR DE 373.90 H.T. FRANCO F.M.
DOCUMENTATION GRATUITE E SUR SIMPLE DEMANDE

Si vous n'êtes pas encore abonné
remplissez vite le bon ci-dessous...



Je vous prie de m'abonner pendant un an à **l'éducation**

France 40 F Étranger 55 FF

Chèque ou mandat ci-joint à facturer Date _____ Signature _____

N'envoyez pas votre chèque postal à votre C.C.P. ; joignez-le à ce bulletin. Merci.

Adresse du destinataire

Nom M. Mme Mlle
(en majuscule d'imprimerie)

Profession _____

N° _____ Rue _____

à _____

Adresse postale _____

Case réservée
au service

Date inst.

Payé - A facturer

1 2 3

Numéros servis

Envoi de la facture à

Nom M. Mme Mlle _____
(en majuscule d'imprimerie)

Profession _____

N° _____ Rue _____

à _____

Adresse postale _____

Ce bon - à envoyer 29 rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05 - ne doit pas être utilisé pour un réabonnement



Une collection
pas comme les autres :
**DISQUES, LIVRES DISQUES
et CASSETTES
MIRLITON**

Les Contes classiques de Perrault, Andersen et Grimm
rendus vivants et musicaux, les rondes mises aux rythmes
actuels, les fables jouées comme des petites comédies, etc.

Le numéro 2 des FABLES de LA FONTAINE (Ld 457)
comporte des titres connus joués à ravir par une fillette et
des comédiens.

MERVEILLEUX VOYAGE AU PAYS DES CONTES

Un disque 30 cm (Mi 302) avec deux contes originaux
dans lesquels vous retrouverez les personnages de Perrault
et Andersen.

Joués par des enfants avec des comédiens de talent.
Petites chansons adorables.

**MIRLITON,
grands magasins,
bons disquaires et
Salon de l'Enfance**

Documentation sur demande
à M.P.D. B.P. 42
94210 La Varenne-St-Hilaire



FLUTES DOLMETSCH Plastique

Soprano 16,80 F (prix conseillé T.T.C.)
Alto 57,60 F (prix conseillé T.T.C.)
Ténor 114,00 F (prix conseillé T.T.C.)

FLUTES AULOS Plastique

Soprano 103 12,60 F (prix conseillé T.T.C.)
d° 205 13,70 F (prix conseillé T.T.C.)
d° 105 15,10 F (prix conseillé T.T.C.)

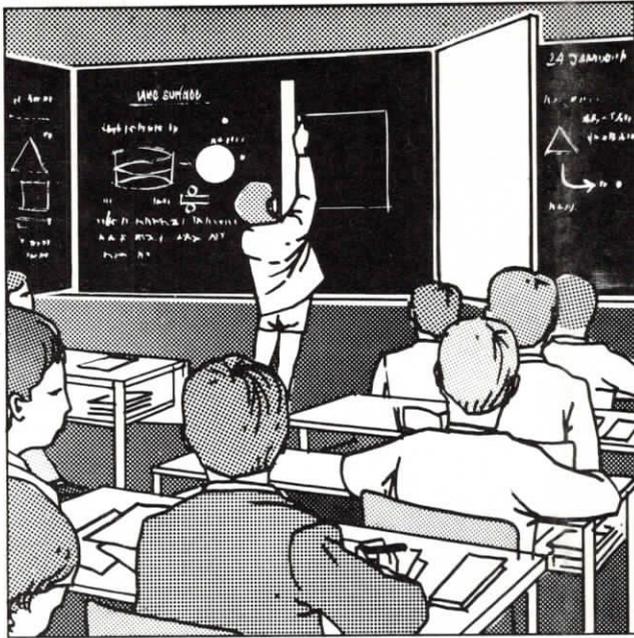
Alto LA NOUVELLE 309 51,72 F (prix conseillé T.T.C.)
Ténor 111 107,40 F (prix conseillé T.T.C.)

... Et tout un choix d'ouvrages pour flûtes à bec.

EDITIONS AUG. ZURFLUH S.A.R.L.

73, boulevard Raspail, 75006 PARIS
Tél. : (1) 548.68.60
C.C.P. 331-53 PARIS

Demandez-nous catalogues, prix et renseignements.
Nous vous répondrons par retour du courrier.



AUBECQ

tableaux à écrire
en acier vitrifié

le précieux auxiliaire du verbe "enseigner."

CONFORTABLES : sur les tableaux Aubecq, on écrit et on dessine par plaisir, avec netteté, en douceur.

PRATIQUES : les tableaux Aubecq permettent la fixation des documents par plots aimantés.

FONCTIONNELS : les tableaux Aubecq sont munis de profils porte-cartes, de rainures à craies et de bacs à éponge coulissants.

EFFICACES : les tableaux Aubecq facilitent l'exploitation des méthodes modernes de pédagogie (utilisation de feuilles, rubans et autres éléments magnétiques).

PROPRES : les tableaux Aubecq se nettoient d'un coup d'éponge, à sec.

COMPLETS : les tableaux Aubecq peuvent être équipés de surfaces blanches mates permettant la projection de diapositives et l'écriture à la craie.

DURABLES : la surface d'écriture est garantie 10 ans et ne nécessite aucun entretien.

AUBECQ : une gamme très complète aux multiples combinaisons de tableaux en acier vitrifié (dont une surface blanche mate).

AUBECQ renouvelle l'intérêt des cours pour l'enseignant et pour l'élève.

Matériel recommandé et agréé par le M.E.N.
sous les N°s 60.502 - 58.430 - 71.114
Marché clientèle U.G.A.P. N° 30.083

Documentation gratuite sur demande :



Emailleries de Blanc-Misseron
59-Crespin - Tél. (20) 47.20.15
Salle d'Exposition et bureaux :
120, Champs Elysées - Paris 8° - Tél. 225.86.49

opn

NOM

ETABLISSEMENT

ADRESSE

désire recevoir sans engagement
la documentation
sur les tableaux Aubecq

au 464 e2