

l'éducation

5 f



la condition enseignante

spécial 310-311

10 mars 1977

PLANNING

JIPÉVÉ

CHEFS D'ETABLISSEMENTS, CENSEURS, SURVEILLANTS GENERAUX

Ce Planning étudié et conçu d'après les conseils de plusieurs membres de l'Education nationale apporte une méthode nouvelle pour la mise en place de l'emploi du temps.

IL VOUS PERMET :

- Une lecture aisée par l'utilisation des couleurs
- Une mise à jour rapide ;

Le résultat d'une façon logique le problème du dédoublement des Classes du Tableau des Professeurs ainsi que celui des Locaux.

Tous renseignements sur demande à :

JIPÉVÉ sarl

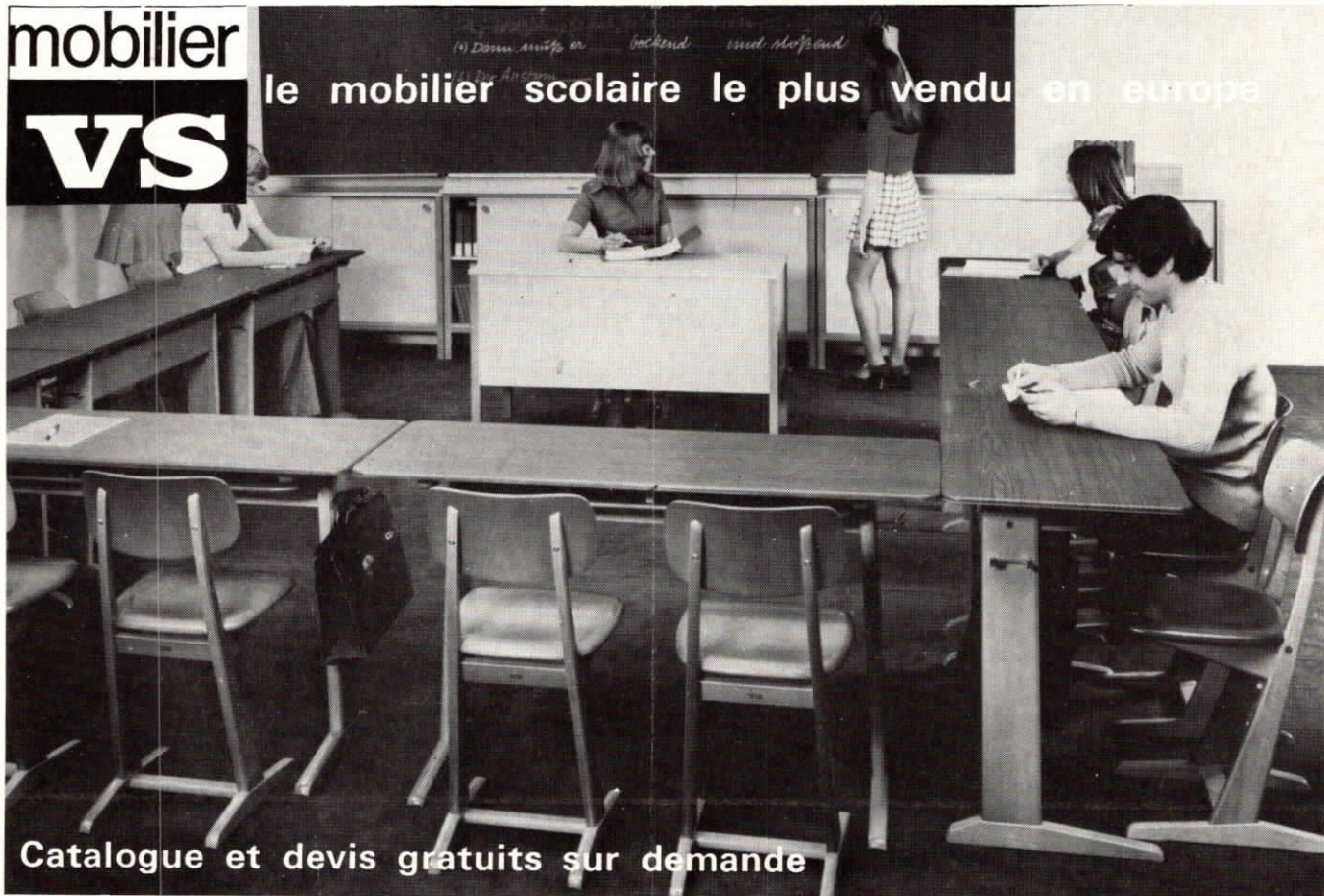
Résidence Paradis - Impasse des Capucines
34-MONTPPELLIER Tél. 92-08-83

J. Gasc-Toulouse

mobiliier

VS

le mobilier scolaire le plus vendu en europe



Catalogue et devis gratuits sur demande

mobiliier VS s.a.r.l. 28, Bd de Lesseps 78000 Versailles tél. : 951.05.21 - 951.68.15



notre couverture : de Barthélemy l'Anglais,
« Maître et élèves », illustration tirée
du Livre des propriétés des choses »
(XV^e siècle)

l'éducation

fondée en 1945
par Gustave Monod et Louis Cros



Rédaction, publicité, annonces
2, rue Chauveau-Lagarde - 75008 Paris
Tél. : 266-69-20/21/67

Abonnements
215, boulevard Macdonald - 75019 Paris
Tél. : 202-80-88

le numéro : 3 F
Abonnement annuel : France 60 F
étranger 80 F

C.C.P. 31-680-34 F (La Source)

Pour tout changement d'adresse, joindre
une bande d'expédition et 2 F en timbres.

7 des mots et des hommes, par Pierre-Bernard Marquet

que pensez-vous de la condition enseignante ?

- 8 cinq questions à René Haby, ministre de l'Éducation
- 10 cinq questions à André Henry, secrétaire général de la FEN
- 12 être ou ne plus être enseignant, propos recueillis par Maurice Guillot

les conditions enseignantes

- 16 traits et portraits de l'enseignant-robot, par Robert Bazin
- 20 un métier féminin ? par Catherine Guigon
- 24 turbulences, par Robert Mandra
- 25 les enseignants et les autres, seize enseignants répondent
- 27 un monde surprenant, par Denis Forestier, directeur du Comité de coordination des œuvres mutualistes et coopératives de l'Éducation nationale
- 28 la marge d'autonomie, sept enseignants de Paris-VIII Vincennes échangent leurs réflexions

le malaise enseignant

- 32 dévalorisation et amertumes, par Pierre Laderrière
- 36 les enseignements et leurs concurrents, par Georges Belbenoit
- 39 les dialogues difficiles, par Jacky Beillerot
- 43 au-delà du malaise, par Robert Mandra
- 46 la santé d'abord, propos recueillis par Jean-Pierre Vélis

50 un autre numéro spécial ? par Pierre-Bernard Marquet

une semaine après l'autre

- 52 les jours se suivent..., par Pierre-Bernard Marquet
- 52 sport et jeunesse ; recensement des étudiants ; misère des universités ; « Terminal » : rien ne va plus ; l'AJU renouvelle son bureau

à votre service

- 55 sur votre agenda
- 56 presse : « Le Matin de Paris », par Jean-C. Texier
- 58 mots croisés - bridge
- 60 échecs
- 61 championnat de France de mots croisés, bulletin-réponse

photos - couverture : Lauros-Giraudon ; p. 7 : Alinari-Viollet ; p. 11 : Germaine Lot ; p. 16 et 20 : Roger Viollet ; p. 21 : A. Munoz de Pablos ; p. 29 : Jean Suquet/INRP, Philippe Bertot ; p. 32 G. Dosser ; p. 37 et 39 : Philippe Bertot ; p. 43 : Roger Viollet, A. Munoz de Pablos ; p. 50 : Bruckmann-Giraudon.



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

FRANCE 60 F

ÉTRANGER 80 F

RÈGLEMENT

Chèque bancaire Mandat carte
Chèque postal Mandat lettre

Date Signature

à l'ordre de l'éducation - pour les chèques et les virements postaux : C.C.P. 31 680-34 F (La Source)

Destinataire NOM |-----|

ADRESSE |-----|

DEPART. RESIDENCE |-----|

Prière de nous contacter pour les expéditions par avion et en recommandé.

ZIPCODE
75 80

PAYS (si Etranger) |-----|

Envoi de la facture à NOM |-----|

A remplir uniquement si vous ne payez pas vous-même votre abonnement

ADRESSE |-----|

bon d'abonnement à renvoyer à "l'éducation" 2, rue Chauveau-Lagarde, 75008 Paris

Chère lectrice,

Cher lecteur,

Vous avez le vif désir de suivre régulièrement l'actualité scolaire et universitaire et d'être au courant de tout ce qui peut vous aider dans votre vie professionnelle ?

Choisissez la solution la plus simple : abonnez-vous ! Vous recevrez l'Éducation chez vous, chaque semaine de l'année scolaire, et pourrez la lire tout à votre aise.

Et si vous êtes déjà abonné, pourquoi ne pas faire profiter du bon ci-joint ami ou collègue ?

Avec nos sentiments les meilleurs.

F. Silvain
Chef du service de la promotion

Location
Matériel
Audiovisuel



7 et 9 rue Waldeck Rousseau
Paris 17e
Tél. 754.33.66 & 26.00

PROJECTEURS CINE

Super 8-16-16 double
bande 35 et 35 double bande

MAGNETOSCOPES
ET
circuits fermés de
télévision

PROJECTEURS de
vues fixes

ensembles de
PROJECTIONS
AUDIOVISUELLES

MAGNETOPHONES
SONORISATIONS

PROJECTIONS avec
opérateurs

Tournées
audiovisuelles



Bon à renvoyer à
9 rue Waldeck Rousseau
75017 PARIS

Sté :
Responsable :
Adresse :
Téléphone :
désire recevoir votre docu-
mentation et tarif.

matériel en location
avec ou sans technicien

1972: Suzanne
Labin témoigne
devant le Senat
Américain.

1977
Suzanne
Labin vous livre
son témoignage.

LE MONDE DES DROGUÉS

un volume de 320 pages. 32 F

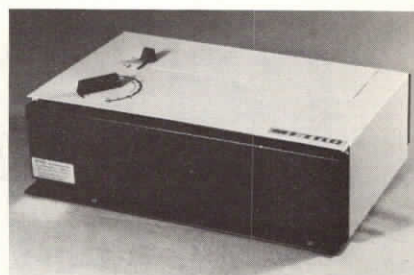
EDITIONS FRANCE-EMPIRE.

METRO DUPLICATEURS S.A.

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

THERMOFLEX

Thermocopieur 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.



MAJOR II Portable :

Duplicateur à alcool manuel en coffret portable avec poignée de cuir. Réglage de la force d'impression. Débrayage automatique du rouleau de pression. Format maximum : 240 x 345 mm. Sur option : Rampe d'injection de la solution alcoolisée.



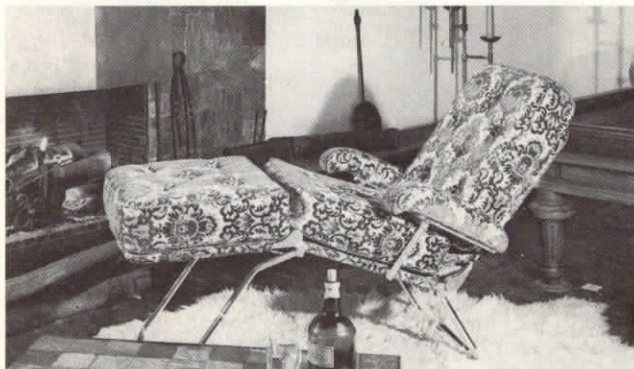
METRO, UN ENSEMBLE COMPLET DE REPRODUCTION

10 MODELES D'APPAREILS A PARTIR DE 506 F H.T. FRANCO F.M.
DOCUMENTATION GRATUITE E SUR SIMPLE DEMANDE



"ce fauteuil est source d'énergie"

Entre deux séances de travail le fauteuil de relaxation Condor ménagera vos nerfs



Qu'il soit en velours de Gênes, en position relaxation...

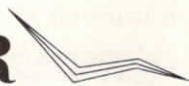


...en fauteuil bas, Condor est toujours beau.

Condor, le fauteuil de relaxation automatique, créé sous contrôle médical, est particulièrement recommandé contre les fatigues nerveuses ou musculaires, les affections cardiaques, les troubles circulatoires et la colonne vertébrale. En lit d'appoint, en fauteuil élégant, Condor s'adapte et se transforme à votre gré.

300 tissus au choix. 5 ans de garantie. Catalogue 16 pages couleur, 45 échantillons de tissus, nuancier velours de Gênes, documentation médicale, vous seront envoyés contre 10 F. Magasin ouvert toute la semaine, du lundi au samedi compris. Livraison immédiate.

CONDOR



218, rue La Fayette - 75010 Paris - Tél. 607.30.54
Métro Louis-Blanc - Parking gratuit

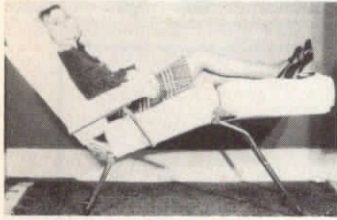


Ce modèle existe en pieds bois avec les mêmes possibilités.

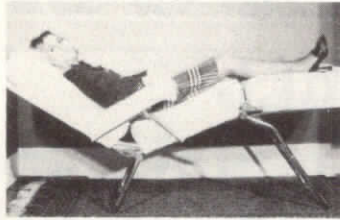
Condor : 1000 façons élégantes de vivre mieux

Les photos ci-dessous ne donnent qu'une faible idée des innombrables positions que l'on peut obtenir grâce à l'indépendance des dossiers, des repose-jambes et des 3 hauteurs; un système de charnières auto-bloquant

permet de trouver exactement l'inclinaison souhaitée, sans quitter le fauteuil. Ce fauteuil a été étudié pour supporter aisément des personnes de grandes tailles et de poids importants.



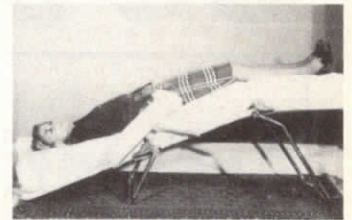
Position télé. Corps et colonne vertébrale bien maintenus. Jambes semi-flexions très légèrement surélevées. Estomac non comprimé.



Repos.



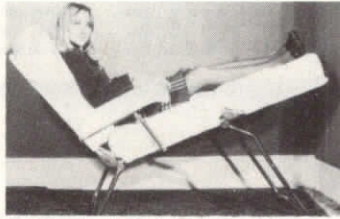
Semi-flexion, détente nerveuse insomnies. Dos plat et semi-flexion. Irrigation douce du cœur et des poumons.



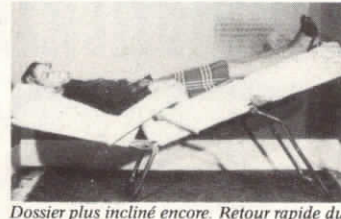
Irrigation plus forte de tous les organes. Détente du cerveau. Récupération.



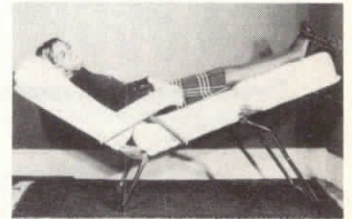
Dossier droit. Jambes surélevées. Protection contre varices et phlébites (lecture ou télé).



Dossier plus incliné. Jambes surélevées.



Dossier plus incliné encore. Retour rapide du sang vers le cœur et le cerveau. Décongestion des jambes et chevilles. Excellent contre les varices et tous troubles circulatoires.



Plus active encore. Efface la fatigue.

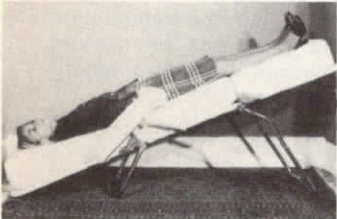


Planche de relaxation.



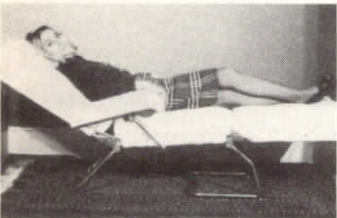
Pied avant replié. Chaise longue.



Chaise longue inclinée.



Chaise longue, pieds surélevés.



Plus inclinée encore.



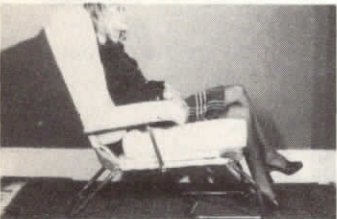
Lit.



table réglable.



Fauteuil



Fauteuil plus incliné.



Fauteuil plus incliné encore.



Accoudoir amovible. Accès et sortie aisés.



Les coussins s'enlèvent en trois parties. Le fauteuil se plie en trois et se transporte aisément.



Chaise longue basse.



Fauteuil bas.

Condor tout en étant un fauteuil médical créé par des médecins, utilisé par des médecins, est également réservé aux personnes qui aiment le très grand confort.

Condor n'est pas un fauteuil ordinaire, d'où sort un repose-jambes trop court et laissant les jambes raides. Il est le seul fauteuil qui apporte toutes les solutions médicales et s'adapte vraiment aux désirs de chacun. Larges et confortables accoudoirs suivant les inclinaisons du dossier. Amovibles en les soulevant. Plusieurs épaisseurs de matelas. Possibilité sur mesure.

CONDOR 

ocd nouveauté 77

Collection ERMEL

Apprentissages mathématiques à l'école élémentaire CYCLE PREPARATOIRE

◆ Qu'est-ce que l'équipe ERMEL ?

L'équipe de recherche « Mathématique élémentaire » mène depuis 1971, dans le cadre de l'**Institut National de la Recherche Pédagogique**, des travaux de recherche à tous les niveaux de l'école élémentaire. Ses activités l'ont conduite à élaborer et expérimenter **sur le terrain** des progressions pour ces différents niveaux. Cet ouvrage présente une tentative originale d'explicitation de ce que peuvent être les mathématiques et leur enseignement à l'Ecole élémentaire, et offre le caractère exceptionnel d'être à la fois un manuel directement utilisable par les maîtres du Cycle préparatoire et le produit de travaux scientifiquement conduits depuis cinq ans par une centaine d'instituteurs, professeurs d'Ecole normale et psychologues.

◆ Présentation de l'ouvrage

Les enseignants y trouveront :

- un essai de définition du langage mathématique
 - qu'est-ce que faire des mathématiques et pourquoi faire des mathématiques à l'école ?
 - mathématique et langage
 - que recouvre l'opposition abstrait/concret ?
- une partie « progression » qui s'inscrit dans le **cadre du nouveau programme**, dans laquelle est détaillé un ensemble d'activités expérimentées auprès de 3 000 enfants du CP. Pour chacune de ces activités, les auteurs se sont attachés à l'explicitation
 - de ses objectifs
 - de son articulation avec les autres activités
 - de sa mise en œuvre pédagogique
 - de ce que l'on peut attendre des enfants, soit au niveau des acquisitions, soit au niveau des comportements
- une partie ayant pour but de mettre en évidence les diverses notions mathématiques et les données psychologiques qui sous-tendent la progression proposée
- des exemples de séquences de classes commentées, permettant de donner une idée de ce qu'on peut attendre des enfants : leurs réflexions, leurs tâtonnements, la façon dont ils s'expriment
- une série de travaux d'enfants illustrant les activités proposées dans la progression

O.C.D.L. SERMAP

un vol. broché, 17 × 23, 288 pages

Prix de souscription jusqu'au 15 juin 1977..... 37,00 F

BON DE SOUSCRIPTION
(valable jusqu'au 15 juin 1977)

NOM :

ADRESSE :

désire recevoir dès sa parution l'ouvrage APPRENTISSAGES MATHÉMATIQUES A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE (C.P.) et joint un chèque bancaire ou postal de 37,00 F au présent bon qu'il retourne à O.C.D.L., 65, rue Claude-Bernard, 75005 PARIS



Le vocabulaire est révélateur.

Pour une fonction noble, la langue française a essayé, mais usé, un certain nombre de mots, choisis pour leur noblesse.

Le **magister** — l'ancien maître d'école de village — et le **pédant** ont très vite perdu le prestige que leur donnaient leurs visages savants, latin pour le premier, grec pour le second.

Et **pédagogue** — l'ancien esclave qui conduisait à l'école l'enfant de l'homme libre, érigé par la suite en précepteur attaché à la famille bien née (celle de Gargantua, par exemple),

plus tard encore le maître autorisé dans les collèges à donner, moyennant finances, des leçons particulières — a bien failli en faire autant.

C'est Rousseau qui parle de ces « pédagogues qui nous étalent en grand appareil les instructions qu'ils donnent à leurs disciples ».

Et n'est-ce pas ce mot qu'en l'amputant de sa dernière syllabe les instituteurs avaient choisi pour se désigner avec une familiarité — et une modestie — qui n'étaient pas sans ironie ?

des mots et des hommes

Même l'exaltation de la pédagogie n'a pas privé le pédagogue d'un petit air prétentieux — et pédant —, au contraire de ce qui s'est passé pour la psychologie et le psychologue.

Vers 1792, l'**instituteur** a remplacé, pour l'ennoblir, le **maître d'école**. Était-il lui aussi trop savant, donc trop ambitieux ? Toujours est-il qu'il n'a pas évité d'être familièrement coupé en deux. **Professeur** n'a également conservé, dans le langage parlé, que sa première syllabe, et son féminin ne semble avoir été inventé — par Voltaire — que par dérision, sans succès heureusement d'ailleurs.

Et ne disait-on pas aussi, jadis,

« un temps de chien... et de professeur » ?

On remet à la mode aujourd'hui le vieux **maître**

et l'on introduit le nouvel **enseignant**.

Ce n'est sans doute pas seulement pour revaloriser ce que ces mots désignent, mais surtout peut-être pour signifier l'unicité, par-delà les différences des statuts, de la fonction elle-même, ce qui est une évolution remarquable.

Mais ni la transformation de l'**Instruction publique** — qui n'avait pas sorti l'**instructeur** des tâches spécialisées ou mineures — en **Education (nationale)**, ni non plus la revendication généralisée de l'éducation permanente (continue, continuée...) n'ont encore imposé l'**éducateur** — qui reste marginal ou inférieur. Et pourtant ?

Nous dirons donc ici **enseignant**, faute de mieux — puisque **formateur** ne s'applique guère qu'aux adultes (fait-il moins infantile ?) et que **éducationneur** n'est pas inventé —, et nous parlerons de la **CONDITION ENSEIGNANTE**

— celle des personnels qui ont la charge et le contact quotidien des élèves du premier et du second degrés —

en attendant qu'une nouvelle définition de la fonction entraîne la création du nouveau mot-miracle qui établira définitivement dans la dignité à laquelle ils ont droit ceux qui en assurent la responsabilité.

Pierre-Bernard Marquet

« Donato o Grammatica »
de Luca della Robbia
(Campanile du Dôme de Florence)

que pensez-vous de la condition enseignante ?

cinq questions à René Haby

ministre
de l'Éducation



● Vous avez enseigné à tous les niveaux d'enseignement avant de devenir inspecteur général, recteur, puis ministre. Qu'attendiez-vous de la carrière d'enseignant ? Qu'en avez-vous retiré pour votre formation personnelle ?

Je ne me souviens pas d'avoir hésité avant de me diriger vers l'école normale. A l'époque, et dans le milieu social qui était le mien, il était tout à fait naturel pour un garçon qui aimait l'étude de s'engager dans cette voie.

Bien entendu, une telle orientation, même conseillée par les parents et par les maîtres, n'était pas impérative. Il y fallait aussi une préférence décidée — pour ne pas employer le grand mot banal, et d'ailleurs impropre en ce sens, de « vocation ». Pour ma part, je crois que j'ai été attiré vers ce métier non seulement par son côté intellectuel (par rapport au travail à l'usine qui caractérisait le milieu où je vivais), mais aussi par les responsabilités qu'il implique.

L'instituteur — le « maître » — est responsable de sa classe. Il dispose d'une grande marge d'autonomie dans l'organisation de son travail. Il prend en charge l'éducation d'un certain nombre d'élèves et il sait qu'on le jugera sur ses résultats. L'aspect artisanal, indépendant, de ce métier ne pouvait que me séduire.

Quant à ce que j'ai retiré de ma carrière pour ma formation personnelle, je serais tenté de répondre : tout. J'ai beaucoup appris, d'abord pour avoir le droit d'enseigner, que ce soit à l'école normale ou, plus tard, quand j'ai préparé d'autres examens et d'autres concours. J'ai appris beaucoup de choses aussi en enseignant. Comme Diderot le rappelle dans « Le neveu de Rameau », c'est un bon moyen d'apprendre que de « montrer aux autres ». La préparation des cours oblige à une sorte de recyclage permanent. Je puis même dire que c'est la préparation d'élèves au certificat d'études qui a fixé mon orthographe. En outre, pour la connaissance des hommes et de la vie,

la fréquentation des enfants est extrêmement éclairante, notamment sur le plan psychologique.

Cela dit, je n'irai pas jusqu'à affirmer que ma formation a été entièrement déterminée par ma carrière. Par exemple, je me suis toujours intéressé à la musique, au sport, à la mécanique et à la politique, et je n'ai guère professé dans ces disciplines...

● Vous avez, peut-être, observé au cours de votre carrière d'enseignant une certaine évolution de la « condition enseignante ». Comment la caractériseriez-vous et comment l'avez-vous ressentie ?

La « condition enseignante » a évidemment beaucoup évolué depuis quelque quarante ans, comme la société elle-même. Mais cette évolution est trop complexe pour que je puisse l'analyser en quelques mots autrement que d'une manière sommaire et approximative.

On dit souvent que le prestige du corps enseignant a diminué du fait de l'accroissement considérable pendant cette période du nombre des bacheliers et des licenciés. Et il est exact que l'instituteur et le professeur ne constituent plus aujourd'hui des exceptions, mais des « gens instruits » parmi d'autres, qui ont simplement choisi de se spécialiser dans une branche particulière : la pédagogie.

Il me semble cependant que cette présentation des choses ne reflète qu'une partie de la réalité. Depuis que nous sommes entrés dans « l'ère des managers » — pour reprendre l'expression de Burnham — même les familles les plus favorisées sur le plan économique savent que la carrière de leurs enfants dépendra pour une très large part de leur degré de réussite scolaire. Cette valorisation générale de la scolarité en tant que telle entraîne une valorisation correspondante de la fonction enseignante, dont l'importance sociale est du même coup **plus grande qu'elle n'a jamais été.**

En d'autres termes, le processus

de démocratisation, caractérisé par le fait que la situation de chacun dans la hiérarchie sociale est de plus en plus étroitement déterminé par sa compétence, contribue à renforcer le prestige de ceux qui ont la double mission de délivrer cette compétence et de l'évaluer.

Il est clair que, dans mon esprit, cet accroissement du « pouvoir scolaire », lié à la nature même des sociétés industrielles modernes, qu'elles soient libérales ou collectivistes, n'est positif — je dirai plus : n'est **acceptable** — qu'en fonction du fait que les éducateurs se montrent dignes des énormes responsabilités qui sont désormais les leurs.

Le pouvoir scolaire a pour contrepartie ce que j'aimerais appeler le « devoir scolaire ». J'entends par là que les enseignants doivent plus que jamais faire preuve de largeur d'esprit pour les autres et de rigueur morale pour eux-mêmes, s'ils veulent que leur enseignement soit intellectuellement objectif et moralement éducatif, c'est-à-dire au service de la vérité, de la justice et de la liberté.

● **Dans l'état actuel de la situation, quels sont, selon vous, les maux (ou les malaises) dont souffre le plus le corps enseignant ? Quelles difficultés rencontre-t-il le plus souvent ?**

Si vous le permettez, je renverserai l'ordre de vos questions. Les « difficultés » auxquelles vous faites allusion sont très réelles, mais dans bien des cas elles n'engendrent réellement un « malaise » qu'au terme d'un processus d'interprétation imaginaire qui, non seulement les amplifie, mais en inverse le sens.

Les difficultés rencontrées aujourd'hui par les enseignants tiennent essentiellement à l'évolution de la mentalité des jeunes, moins réceptifs à l'éducation, et pour tout dire moins dociles, que ne l'étaient leurs aînés au même âge.

D'abord, les enfants et les adolescents sont moins encadrés qu'hier par leur famille, et par conséquent moins guidés par elle vers l'école, moins

soutenus, moins « accompagnés ». L'autorité formelle n'est plus guère acceptée ; l'exercice — nécessaire cependant — d'une autorité comprise s'en trouve compliqué. Enfin, l'univers essentiellement audiovisuel dans lequel vivent les jeunes — bandes dessinées, disques, cassettes, cinéma et surtout télévision — les prédispose moins à l'apprentissage de la communication écrite et ordonnée, qui garde pourtant, et qui gardera dans l'avenir prévisible, sa suprématie au niveau le plus élevé. Le développement de l'école parallèle, positif à beaucoup d'égards, a tout de même le grave inconvénient de dévaloriser aux yeux des jeunes la formation scolaire, au moment précis où il la rend plus nécessaire que jamais.

Il est normal dans de telles conditions que les maîtres aient besoin de tout leur talent pour intéresser leurs élèves et pour les instruire. Ce qui est moins normal, c'est que certains d'entre eux cèdent au découragement, parfois même au désespoir, comme si les difficultés qu'ils rencontrent leur étaient personnellement imputables.

Sans doute, cette absurde culpabilisation du corps enseignant s'explique-t-elle en partie par l'anxiété communicative de beaucoup de parents d'élèves, qui « survvalorisent » la formation initiale en oubliant que la vie est longue, que l'éducation permanente existe, et qu'avec du courage rien n'est jamais perdu. Mais je vois aussi dans ce phénomène l'effet d'une propagande politique grossière, dont le martèlement est redoutablement efficace.

Sous prétexte que l'égalisation des chances est une œuvre de longue haleine, difficile et toujours inachevée, on feint d'oublier les progrès accomplis. Les mots de « régression », de « répression », de « démantèlement » sont avancés imprudemment sans le moindre commencement de preuve. Certains vont même jusqu'à dénoncer le processus éducatif dans son ensemble comme une « mystification », une entreprise d'infantilisation et de sélection « au service du patronat » dont les

enseignants seraient les « chiens de garde » !

Il y a pourtant mieux à faire que de travestir ainsi les faits et de fausser les problèmes pour des raisons ou à des fins partisans. Je souhaite vivement que cesse cette avalanche de propos outranciers et irresponsables, afin que les enseignants reprennent confiance en eux-mêmes et dans la grandeur de leur mission.

● **Estimez-vous, en particulier, que l'actuelle centralisation (des programmes, des horaires et plus généralement des objectifs) est la meilleure situation possible pour les enseignants français ? Le cas échéant, quelles modifications, à court ou à long terme, pourraient lui être apportées ?**

Nul plus que moi n'est convaincu de la nécessité de donner à chaque établissement scolaire une large autonomie, tant sur le plan administratif que sur le plan pédagogique. Encore faut-il que cette décentralisation ne compromette pas la cohérence de notre système éducatif à l'échelon national.

Ainsi, il est souhaitable que la définition des programmes d'un établissement fasse une part à son environnement géographique et socio-culturel. Il n'est pas normal que tous les collèges et tous les lycées de France délivrent un enseignement absolument identique, qu'ils soient situés en zone rurale ou en zone urbaine, en montagne ou au bord de la mer, qu'existe — ou que n'existe pas — une langue locale, une culture locale...

Il reste que tout élève doit pouvoir s'inscrire sans difficulté dans un autre établissement en cas de changement de domicile, et il ne peut être question non plus de mettre en cause l'unité des diplômes nationaux reposant notamment sur la notion « d'égalité des chances ». La distinction entre tronc commun de formation et disciplines optionnelles permet de résoudre cette difficulté. La diversification pourra être d'autant

que pensez-vous de la condition enseignante ?

plus large au niveau des enseignements facultatifs que les enseignements obligatoires seront les mêmes sur toute l'étendue du pays.

Pour les rythmes scolaires, vous savez que j'étudie actuellement la possibilité de laisser à chaque établissement de grouper comme il l'entend les séquences de cours à l'intérieur de la semaine, voire de répartir d'une manière originale les semaines de classe et les semaines de vacances sur son calendrier annuel. Mais ici encore cette liberté doit s'inscrire dans le cadre d'une harmonisation concertée sur trois plans : communal, régional et national.

En revanche, j'avoue ne pas vous suivre quand vous parlez d'une « décentralisation des objectifs », distincte de celle des horaires et des programmes. Il me semble que ces objectifs sont par définition les mêmes dans toute la France : donner à tous les enfants d'une même classe d'âge une même formation de base, et à chacun d'eux la formation particulière qui répond à ses préférences et à ses aptitudes personnelles. Je ne vois pas bien comment décentraliser cet objectif central qui correspond aux vœux de l'immense majorité des Français.

● **Si vous étiez encore enseignant, que demanderiez-vous prioritairement à votre ministre pour améliorer la condition enseignante ?**

Je suppose que vous me demandez de dire ce que j'ai fait ou projeté de faire pour améliorer la condition enseignante. Car vous n'imaginez certainement pas que j'aurais pu passer deux ans et demi rue de Grenelle sans me préoccuper en priorité de ceux qui sont restés mes collègues tout en devenant mes administrés.

En fait, mon premier souci a été d'assurer au plus grand nombre possible d'entre eux la sécurité de l'emploi. Depuis mon entrée en fonctions, plusieurs trains de mesures ont permis la titularisation de 29 000 instituteurs remplaçants et de 17 000

maîtres auxiliaires. La résorption de l'auxiliaariat est depuis deux ans une des actions fortes de mon ministère et du gouvernement.

Mais la sécurité matérielle n'est rien sans la sécurité morale. Je ne suis pas sûr qu'on ait bien remarqué la portée de la décision que j'ai prise lorsque j'ai demandé aux inspecteurs généraux et régionaux de ne visiter une classe qu'après en avoir averti le maître. Il n'est certes pas question d'abandonner le principe de notation individuelle : la généralisation de l'avancement à l'ancienneté ne ferait que décourager les meilleurs et j'ajoute que je suis très désireux de développer les possibilités de promotion des maîtres de qualité. Mais tout doit être fait et tout sera fait pour que l'inspection soit comprise non comme un contrôle soupçonneux, mais comme un encadrement pédagogique éclairé et amical.

Enfin, l'application progressive de la réforme allègera substantiellement le travail des maîtres. En premier lieu, par l'introduction de nouveaux programmes mieux adaptés aux intérêts des jeunes d'aujourd'hui. En second lieu, par la réduction des effectifs des classes : ainsi, à la rentrée prochaine, plus de 80 % des classes de sixième compteront 24 élèves, ou même moins de 24 élèves ! En troisième lieu, par l'amélioration de la formation des maîtres à tous les niveaux et notamment par le renforcement des aspects proprement pédagogiques de cette formation qui, vous le savez, font l'objet actuellement de mes réflexions.

Puis-je encore ajouter que les conseils des maîtres, dans le premier degré, et les conseils des professeurs, rétablis dans le second degré, confirment les responsabilités propres des enseignants dans le cadre de la communauté scolaire ?

En un mot, les principales dispositions de la réforme en cours visent à garantir au corps enseignant le maximum d'indépendance, de sérénité et de dignité.

**Propos recueillis par
Pierre-Bernard Marquet**

cinq questions à André Henry

**secrétaire général
de la Fédération
de l'Éducation nationale**

● **Vous avez été instituteur avant de devenir secrétaire général de la plus grande organisation syndicale d'enseignants. Qu'attendiez-vous de la carrière d'enseignant ? Qu'en avez-vous retiré pour votre formation personnelle ?**

L'entrée à l'école normale d'instituteurs représentait pour ma famille et pour moi-même l'assurance d'un métier, en même temps que celle d'une promotion sociale. Cela n'est pas négligeable pour le fils d'une famille très pauvre de travailleurs et mon ambition se limitait certainement à tenter de faire aussi bien dans ma classe que la maîtresse d'école unique qui a fortement marqué mes premières années.

Je ne crois pas qu'un jeune instituteur attende quelque chose de particulier de la carrière d'enseignant qu'il commence. Il se rend compte



rière, une certaine évolution de la condition enseignante. Comment la caractériseriez-vous et comment l'avez-vous ressentie ?

Il me paraît surtout fort regrettable que le ministre actuel, après tant d'autres, favorise la dégradation du service public de l'Education nationale, et par conséquent de la condition enseignante.

Les enseignants ont toujours eu souci de donner priorité à l'éducation de la masse par rapport à l'éducation des élites. Ils semblent aujourd'hui noyés dans cette masse et n'apparaissent plus comme les personnages phares qu'ils étaient autrefois.

S'il en était autrement, c'est que leur enseignement aurait échoué. Mais pour autant les enseignants ont le sentiment d'être ballottés par les réformes multiples et contradictoires. Ils ont le sentiment d'être un peu les exécutants à la base de grandes orientations décidées en dehors d'eux-mêmes, et qui relèvent d'abord de choix politiques.

N'ont-ils pas l'impression aussi que l'Etat les a délaissés pour leur préparation à leur métier, pour leur formation continue, pour leurs rémunérations, et pour leurs conditions de travail ?

Dès que quelque chose ne va pas dans ce pays, c'est presque toujours aux enseignants qu'on le reproche.

Ces conditions de plus en plus difficiles du métier d'enseignant ont conduit nombre d'entre eux à une sorte de résignation et à une recherche d'isolement.

Rien ne serait plus grave que l'école soit un monde à part, car elle serait vite placée à part du monde.

● Dans l'état actuel de la situation, quels sont, selon vous, les maux (ou les malaises) dont souffre le plus le corps enseignant ? Quelles difficultés rencontrent-ils le plus souvent dans l'exercice de leur fonction ?

Il est clair que les enseignants ont dû faire face depuis une quinzaine d'années à une évolution considérable de la jeunesse, de ses mœurs,

de ses conditions de vie, et de la manière dont elle considère l'institution scolaire. L'insuffisance de la préparation au métier d'enseignant ajoute encore aux difficultés d'un corps enseignant jeune, face à ces évolutions.

Il y a sans doute un malaise qu'il ne faut pas exagérer, mais qu'il ne faut pas non plus sous-estimer. Critiquée de toutes parts, l'école — et plus précisément l'enseignement du second degré — doit se défendre avec vigueur parce que l'on confond trop souvent la faillite des réformes imposées par les gouvernements successifs et la tâche des maîtres, qui globalement est exemplaire.

En effet ceux-ci n'ont jamais attendu les réformes et les contre-réformes, les projets et les contre-projets, pour tenter d'adapter leur enseignement aux aspirations nouvelles des élèves. Mais il faut donner plus de simplicité et plus de clarté à l'organisation et aux objectifs de l'Education nationale. C'est nécessaire pour les enseignants, comme pour les parents et pour les jeunes eux-mêmes. Le métier d'enseignant est délicat, complexe et pénible. Plus que tout autre métier il exige une formation des maîtres sérieuse et approfondie. Mais il exige surtout un équilibre physique et psychique sans faille.

A vouloir placer des jeunes gens sans préparation devant des élèves on risque des accidents graves. L'actualité récente l'a hélas confirmé.

● Estimez-vous en particulier que l'actuelle centralisation (des programmes, des horaires et plus généralement des objectifs) est la meilleure situation possible pour les enseignants français ? Le cas échéant, quelles modifications, à court ou à long terme, pourraient lui être apportées ?

Jamais depuis qu'on parle de décentralisation et de déconcentration, on n'a autant centralisé les programmes, les horaires, et plus généralement les décisions de toute nature dans l'Education nationale.

d'ailleurs très vite que rien de superficiel ne résiste à l'investigation d'un enfant. Mais il prend conscience surtout, et cela vaut pour sa formation personnelle, de l'intensité et de la nécessité d'une lutte constante contre les inégalités sociales.

On ne peut pas être instituteur sans devenir sensible à l'extrême à toutes les injustices et à toutes les inégalités, sans se passionner petit à petit pour les réalités de la vie, et sans chercher à faire que ses élèves connaissent une vie meilleure que celle de leurs parents.

Le métier d'instituteur porte en soi une volonté de progrès, d'enrichissement et d'épanouissement. C'est sans doute l'un des métiers les plus difficiles qui soient, mais peut-être aussi l'un des plus passionnants.

● Vous avez peut-être observé, depuis votre entrée dans cette car-

que pensez-vous de la condition enseignante ?

Pratiquement plus rien ne peut se faire d'important sans qu'il y ait l'accord de Paris. C'est un non-sens, qui conduit à accentuer encore les critiques contre l'énormité du ministère de l'Education nationale.

Pourtant, et c'est un paradoxe, celui-ci a abandonné pratiquement toutes ses responsabilités d'éducation dans le domaine de l'enfance handicapée et dans celui du service social et de la santé scolaire. De plus, il a accepté que soient « décrochées » les universités et l'éducation physique et sportive.

La FEN se prononce pour un grand ministère de l'Education nationale : un ministère de conception entouré de cinq ou six secrétariats d'Etat chargés de coordonner la mise en œuvre des décisions, et d'harmoniser celles qui pourraient être suggérées dans les départements et les régions.

La FEN estime nécessaire de conserver à tous les diplômés une valeur nationale. Mais ceux-ci n'empêchent nullement une décentralisation intelligente autour de centres rectoraux régionaux qui seraient autre chose que les échelons d'exécution actuelle. Ceci suppose bien sûr une autre décentralisation au niveau des départements, et des établissements. On peut concevoir une certaine autonomie de gestion et de conception de l'éducation de ceux-ci, dès lors que les coordinations nationales sont assurées, et dans le cadre d'une gestion tripartite associant l'administration, les personnels des établissements, les parents et les élèves, et tenant compte également de la responsabilité spécifique des chefs d'établissement.

● Si vous étiez aujourd'hui ministre de l'Education nationale, qu'accorderiez-vous prioritairement aux revendications du corps enseignant ?

Les priorités d'un ministre de l'Education nationale dépendent de la politique globale du gouvernement.

Monsieur Haby, actuellement, est hélas incapable d'accorder la moindre priorité, puisqu'il a accepté que

le VII^e Plan sacrifie les investissements collectifs et sociaux et en particulier réduise les dépenses d'éducation dans un moment où devrait être mise en œuvre l'amélioration qualitative de l'enseignement.

Un grand ministre de l'Education nationale, dans un gouvernement de gauche qui donnerait à l'éducation et à la formation la place importante qu'elles méritent dans les grands objectifs de la nation, devrait engager le service public sur des voies nouvelles de changements fondamentaux.

La formation continue de tous les enseignants actuellement en fonction est à mes yeux une action prioritaire. Elle irait de pair bien sûr avec une amélioration, rapidement mise en œuvre, de la formation initiale, en fonction des finalités nouvelles qui seraient définies pour l'éducation et la formation.

Mais un grand ministre se précupera dans le même temps de mettre fin à ce gâchis incroyable d'aujourd'hui illustré par le fait que la moitié d'une classe d'âge chaque année quitte l'école sans aucun diplôme de qualification. Contre l'exploitation de la jeunesse il faut réaliser une politique qui donne toutes ses chances à la jeunesse. Le droit à la formation initiale pour tous les jeunes jusqu'à dix-huit ans me paraît un impératif majeur.

Et puis il faut harmoniser les structures et les programmes de l'Education nationale : l'école fondamentale de base, le cycle de détermination jusqu'à dix-huit ans, un enseignement supérieur lui-même unifié, et doté d'une dimension formation professionnelle ; voilà de grands objectifs, capables de donner tout son sens à l'éducation permanente des travailleurs.

Il est clair qu'à partir de ces orientations c'est une ère nouvelle qui peut naître, dans laquelle le corps enseignant devrait retrouver sa vraie place et une fonction nettement revalorisée.

Propos recueillis par
Pierre-Bernard Marquet

être
ou
ne plus
être
enseignant

*Pourquoi et comment
fait-on
une carrière
dans l'enseignement ?*

*Pourquoi et comment
quitte-t-on
la carrière d'enseignant ?*

*Pour le savoir,
nous avons interrogé
quelques « anciens »...*

*Aux premiers,
nous avons demandé
de faire en quelque sorte
le bilan
d'une vie bien remplie
au service de l'école.*

*Aux seconds,
de nous dire les raisons
qui les ont poussés
à abandonner
l'enseignement.*

Vous avez consacré toute votre carrière à l'enseignement, pourquoi ? — Comment feriez-vous aujourd'hui le bilan de cette carrière ? Quelles ont été vos satisfactions, vos colères, vos regrets ? — N'avez-vous jamais envisagé de vous « évader » vers une autre profession ? — Comment définiriez-vous la condition enseignante idéale ?

Jeanne Moachon

institutrice et directrice d'école
dans le département de l'Ain

Mes parents étaient pauvres. Mon instituteur leur a conseillé de m'envoyer à l'EPS de Thonon pour y poursuivre mes études. Ce qu'ils ont fait, espérant que je pourrais devenir institutrice. D'autre part, j'ai toujours été maladroite, je le suis encore, qu'aurais-je pu faire d'autre ?

Cette carrière ? Je l'aimais, je suis restée trente et un ans dans mon école à classe unique, dans un village où les gens étaient (et sont encore) des amis. Je n'ai jamais voulu changer. Pendant neuf ans, chaque enfant restait sous ma « domination », ou presque, et mon ambition a toujours été de faire de chacun un homme ou une femme honnête et capable de bien se débrouiller dans la vie, de lui donner le goût du travail, autant que possible, bien fait. Un échec au certificat d'étude (j'en ai eu deux) me rendait malade autant que le malheureux candidat.

Mes satisfactions ? Revoir mes élèves, m'intéresser à ce qu'ils font, lire leurs lettres, savoir qu'ils travaillent bien et ont de bonnes situations. Ce « modelage » n'était pas toujours aisé. Les fainéants n'avaient pas la vie facile. Je suis heureuse d'avoir enseigné en mon temps, où j'ai pu distribuer quelques bonnes claques au bon moment. **Mes regrets**, ce sont ces claques qui m'empêchaient de dormir la nuit suivante. Je suis emportée, coléreuse.

M'évader ? Non, jamais je n'y ai pensé même lorsque mes colères me coupaient le souffle. D'ailleurs, faire

quoi ?

L'idéal, afin de pouvoir bien travailler, serait que l'effectif des classes ne dépasse pas vingt-cinq élèves. Il faut que le maître vive en bonne harmonie avec les parents d'élèves et se sente soutenu par eux. Et alors tout va bien.

Madame Bachimont

C'est au cours préparatoire, dès l'âge de six ans, que nous avons eu, ma sœur et moi, le désir de devenir institutrices. Malgré les difficultés rencontrées aucune autre situation ne m'a attirée et le brevet supérieur y conduisait tout naturellement à cette époque. Je ne l'ai jamais regretté. J'ai toujours eu pour devise de bien faire ce que je faisais et cela m'a réussi. J'ai enseigné en classes primaires pendant vingt-cinq ans et dirigé pendant sept ans une école primaire à Vitry. En 1960 on a adjoint à cette école un collège d'enseignement commercial. J'ai dirigé cet ensemble jusqu'en 1968, date de ma retraite.

C'est en enseignant au cours préparatoire que j'ai eu les plus grandes satisfactions (elles étaient aussi les premières !). C'est là aussi que les enfants nous sont le plus attachés. J'ai fait toute ma carrière de directrice dans la même école et j'ai eu la chance d'y trouver une ambiance remarquable. Au collège d'enseignement commercial ce sont les problèmes de nos grandes filles qui nous procuraient des satisfactions, quand nous avons réussi à les résoudre. Leur réussite aux CAP et au BEPC leur ouvrirait des carrières qui étaient, pour elles, une vraie promotion sociale.

Je n'ai jamais envisagé de m'évader vers une autre profession. J'aimais mon métier. Mais les quinze années de direction ont correspondu, en fait, à un changement complet de métier, à un renouvellement nécessaire, en même temps qu'à une promotion.

Il n'y a pas, je crois, de condition

enseignante « idéale ». Il faut y trouver le moyen de s'épanouir vraiment. Certains enseignants sont malheureux dans les petites classes et feraient d'excellents maîtres avec les grands, alors que d'autres s'adaptent parfaitement dans toutes les situations. Je crois utile de tout connaître dans une carrière et il faudrait plus de souplesse, plus de « passerelles » pour permettre cette connaissance. L'idéal serait de faciliter davantage les débuts dans la carrière pour ne pas décourager les jeunes. Enfin je crois indispensable d'espérer une promotion possible après un certain nombre d'années d'enseignement — ce qui n'est malheureusement pas facile actuellement.

Vous avez abandonné la carrière d'enseignant, pourquoi ? La regrettez-vous — Que vous a apporté dans vos nouvelles fonctions l'expérience acquise comme enseignant ? Celle-ci vous a-t-elle aidé ou gêné ? — Comment définiriez-vous la condition enseignante idéale ? — Que diriez-vous à un jeune homme ou une jeune femme qui vous demanderait conseil avant de s'engager dans la carrière de l'enseignement ?

Allain Renoux

ancien professeur de dessin d'art
et travaux manuels (Loire et Rhône)

Après dix ans d'enseignement, il m'a été facile de voir à l'intérieur de chaque établissement, que les possibilités financières, pour les matières dites « d'éveil », étaient pratiquement nulles (300 francs annuels à mon dernier lycée en 1974 !). Egalement pratiquement nulles, les possibilités d'action entre professeurs, tout comme, dans certains lycées, au niveau direction-administration. J'ai pu aussi remarquer que la mise en place de cours de dessin, de travaux manuels ou d'esthétique, dans certaines sections, ne provoqueraient aucune motivation

que pensez-vous de la condition enseignante ?

chez les élèves. Cela tient certainement en partie, au niveau de l'Education nationale, aux programmes eux-mêmes. Les regrets sont à évoquer uniquement parce que cet état de fait laisse l'enseignant sur un échec (je suis parti en me disant : « Il n'y a plus rien à faire »). Ceci dit, je ne regrette pas du tout.

Cette expérience ne m'a absolument rien apporté. Pourquoi aurais-je été gêné ? Aucune vie active n'est proposée à l'enseignant. C'est encore l'un des grands problèmes de l'Education nationale : comment préparer des enfants à une vie active, alors que les profs sont hors de celle-ci.

La condition idéale de l'enseignant ne pourrait être appliquée dans les structures actuelles de l'Education nationale. Cinquante pour cent du temps au lycée, cinquante pour cent à l'extérieur parviendraient certainement à développer une motivation de recherche, donc d'intérêt, pour un enseignement plus concret — non pas apprendre, mais faire découvrir (par groupes de quinze maximum évidemment, il faut aussi le dire).

Je ne pense pas, actuellement, que je conseillerais à un jeune de s'engager dans cette carrière, parce que mon exemple est trop récent et trop évident. Mais, après tout, pourquoi pas ?

Raymond Lob

Je ne suis pas un véritable ancien enseignant : élève de l'école normale d'instituteurs de la Haute-Saône (promotion 1918-1921) j'ai donné ma démission en cours de troisième année après avoir obtenu le brevet supérieur de l'époque, diplôme dont j'ai été très fier, car il représentait une solide culture générale de base. Pourquoi cette démission ? Tout simplement parce que ma mère et ma famille m'avaient conseillé d'accepter un emploi qui m'était offert à Paris dans l'industrie du vêtement où je devais espérer une situation pécuniairement beaucoup plus confortable que dans l'en-

seignement. Personnellement j'avais été séduit par la perspective de vivre dans la capitale une vie très active plutôt que d'exercer un métier de routine dans une petite commune avec le modeste traitement du moment. Bien sûr je ne suis pas sans quelques regrets. D'abord parce que j'aurais beaucoup aimé enseigner. Ensuite la situation, sans être encore formidable, s'est beaucoup améliorée. Par ailleurs, la fonction commerçante qui est la mienne s'est terriblement détériorée, si bien qu'il devient difficile de dire si j'ai bien ou mal fait. Mais honnêtement, bien qu'encore en activité à soixante-quinze ans, je n'ai pratiquement pas de regrets, d'autant moins que je suis resté très attaché à l'Education nationale : délégué cantonal depuis 1934, puis délégué départemental, j'ai maintenant l'honneur d'être le président du Loir-et-Cher des DDEN, ce qui me permet de retrouver fréquemment le monde de l'enseignement qui est un peu le mien et que j'aime beaucoup.

Ma formation d'école normale m'a beaucoup aidé et j'ai nettement le sentiment que, dans tous les milieux, on a eu pour moi une certaine considération.

La condition enseignante idéale ?

Un peu un apostolat, mais pas seulement un apostolat. Elle devrait permettre aux élites qui ont choisi cette noble profession d'enseignants à tous les degrés d'être des modèles de vertus, des exemples de travail et d'intelligence, des exemples aussi, bien sûr, de connaissances et non pas des besogneux obligés de perdre un temps précieux à revendiquer pour leur programme de travail et leur salaire. La société qui comprendra cela et qui saura le réaliser est assurée de son avenir.

Si j'étais interrogé par un jeune, je répondrais très franchement : « Si vous avez en vous la vocation, n'hésitez pas, c'est une des plus belles et des plus nobles professions. Par contre si vous croyez, comme beaucoup de gens simples, qu'une bonne place est celle où l'on ne travaille pas beaucoup et où l'on gagne beaucoup d'argent alors cherchez ailleurs ! »

L. P.

contrôleur de gestion dans une entreprise de forage pétrolier depuis sept ans ; a enseigné mathématiques, physiques, chimie, puis sciences naturelles, durant six ans en CEG

Deux raisons m'ont poussé à abandonner la carrière enseignante. La première, importante, est la question d'argent. C'est en fait, dans le temps, la dernière raison, celle qui vous fait franchir le dernier pas et qui fait faire le saut. L'autre raison est plus profonde, puisqu'elle tient à la fois au métier et aux hommes qui le font. C'est en quelque sorte une peur de devenir comme la majorité des vieux enseignants. C'est cette espèce de routine qui vous entraîne dans le camp de ceux qui possèdent une connaissance et qui, à force de répéter sans cesse et sans cesse, finissent par penser qu'ils connaissent vraiment : ce qui leur confère une suffisance et une fatuité terribles. C'est cette impossibilité de se heurter à un monde dur, concret, cruel, de vivre la société où l'on vit, d'avoir l'impression de vivre en dehors de la société active et agissante.

L'expérience de l'enseignement m'a apporté un certain pragmatisme dans les relations humaines. Cependant, le bilan des apports est plutôt négatif dans le cadre de mes nouvelles fonctions. Enseigner en collège, c'est rechercher un travail de groupe avec des collègues. Travailler dans une société, c'est plutôt se battre seul (et contre souvent les collègues). La transition est difficile.

Je verrais mal un syndicaliste n'ayant jamais travaillé de la même façon que ceux qu'il représente. Je crois que l'enseignant devrait aussi participer à la vie active, comme les instituteurs étaient secrétaires de mairie ; le temps devrait être partagé entre l'enseignement et une vie professionnelle.

A un jeune, je demanderais de rester vigilant par rapport à lui-même.

Propos recueillis par Maurice Guillot



LA PEINTURE SUR TISSUS

activité d'éveil de la maternelle à la classe terminale...



Créer, en classe, ou pour ses loisirs, des foulards, des robes, des cravates, des sets de tables, des nappes, des panneaux décoratifs, abat-jours, des tee-shirts, etc.

S'exprimer, avec la couleur en s'initiant aux techniques artisanales du sel, du serti, batik, mahaju.

Ce sont les multiples possibilités de la peinture sur tissus... et c'est pourquoi cette activité simple et peu coûteuse est pratiquée par de nombreuses écoles maternelles, C.E.S., C.E.T., lycées, arts décoratifs, Beaux Arts, Associations et ateliers de création pour les jeunes.

Pour vous conseiller utilement, la **S.A.R. LEPRINCE**, spécialiste de la peinture sur tissus, vous invite à suivre chaque mercredi à partir de 14 h., les séances de démonstration où des artistes viendront expliquer leurs techniques, répondre à vos questions et vous présenter le matériel nécessaire : cadre, soie, colorants, pinceaux, etc.

NOUVEAUTE

Pour la décoration de tee-shirts, sets de table, cravates, nappes, jeans, etc. :

- Gouaches, marqueurs, et pastels **SOMEIL**, se fixant par simple repassage. Gamme de coloris : Gouaches = 15 couleurs
Marqueurs = 8 couleurs
Pastels = 7 à 16 couleurs

- Pastels **FINART**. Gamme de coloris : 8 couleurs, pour réaliser des transferts sur tissus synthétiques par repassage.

- Métiers à tisser : 45 cm - 80 cm - 110 cm -

COURS AUDIO-VISUELS

NOUVEAUTE 77

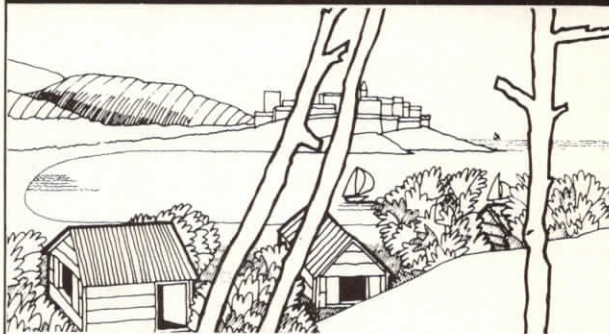
Collection Dessin
Ecologie
modèle et étude
de fleurs
pour l'enseignement
du dessin



LEPRINCE S.A.
17 rue de Clery 75002 PARIS

Tel: 236.59.10

VACANCES CLUB A CALVI A PRIX CHOC



- SITUATION : **Unique**, à Calvi en Corse, les pieds dans l'eau au bord d'un des plus beaux golfes du monde
- NATURE : **Magnifique**, pinède de 10 hectares en bordure de 5 km de plage
- HABITATIONS : **Bungalows**, tous à proximité de la mer
- ANIMATION : **Orchestre**, jeux, sports
- REPAS : **Abondants et de qualité**, restaurant sous les pins
- AMBIANCE : **Amicale**, sans obligation
- PRIX : **Extrêmement compétitifs**, pour 2 semaines depuis **1090 F de Nice** ou **1490 F de Paris** par avion.

CLUB OLYMPIQUE

3 rue de l'Echelle 75001 Paris

260 31 62

Demande de documentation
Nom Adresse

Licence Etat 435

VACANCES DE PRINTEMPS

SKI en France, Autriche, Suisse et Yougoslavie

SEJOURS AU SOLEIL :

Corse, Baléares, Sorrente

CIRCUITS ACCOMPAGNES :

Grèce, Israël, Egypte, Turquie, Arménie.

PETITS VOYAGES :

Connaissance de l'Europe : Hollande, Londres, Venise

EN PREPARATION POUR L'ETE 1977

Séjour bord de mer et montagne
Voyages Grèce, U.S.A., Mexique, Turquie, etc.

Tous ces voyages sont réservés à nos adhérents et leur famille

LE LIEN EUROPEEN

Association universitaire

61, Faubourg Montmartre - 75009 PARIS

Tél. : 878-51-24

Correspondant du B.P.T. Licence A 789

Veuillez, sans engagement, m'envoyer votre programme détaillé pour membres de l'enseignement.

Printemps 1977 Eté 1977

M., Mme, Mlle

N° Rue

à Code postal

E.N. 14

les conditions enseignantes

Il est chaque heure de sa vie et sa vie durant la cible de trente à quarante paires d'yeux...

Il est spécialisé dans une tâche sociale, avec son statut, son rôle et son personnage propres...

Il n'est pas à l'abri de certaine ambiguïté entre la violence qu'il subit de la société et celle qu'il exerce en retour sur les enseignés...

Il est prisonnier d'une école dont il a choisi de ne pas sortir quand les autres en sortent...

Tels ont paru à Robert Bazin les traits distinctifs de la condition enseignante.

traits et portrait de l'enseignant-robot

AU FOND, qu'a de particulier votre métier, je veux dire : qui le fasse différent de tous les autres ?

Tout bien réfléchi, je crois que c'est d'être toujours regardé. Cela est sensible — peut-être même cela l'est-il particulièrement — dès que je pénètre dans une classe qu'on vient de m'affecter. De trente à quarante paires d'yeux se fixent alors sur ma personne et je sais qu'ils ne me lâcheront pas de toute l'heure. De toute l'année. Le premier contact — mais justement en fait il n'y a pas de contact — est le plus éprouvant, ou le plus excitant, selon la façon dont on assume son métier. Mon regard voltige sur tous ces visages sans pouvoir s'y poser vraiment ; je m'adresse à une collectivité insaisissable, formée d'individus inconnus, que leur âge rend d'une autre race que moi. Je sens qu'au-delà des individus s'est formé ou se cherche un « individu » composite, encore indéterminé, qu'il m'est impossible d'appréhender immédiatement, autant qu'il m'est impossible de connaître, si peu que ce soit, chacun

de ses éléments. Je m'essaie, à des signes non manifestes, à palper, à tâter ce groupe d'assis ; cet effort me disperse et je sais qu'il ne faut pas me disperser. Eux au contraire, individuellement et collectivement, qui souffrent d'être assis, se concentrent avec une attention intense — de voyeurs — sur toute ma personne, mon visage, ma cravate, mon pantalon, mes mains, mon attitude, mes gestes familiers. La moindre tache à mon veston, la moindre maille à votre bas qui file, la moindre mèche rebelle seront immédiatement remarquées, interprétées, commentées. Le moindre tic est imité. Je sais qu'ils se saisiront de chaque détail qui, à moi, m'échappe. Plus encore qu'à travers l'ensemble — inexprimable, insaisissable — ils cherchent à capter quelque chose qui n'est pas forcément moi, mais qu'ils décideront de considérer comme étant moi dans ce contexte particulier qui naît du fait que nous sommes rassemblés — enfermés — pour l'exécution d'une tâche que nous n'avons pas déterminée ni eux ni moi.

être toujours regardé...



Il y a d'autres professionnels dont c'est le destin d'être regardés : les acteurs par exemple.

Non. Ce que cherche le regard d'une salle — foule, et plongée dans l'obscurité, sensible, mais invisible à l'acteur, collectivité pure et occasionnelle — c'est non Monsieur X, acteur, mais à travers lui Hamlet, Orgon, Solness, au cœur d'une situation imaginaire que chacun des spectateurs connaît ou qui du moins entre dans un répertoire de situations qui constitue justement le « spectacle ».

Ce n'est pas exact : on applaudit ou on siffle non Hamlet ni Orgon, mais l'acteur qui le joue.

Juste, mais on le siffle ou on l'applaudit selon qu'il a réussi ou non à imposer une des possibles incarnations de ces créatures littéraires, éventualités fantasmales composées de mots, que sont Orgon et Hamlet. Le public est venu volontairement au théâtre et l'acteur cherche le succès.



Je n'ai pas de personnage préétabli à incarner, pas de succès personnel à chercher, ma stabilité dans mon emploi ne dépend pas d'une efficacité dont je n'aurai jamais que des indices subjectifs et douteux, mes élèves ne sont pas officiellement mes juges, ils ne sont pas des clients que j'aurais à contenter. Ils ne sont pas venus volontairement en classe, même ceux qui s'intéressent à ce qu'on y fait. Théoriquement je ne dépends pas d'eux, ils ne peuvent m'appliquer ni sanctions ni récompenses, ils ne me notent pas. Ils dépendent de moi, c'est moi qui félicite, moi qui blâme, moi qui note. Et pourtant tous ces regards fixés sur moi cherchent quelque chose, d'où la collectivité tirera un jugement qui s'exprimera indirectement, mais implacablement, dans une situation relationnelle dont chacun sait qu'une fois qu'elle aura été établie il sera très difficile sinon impossible d'en modifier les structures et l'atmosphère affective.

Pourquoi ne pas circuler dans votre classe, n'offrant plus qu'une cible

mobile, donc plus difficile à viser ? De même, si vous fixez intensément tel ou tel élève, si vous vous effacez derrière ce que vous montrez ou ce que vous donnez à faire (usage de moyens audiovisuels, tâches individuelles ou travail de groupe) ?

On n'a pas toujours quelque chose à montrer qui canalise l'avidité visuelle de toute une classe. Donner des tâches est de toute façon indispensable. La mobilité est sans doute recommandable, s'adresser à tel ou tel d'autant plus efficace qu'on le connaît mieux et qu'il sent qu'on s'intéresse à lui. Rien ne serait plus insupportable que, d'être seul et constamment la cible de l'attention de tous. Pour moi et pour eux : ils s'en vengeraient. Cela toutefois ne modifie pas le fond de la question : tout enseignant, depuis l'institutrice de maternelle jusqu'au professeur de faculté est, en tant que tel, constamment regardé. Condition en soi redoutable.

Pourquoi ne pas chercher à identifier la condition enseignante à travers les concepts classiques de statut, de rôle et de personnage. Statut : situation de l'individu telle qu'elle est fixée par le milieu socio-culturel où il baigne. Détermine la fonction sociale qui lui est dévolue, la place qu'elle lui donne dans la géographie sociale.

Tout le monde sait que cette place évolue et se modifie selon deux critères principaux : la place qu'elle fixe à l'individu dans la hiérarchie des revenus et dans la hiérarchie des prestiges culturels du groupe où il se trouve placé. Ce n'est un secret pour personne qu'agissant dans un milieu où, relativement à lui, le niveau des revenus et le niveau des ressources culturelles s'est élevé, le statut de l'enseignant s'est abaissé dans la hiérarchie sociale. De ce fait le recrutement tend à changer : jadis moyen de sortir du « peuple », pre-

mière marche de l'ascension sociale, il devient une solution acceptable pour rester dans la moyenne ou la petite bourgeoisie, tout au moins pour ne pas trop déchoir.

La fonction sociale qui lui incombe ? Son statut a ceci de particulier qu'en fait l'enseignant partage cette fonction avec tous : pas d'homme qui, dans une activité quelconque, n'enseigne quelque chose à quelqu'un. Il existe même une « situation » sociale dont la caractéristique est aussi d'être éducatrice : la situation de parents. Sans compter les moyens d'enseignement anonyme que la société se donne : imprimés, mass-media, etc. Si le boulanger est seul à faire le pain dans nos sociétés « évoluées », l'enseignant n'est pas seul à enseigner. Il est seulement spécialisé dans un aspect déterminé des tâches d'éducation, assumées en dehors de lui par d'autres, en fait par tous. Ce qui rend possible les thèses d'Illich.

Reste que cette spécialisation crée un « métier », dont il faut être aveugle pour ne pas voir qu'il se développe selon les consignes et sous la surveillance de la société (dans un pays monarchique comme la France, selon les consignes et la surveillance directe du pouvoir). Certes, comme toute superstructure, l'enseignement, l'école au sens large, connaît une certaine autonomie interne, qui ne la rend pas, du reste, plus souple face aux changements. Conséquence : tout enseignant qui se rend compte de sa « mission » précise et qui n'apporte pas son adhésion aux consensus sociaux ni aux objectifs du pouvoir est un être déchiré, voué à la conscience malheureuse.

Résumons : l'enseignant, dont le statut tend à s'abaisser dans la hiérarchie sociale, est spécialisé à l'intérieur d'une tâche qui est celle de la société tout entière dans son activité reproductrice : aussi est-il nécessaire qu'il adhère aux consensus qui fixent les finalités de cette activité ou qu'il ait l'illusion de sa liberté, soit qu'il ne perçoive pas plus qu'il ne perçoit l'air qu'il res-

les conditions enseignantes

pire les objectifs réels qui lui sont fixés sous le déguisement qu'utilise une société donnée pour les présenter, soit qu'il s'imagine que l'autonomie très relative des superstructures scolaires lui permet d'échapper aux consignes ou même d'agir contrairement à elles.

Son rôle ?

Le rôle ? L'ensemble des conduites considérées comme normales par la société, étant donné le statut assumé par l'individu. De ce point de vue les contraintes s'exercent avec une force particulière sur l'enseignant, par l'intermédiaire non seulement de ses collègues, mais du « corps enseignant » tout entier, dont l'appareil de pouvoir est aux mains d'hommes qui n'assument pas ou n'assument plus la « condition enseignante », des familles et des enfants eux-mêmes. Les tolérances et les intolérances sont spécialement instructives : on pardonne avec indulgence au mauvais enseignant chahuté dont l'inefficacité est reconnue par tous, pourvu qu'il soit conforme, non à l'enseignant techniquement efficace dont les conduites et les attitudes ne seraient pas reconnues comme normales étant donné son statut.

Le personnage ?

Le personnage : création par laquelle l'individu essaie d'intégrer sa personnalité au rôle qui lui est confié. C'est l'aspect « déformant » que, comme tous les métiers, entraîne celui d'éducateur. L'échec ou la réussite de l'enseignant dans cette « incarnation », son mode de réalisation sont très rapidement identifiés par les élèves qui les fixent parfois par un surnom.

Il ressort de ce qui précède — création du personnage, façon dont est assumé le rôle, ressenti le statut — qu'en fait le métier présente, à l'intérieur des rigidités qui le définissent, une certaine élasticité.

Elasticité qui joue entre deux pôles également intenables : le savoir sans maître et le maître sans savoir.

On dit qu'Aristote enseignait derrière un rideau afin que ses élèves, ne le voyant pas, accordent toute leur attention au contenu de son enseignement, aucune à sa personne. Idéal souvent défini par tel ou tel, y compris par ceux qui jouent le plus de la « séduction » : le maître doit s'effacer derrière son enseignement, condition qui n'est pleinement réalisée que par le télé-enseignement (du livre à la télévision, en passant par tous les media, lesquels, comme leur nom l'indique, ont pour fonction et pour résultat qu'il n'y ait pas *immédiateté* entre l'enseignant et l'enseigné). Idéal qui en dissimule un autre : l'enseignant comme pur émetteur, l'enseigné n'ayant, lui, aucun message à émettre ni en direction du maître (dépourvu de tout appareil de réception), ni en direction de ses condisciples, la valeur éducative du groupe des pairs n'étant pas officiellement reconnue. Inutile de souligner l'aspect spécialement contraignant et frustrant pour l'enseigné d'une telle conception du métier d'enseignant.

L'autre pôle : le maître sans savoir. Socrate. Socrate ne peut, lui, jouer que de sa présence, puisqu'il affirme ne rien savoir. Être enseigné, c'est alors être interrogé, « soumis à la question ». De question en question, l'enseignant montre à l'enseigné que ce qu'il croyait savoir n'est qu'une suite d'erreurs. A la fin de la leçon, l'enseigné devra découvrir qu'il confondait opinions et savoir, qu'en un sens il est un sot (c'est le contenu le plus évident du « connais-toi toi-même »). Il pourra entrevoir — mais seulement entrevoir — au loin quelque aurore de vérité avec, peut-être, l'idée d'un itinéraire pour y parvenir.

Mais Socrate faisant démontrer à l'esclave inculte le théorème de Pythagore ?

Le maître accoucherait l'enseigné des vérités qu'il sait, mais ignore

savoir. La « redécouverte » a utilisé ce mythe. La méthode reposerait en fait sur la théorie des idées innées, contradictoire en un sens avec l'idée même d'enseignement, comme l'indiquent les plaisanteries de Voltaire (quelques professeurs de mathématiques, qui ne comprennent pas qu'on puisse ne pas comprendre les mathématiques, véhiculent encore cette étrange inconscience). Dans un cas comme dans l'autre, il est difficile de ne pas admettre que Socrate devait être un homme spécialement redoutable et assommant, lorsqu'il vous accrochait par le bouton de votre veste. L'opération « enseignement socratique », hypocrite ou non, est une opération douloureuse pour le patient, qui n'a jamais mieux mérité son nom.

Dans un cas comme dans l'autre, maître sans savoir et savoir sans maître, l'éducation apparaît comme une violence faite à l'enseigné, empruntant parfois les voies physiques de la violence, la plupart du temps restant symbolique et dont la première et la plus simple forme est d'obliger un bambin à rester assis.

Mais l'enseignant d'aujourd'hui ?

Navigue sans cesse d'un pôle à l'autre, passant d'un mode de violence — ou si l'on préfère de contrainte — à l'autre.

La violence que lui-même subit de la société dont il est le représentant, il la répercute et la reflète sur les enseignés, les « socialisant », les canalisant dans le sens prévu, quel que soit en déchets le coût de l'opération.

La possibilité d'imposer une violence, même symbolique, suppose une « autorité » (on y est « autorisé ») donc une domination hiérarchique sur le violenté. Tout chef désigné...

Mais l'autorité de l'enseignant ne s'explique pas seulement par son statut. Elle s'explique aussi par le fait qu'il exerce son activité sur des êtres qui ne sont pas de sa génération, mais d'une génération plus ré-

cente. Une autorité par « droit d'ainesse ». Elle se paie très cher. La condition enseignante est la seule qui se définisse par un contact constant avec des « enfants », des non-adultes. Alors que tous les autres professionnels vivent avec des êtres de tous âges, c'est-à-dire avec des « contemporains », mènent donc une vie « normale », l'enseignant est contraint de vivre toute sa vie professionnelle et finalement l'essentiel de sa vie avec des *enfants*, disons des gens beaucoup plus jeunes que lui, dont il n'est pas, dont il ne sera jamais, dont il est de moins en moins le contemporain. C'est probablement un des aspects les plus frustrants de la condition enseignante, même pour ceux qui l'aiment et s'y plaisent. S'en évader à un moment de sa vie est probablement un des motifs qui poussent à s'évader de la « condition enseignante » pour se hisser à quelque autre échelon du « corps enseignant ».

Parce que la « condition enseignante » n'est pas le fait du « corps enseignant » ?

Certes non. Impossible de classer quelqu'un dans la « condition enseignante » s'il échappe au contact immédiat et constant des « puinés » en situation de puinés. Le « corps enseignant » est plus large : il comprend quantité de fonctions non « enseignantes », contrôle, gestion, etc., dont une bonne partie est aux mains de gens qui n'ont jamais connu la condition enseignante et dont l'autre partie appartient à ceux qui ont fui (vers le haut comme on dit) la « condition enseignante ». Aussi n'est-il pas étonnant que le pouvoir puisse penser parfois à remplacer ceux-ci par ceux-là, qui n'ont pas l'illusion malgré tout dangereuse de leur liberté et se contentent des satisfactions d'un pouvoir. Que la condition enseignante se fuie toujours « par le haut » indique assez qu'elle est, à l'intérieur du « corps enseignant », considérée comme la plus pénible et la plus frustrante.

On s'explique mal dans ces conditions comment on peut recruter...

C'est que la condition enseignante est aussi une condition de pouvoir, permettant une « autorité », que facilite la différence d'âge. C'est également qu'elle offre une commodité (dangereuse, mais certaine) : celle de ne jamais sortir de l'école. L'enseignant n'est qu'un enseigné qui à son tour enseigne, sans avoir jamais quitté l'institution scolaire. Il a seulement changé de côté. Il est bien évident que cette « commodité » explique un des plus fréquents reproches faits aux enseignants : celui de n'avoir pas affronté la « vraie vie », celle qu'on vit quand on sort de l'école, puisqu'ils ont choisi justement de n'en jamais sortir. Commodité qui a pour contre-partie le caractère particulièrement frustrant d'une vie tout entière passée en relation avec des puinés, les différences de génération s'accusant à mesure que l'enseignant vieillit. S'il est vrai que tout homme en vieillissant se « désadapte » d'un monde qu'il a lui-même contribué à créer, mais qui n'est plus celui de sa jeunesse, l'enseignant, à cause de son contact constant, exclusif, obligé avec les toujours nouvelles générations, risque plus qu'un autre de ressentir cette « désadaptation ». Il faut beaucoup d'aveuglement, ou beaucoup de lucidité, pour y échapper ou n'en pas trop souffrir.

Avoir choisi de ne pas sortir de l'école au moment où les autres en sortent, vivre constamment avec des générations plus récentes, exercer sur l'enseigné une violence symbolique oscillant sans cesse du savoir sans maître au maître sans savoir, être dans l'obligation, pour n'être pas déconsidéré, d'inventer un personnage et d'assumer un rôle contraignants conformes à un statut qui fait de l'enseignant le délégué d'une société veillant à sa reproduction, être constamment cible visuelle tels nous paraissent être les traits distinctifs de la condition enseignante.

Robert Bazin

MÉTHODES DE TRAVAIL de l'élève et de l'étudiant

par R. Dubreuil



MÉTHODES DE TRAVAIL de l'élève et de l'étudiant

COLLECTION "DOCUMENTS ET MÉTHODES"

EDITIONS JOEL BODIN
Diffusion VUIBERT

un livre indispensable à l'élève
pour une meilleure organisation
de son travail



Méthodes pour :
être en forme, se connaître
organiser son temps, prendre des notes,
mobiliser ses idées, bâtir un plan
lire efficacement, préparer un exposé
conduire un débat, affronter un examen...

vos élèves peuvent se procurer
cet ouvrage chez leur libraire.

Prix : 15 F • Enseignants : 10 F

OFFRE AUX ENSEIGNANTS :

Je désire recevoir au prix de 10 F
Les méthodes de travail.

Nom : _____
Fonction : _____
Adresse : _____
Code postal : _____
Ville : _____

Je vous joins la somme de _____ F, par :

- chèque postal (3 volets,
CCP La Source 33 952-11)
 chèque bancaire mandat-lettre

BON A RETOURNER,
AVEC VOTRE REGLEMENT A :

VUIBERT

63, bd st-germain, 75005 paris

un métier féminin ?

C'est une évidence qui saute aux yeux les moins vifs, le nom enseignant est de plus en plus un nom féminin. Le sexe masculin se détournerait-il de ce métier ? Les conséquences pour les enfants en sont-elles bonnes ? Le sexe féminin, lui-même, bénéficie-t-il de cette « conquête » qui lui rendrait son égalité ? La vie quotidienne de la femme enseignante est-elle facilitée par l'exercice de cette profession ? Celle-ci lui assure-t-elle même un réel épanouissement ? A toutes ces questions les réponses ne sont pas simples.

« VOUS ENSEIGNEZ... Quel beau métier pour une femme ! » Le commentaire est classique. Et votre interlocuteur ne tardera pas, pour peu que vous leviez un sourcil interrogateur, à préciser sa pensée : vacances, salaire d'appoint, possibilité d'éduquer vingt-quatre heures sur vingt-quatre vos « chers petits » et ceux des autres... Le piège du stéréotype se referme. Il faut reconnaître que l'image de la femme enseignante est solidement ancrée dans les esprits. Ce n'est pas par hasard qu'un ouvrage publié récemment et consacré à « tous les métiers pour les femmes » commence son premier chapitre, intitulé « Les métiers traditionnellement féminins » par « la femme dans l'enseignement » (1). Considérée comme féminine parmi toutes les professions féminines, la carrière d'enseignante n'est pourtant pas toujours « rose ».

Des femmes dans l'enseignement, il y en a beaucoup. Mais pas à tous les niveaux. Ainsi, d'après des statistiques établies pour l'année scolaire 1973-1974 par Mlle Mathieu, directrice de la cellule expérimentale de réorientation des personnels au ministère de l'Éducation, elles étaient 186 648 (74,3 %) à travailler dans l'enseignement élémentaire, à cette époque, contre 67 424 hommes (25,7 %). Au niveau des PEGC,

l'écart se réduit : 29 015 femmes (59,4 %) contre 19 914 hommes (40,6 %). Enfin elles ne sont que 7 % à enseigner dans le supérieur, où elles n'accèdent que très rarement au poste de professeur titulaire d'une chaire.

De même, à l'intérieur d'un « corps », les femmes sont très nombreuses « à la base » mais elles accèdent plus difficilement aux postes « promotionnels ». D'après une étude réalisée récemment par le SNI, l'enseignement préscolaire est assuré à 99,98 % par des femmes. Dans l'enseignement élémentaire, on trouve 67,76 % d'institutrices contre 32,24 % d'instituteurs. Dans l'enseignement spécialisé pour les enfants handicapés, ces chiffres passent respectivement à 64,92 % (femmes) et à 35,08 % (hommes). Enfin, les conseillers pédagogiques qui forment les maîtres-remplaçants constituent, eux, à 81,58 % une population masculine... D'où il ressort clairement que plus on s'élève dans la hiérarchie, plus le nombre de femmes diminue.

la féminisation

« Dès qu'un métier se dévalorise, il se féminise. » Ita Malot, membre du Comité du travail féminin, n'y va pas

au XIX^e siècle...



par quatre chemins. Pour elle, ce ne sont pas les femmes qui ont fait une entrée en force sur le « territoire » masculin, mais plutôt les hommes qui ont cédé le terrain. Et elle n'est pas la seule à penser ainsi. Mlle Mathieu aligne des exemples comparatifs : « Souvenez-vous, rappelle-t-elle, les femmes ont accédé à l'enseignement du latin et du grec (initialement réservé aux hommes) mais les sections classiques n'offraient plus de débouchés. Et aujourd'hui, la sélection se fait au nom des mathématiques, où les femmes sont plus rares que les hommes... »

Difficile de cerner avec exactitude les raisons de cette « désaffection » masculine pour l'enseignement, mais au moins trois aspects sont à prendre en compte pour tenter de l'expliquer. L'aspect économique, tout d'abord : l'échelle des salaires dans l'éducation nationale est, sans nul doute, moins séduisante que celle offerte dans le privé. La dévaluation de l'image de marque de l'enseignant, ensuite : il est trop loin le temps où l'instituteur était un notable. Depuis la dernière guerre, son prestige n'a cessé de décroître. Avec le développement des sources d'information et de culture, l'école s'est quelque peu laissée enfermer dans un rôle apparemment appauvri, sou-

et aujourd'hui



vent perçu comme purement « livresque ». Dans le même temps, l'école normale n'était plus — comme elle le fut pendant longtemps — le seul moyen pour les jeunes issus de familles modestes, de « s'en sortir ». La prolongation de la scolarité leur offrait d'autres possibilités, notamment dans des secteurs totalement nouveaux, comme l'informatique. Enfin, bien que la profession ne soit plus dynastique, il n'est pas rare qu'un fils d'instituteur devienne à son tour enseignant, mais dans un établissement secondaire, laissant ainsi à la femme le soin d'occuper l'emploi délaissé pour « cause » de promotion sociale.

Cette féminisation du corps enseignant, dans l'enseignement primaire notamment, est-elle bonne pour les enfants ? La réponse n'est pas facile. En ce qui concerne l'enseignement préscolaire, il faut croire que oui. Tel était du moins, à la fin du siècle dernier, l'opinion du législateur : les textes officiels concernant la « maternelle » refusaient l'accès de ces classes aux hommes. La femme, et les qualités de douceur-compréhension-dévouement-générosité-altruisme qui sont (à tort ou à raison ?) attachées à son image, semblaient, en effet, la prédisposer à enseigner les « tout-petits ». Aujourd'hui, les textes ont vieilli. Et — c'est un phénomène

très marginal mais significatif — quelques hommes tentent actuellement l'expérience de « maître de maternelle » : une dizaine en tout, pour l'ensemble de la France. Il est encore trop tôt pour tirer des conclusions de ce « retour à l'enfance ». Une certitude, en tout cas : de l'avis des spécialistes, ce mouvement est lié au mouvement écologique. Souci de retrouver la pureté : celle de la terre mais aussi celle des premiers sourires et de la parfaite naïveté.

Les choses se compliquent avec l'enseignement primaire, où la présence féminine est largement majoritaire. Pour Mlle Carpentier, directrice de l'école normale de filles du boulevard des Batignolles, à Paris, une trop grande féminisation est lourde de conséquences : « *Les petits garçons ont besoin d'une présence masculine, estime-t-elle, d'un modèle viril auquel ils puissent s'identifier.* » On peut, en effet, se poser la question. Dans la mesure où, à la maison, la mère est — dans la plupart des foyers — beaucoup plus présente que le père, ne serait-il pas souhaitable que l'enfant trouve, à l'école, un certain équilibre des « modèles » ? Jacqueline Legrand, du SNI-PEGC, n'est pas loin de partager cet avis : « *On risque d'infantiliser les garçons, dit-elle, en les entourant*

essentiellement de femmes. » Selon elle, les enseignements dont peut bénéficier l'enfant sont différents selon le sexe de l'enseignant : en règle générale, l'homme serait plus organisé, plus structuré et tiendrait, apparemment, un raisonnement plus logique que la femme. Celle-ci, en revanche, percevrait les réalités d'une manière beaucoup plus intuitive et se révélerait très créatrice au niveau manuel, par exemple... Un vrai nœud gordien qu'une revalorisation du métier « d'instit », dirigée en particulier vers la gent masculine, permettrait peut-être de trancher.

Enfin, dans l'enseignement secondaire, l'équilibre est apparemment maintenu du fait de la « rotation » des professeurs selon les disciplines enseignées. Mais cela ne veut pas dire que la femme, « lâchée » dans une classe de jeunes adolescents (quatrième et troisième notamment) n'ait pas à affronter un climat lourd de tensions, sexuelles entre autres, auxquelles sa formation ne l'a pas préparée. « *A cet âge, constate Mlle Dessieux, de la FEN, les enfants recherchent constamment la limite : jusqu'où peuvent-ils aller trop loin ? Et les relations affectives pèsent sur la relation enseignant-enseignés. Bien sûr, la personnalité individuelle de l'enseignant joue beaucoup. Mais il convient*

les conditions enseignantes

pourtant d'apporter un léger correctif : selon qu'il est de sexe masculin ou féminin, sa relation avec les élèves s'en trouve modifiée. »

la pseudo-égalité

Et la femme, dans tout cela ? Enseignante, elle bénéficie de l'égalité des salaires et peut prétendre, en théorie du moins, aux mêmes avantages et qualifications que l'homme. Dans la pratique, les choses se passent différemment. Dans le cadre du couple, tout d'abord, le salaire féminin est encore, le plus souvent, considéré comme un salaire d'appoint, soit que le mari travaille dans le privé (et gagne davantage que sa femme) soit qu'il occupe dans l'enseignement un échelon supérieur. En effet, la structure classique du couple d'enseignants les désigne, lui comme professeur et elle comme institutrice. L'inverse est rare ! Pourtant, cette notion de salaire d'appoint — souvent entachée d'une pointe de mépris — devrait disparaître. Ne serait-ce qu'en raison du nombre de femmes séparées, célibataires, veuves ou divorcées, qui exercent dans la fonction publique et dont le salaire est indiscutablement un salaire « tout court ». (voir encadré)

Quoi qu'il en soit, l'égalité des salaires ne s'accompagne pas, dans les faits, d'une égalité de la promotion. Une anecdote, peut-être apocryphe, résume assez bien l'état d'esprit qui règne encore ici et là : un jeune couple se présente au CAPES. Elle est reçue. Lui, non. Il s'ensuit alors une longue délibération du jury pour savoir s'il convient — pour l'équilibre matrimonial ! — d'éliminer les deux candidats... Finalement, les deux seront reçus !

En ce qui concerne les concours, en tout cas, les chiffres témoignent de cette « misogynie ». Depuis la création de l'agrégation en 1945, la proportion des femmes reçues a toujours été inférieure à celle des hommes. Ainsi, en 1969, pour les agrégations « lettres » ce sont 4 070

hommes et 5 001 femmes qui se sont présentés, 3 292 hommes et 3 918 femmes qui ont composé et 635 hommes et 572 femmes qui ont été reçus. Soit 15,6 % des hommes inscrits et 11,4 % seulement des femmes inscrites. Pour la même année en « sciences » ces pourcentages étaient de 15,5 % pour les hommes et de 13,2 % pour les femmes.

Mais la discrimination ne porte pas seulement sur les examens, mais joue également en cours de carrière. Selon une enquête publiée en janvier 1974 par La Documentation française, « Les femmes dans la fonction publique », il ressort que celles-ci sont en général plus nombreuses dans les catégories les moins protégées (55 % des personnels vacataires, contractuels et temporaires) et les moins bien payées, alors qu'elles détiennent souvent des diplômes supérieurs (bien plus souvent que les hommes) aux fonctions qu'elles exercent.

Relation de cause à effet, peut-être, toujours est-il que la « vocation d'enseigner », chez la femme, semble être aujourd'hui moins forte. C'est du moins ce qu'a pu constater Mlle Carpentier dans l'école normale qu'elle dirige à Paris. « *La nature du recrutement a changé, dit-elle. Actuellement, les jeunes filles cherchent, après le baccalauréat, à se diriger vers l'université. Beaucoup sont découragées et c'est à ce moment-là qu'elles se retournent vers l'école normale qui leur assure un salaire (2 150 F par mois) et une sécurité de l'emploi.* » Ainsi, en 1975, 30 % des effectifs de l'école normale des Batignolles avaient « tâté » de l'enseignement supérieur avant de jouer la carte de « l'institutrice ». En 1976, ce pourcentage a légèrement diminué : 15-20 %. Et chez ces jeunes filles, transfuges de l'université par découragement, un brin de nostalgie : « *Elles cherchent malgré tout à garder le contact avec l'enseignement supérieur, explique Mlle Carpentier, et elles mènent une vie très difficile en essayant de cumuler les deux formations.* » Signalons également qu'une petite mino-

rité des jeunes filles de l'école normale des Batignolles avait auparavant une expérience professionnelle dans le secteur privé. Déçues, elles cherchent dans l'enseignement un contact plus humain, que certaines espèrent trouver avec « les petits ».

un leurre

Reste la vie quotidienne de la femme enseignante. On l'a souvent dit : la concordance des rythmes scolaires et familiaux devrait lui faciliter la tâche. Mais est-ce bien exact ? En réalité, pour Anny Roucolle, assistante sociale chef et conseillère technique de l'académie de Paris, le cumul des fonctions d'éducatrice et de mère de famille est un leurre : « *On met trop de responsabilités sur le dos de la femme, estime-t-elle, c'est une pseudo-solution et souvent des femmes sont venues me dire : il me faut choisir entre mes enfants ou ceux des autres.* »

Attitude qui peut paraître étrange. Comment font donc les femmes qui travaillent, elles, toutes la journée dans un bureau?... Elles ne s'en sortent sans doute pas mieux. Mais certainement pas plus mal, contrairement aux apparences. Ce paradoxe s'explique par la qualité de l'investissement affectif requis par la fonction d'enseignante. Pas question, en classe, de se laisser soudain envahir par un « souci » personnel. Les élèves en profiteraient aussitôt, car ils perçoivent la moindre « faute d'inattention ». Toute la journée l'institutrice doit à la fois supporter des classes parfois surchargées, éveiller les enfants, leur faire découvrir des milliers de choses et savoir, le cas échéant, sévir ou les entourer de chaleur quasi maternelle. L'école finie, il lui faut continuer d'y penser, tout en jouant encore le rôle de la mère-institutrice avec ses propres enfants. Sans parler des à-côtés du métier : activités para-scolaires, militantisme syndical... que les femmes

le personnel enseignant du second degré année 1973-1974

importance de la population

109 445 enseignants, dont 48 939 hommes (44 %) et 60 506 femmes (55,3 %)

âge des enseignants

moins de 25 ans	4,1 %
de 25 à 29 ans	24 %
de 30 à 34 ans	21,8 %
de 35 à 39 ans	17 %
de 40 à 44 ans	11,6 %
de 45 à 49 ans	8,6 %
de 50 à 54 ans	7,2 %
de 55 à 60 ans	3,6 %
de 60 à 64 ans	1,8 %

disciplines

• à dominante masculine

enseignement professionnel masculin	99,3 %	d'hommes
mécanique	97,2 %	
philosophie	57,5 %	
sciences économiques et sociales	57,2 %	
sciences physiques	52,1 %	

• à dominante féminine

enseignement professionnel féminin	96,8 %	de femmes
travaux manuels éducatifs	80,3 %	
sciences appliquées	78,3 %	
musique	74,5 %	
italien	73,1 %	
lettres	64,4 %	
allemand	59,1 %	
dessin	53,1 %	
histoire-géographie	52,6 %	

état-civil

	Hommes	Femmes
célibataires	19,2 %	28,5 %
mariés	79,6 %	68,1 %
veufs	0,28 %	1 %
divorcés	0,86 %	2,2 %

Les situations d'isolement sont surtout fréquentes chez les femmes.

En comparaison avec la population générale française entre 20 et 64 ans :
19,1 % de célibataires, 74,3 % de mariés, 3,77 % de veufs, 2,46 % de divorcés.

ont bien du mal à insérer dans leur emploi du temps personnel... Sans généraliser, ce « double jeu » peut — selon les tempéraments — avoir des conséquences catastrophiques : sentiment d'échec très profond chez l'institutrice qui « tient » mal sa classe. Transfert affectif sur les élèves. Rudesse excessive avec ses propres enfants... l'équilibre n'est pas toujours facile à trouver. D'autant plus, comme le souligne Anny Roucolle, que la formation pédagogique de l'enseignante la prépare mal à ces réalités : « On ne leur donne pas une « technique » relationnelle, déplore-t-elle, on mise trop sur l'instinct. »

La féminisation du corps enseignant débouche également sur la « grande » question de l'absentéisme, et le remplacement des maîtres en congé. Les femmes sont-elles plus souvent malades que les hommes ? Certainement pas. Mais leur double fonction (maternelle et professionnelle) pourrait donner cette impression. En effet, explique Mlle Mathieu, « les femmes manquent quand elles sont malades, bien entendu, mais également lorsque leurs enfants et parfois même leur mari le sont. Si les hommes paraissent physiquement plus résistants, c'est qu'ils n'assument pas, eux, ce genre de tâches ». Le statut de l'enseignante en tient d'ailleurs compte : celle-ci peut, légalement, disposer de quinze jours groupés par an (ou douze jours fractionnés) pour soigner ses enfants. De plus, elle peut demander un congé pour convenance personnelle d'un ou deux ans, renouvelable, pour élever sa progéniture. Seul inconvénient du système : pendant toute cette période, l'avancement de l'institutrice en congé était bloqué. Il semble que le législateur ait pris conscience de ce préjudice : de nouveaux textes, en cours d'application, devraient permettre aux femmes en disponibilité de bénéficier quand même d'un certain avancement (de l'ordre d'un an pour deux ans de congé post-natal).

Autre cause d'absentéisme : la maternité. La féminisation et le rajeu-

nissement du corps enseignant ne va pas sans poser quelques petits problèmes bien naturels. Qui s'accompagnent d'un arrêt de travail de quatorze semaines. La difficulté provient du fait que l'administration confonde congé de maladie et congé de maternité sous la même étiquette. C'est ainsi, comme on l'explique à la FEN, que 40 % des congés de maladie recensés au ministère de l'Éducation sont en réalité des congés de maternité qui mobilisent une forte proportion des maîtres disponibles pour les remplacements (5 % du corps). Pour peu que survienne une épidémie de grippe, tout le système se trouve brutalement désorganisé... Et c'est alors, avec raison, que les syndicats d'enseignants descendent dans la rue au côté des parents d'élèves pour demander d'une seule voix : « Haby, des maîtres », comme cela fut le cas, en février dernier, dans le département de la Seine-Saint-Denis.

« Il faut être heureuse de vivre pour être bien avec des enfants ». Mlle Carpentier, à la veille de prendre sa retraite, a une longue expérience... Et la condition faite aujourd'hui à la femme enseignante ne lui semble pas, toujours, très épanouissante. L'opinion publique s'est émue, voilà quelques semaines, de la série de suicides de jeunes femmes désespérées. Il ne convient pas, sans doute, d'épilouter à outrance et de généraliser des cas particuliers. Il n'en reste pas moins que la cote d'alarme est atteinte. Faut-il rappeler que le corps enseignant est l'un de ceux qui enregistre le plus grand nombre de dépressions nerveuses ? Et qu'en ce qui concerne plus particulièrement la femme on ne pourra pas toujours lui demander à la fois de mettre au monde des enfants et de faire carrière. Sans lui faciliter pour autant l'accès à une carrière épanouissante. Il est triste d'entendre une institutrice, parlant de ses élèves, déclarer : « Ils me bouffent ! ».

Catherine Guigon

(1) Marie Ely et Anne Zegel, *Tous les métiers pour les femmes*, Soler.

turbulences

DE L'INTERIEUR, la pâte enseignante est animée d'étranges mouvements qui, par grandes ondes, entrecroisent les éléments, trahissent les migrations internes d'un fluide mal stabilisé.

Les deux principaux courants ont, comme de juste, des effets inverses. Les instituteurs, au début du siècle, étaient semés sur les communes de la France rurale avec régularité. Par contre, le professeur de second degré, espèce rare, ne se trouvait que dans les chefs-lieux de département ou dans les villes d'une certaine importance.

En cinquante ans, et surtout depuis les vingt dernières années, tout a changé. La concentration urbaine des populations a rassemblé les enfants dans les bourgs et les villes. L'instituteur de village devient une survivance ; l'école à classe unique fait place au groupe scolaire. Dans le même temps, la généralisation des CEG, des CES et des lycées a dispersé le corps enseignant du second degré dans les bourgades et les gros villages, faisant du professeur un personnage aussi répandu que l'instituteur, avec en plus l'amertume de la banalité.

Dans chacun de ces deux corps apparaissent des sous-courants symétriques.

Le premier est celui qui pousse l'enseignant à rechercher, en vieillissant, un poste dans une agglomération plus importante : des facteurs confus de prestige, de confort, mais surtout la nécessité d'assurer à ses enfants une scolarité proche et de qualité provoquent cette migration. On commence sa carrière dans un poste « de campagne » pour la terminer en ville. Pour les instituteurs, l'espérance d'obtenir un indice supérieur avec la direction d'une école à dix classes renforce le mouvement. Pour les professeurs, l'accès à un second cycle devient possible si la ville est assez peuplée pour posséder un lycée. Le phénomène de concentration de l'expérience professionnelle dans les villes renforce, de façon déplorable, l'inégalité des chances. Les écoles à classe unique sont celles où les maîtres se succèdent et les petits CES, surtout s'ils sont mal situés, des établissements de passage.

Cependant, depuis quelque temps un courant inverse est perspectible : le retour à la nature, la recherche de la maison individuelle, de la vie saine et « écologique » conduisent des enseignants à rechercher, et non plus à subir, l'environnement rural. Attendons de voir s'il s'agit là d'autre chose que d'une mode, au demeurant fort estimable.

L'héliotropisme produit un second courant, surtout sensible chez les PEGC et les professeurs de lycées qui ont une relative facilité à se déplacer sur l'ensemble du territoire. C'est bien connu que le Sud de la France produit du fonctionnaire plus abondamment que le Nord. Bien des carrières débutent par un déracinement et un exil « au-dessus » de la Loire. L'objectif, ensuite, est de « redescendre » vers le Midi, vers les attaches familiales et les souvenirs d'enfance. Malheureusement, il faut savoir attendre et accumuler patiemment les points dus à la note et ceux qu'apporte le vieillissement pour avoir quelques chances « au barème ». A moins que la chance, l'hypothétique « piston » ne permettent d'un coup la réalisation miraculeuse du souhait. Que de rêves et de désillusions !

Pour les instituteurs, liés au cadre départemental, les mouvements nationaux ne sont possibles que par permutations. L'ordinateur désormais y pourvoit et conjugue les espérances, mais bien chichement. Pourquoi donc tant d'enfants s'obstinent-ils à naître et à résider dans le Nord et dans l'Est, alors que tant de maîtres viennent des régions de loisirs ou aspirent à s'y regrouper ? Celui qui a prétendu que la France était une terre d'équilibre n'avait sûrement jamais assisté à cette opération rituelle, énorme et angoissante, qu'est le « mouvement » des enseignants, à l'issue duquel le destin se trouve fixé pour une année, au seuil de vacances et de nouvelles et joyeuses migrations.

Mais ceci est une autre histoire.

Robert Mandra

l'enseignant et les autres

Vous sentez-vous, ou non, isolé dans le monde enseignant ?

Vous sentez-vous, ou non, isolé dans le monde tout court ?

Nous avons interrogé un (trop petit sans doute) échantillon, mais que nous avons voulu aussi divers que possible, par le sexe, l'implantation géographique, la catégorie :

Voici, regroupées, l'essentiel de leurs réponses :

de rapides éclairages, des images fugaces

où chacun pourra, ou ne voudra pas, se reconnaître.

Nous les laisserons anonymes pour ne pas céder à la tentation d'expliquer seulement les attitudes par les situations vécues ;

et nous nous garderons bien d'en tirer une généralisation

qui ne serait pas moins arbitraire et hasardeuse

que le choix même que nous avons dû faire de nos interlocuteurs.

ON COMPTE 286 941 personnels de l'enseignement du premier degré, 255 948 du second degré (chiffres 1975-1976). Comment ne pas se sentir perdu dans cette masse, qui « comporte, dit-on, plus de vingt-cinq grades différents, c'est-à-dire autant de corps, pour l'enseignement élémentaire et secondaire, y compris le technique » ?

« Je n'ai pas, effectivement, l'impression de faire partie d'un corps homogène. » « Il n'y a plus aucune homogénéité, plus d'idéal. On constate un manque total de formation laïque. L'enseignement est une officine de la pensée petite-bourgeoise. » « Elle est belle l'homogénéité du corps enseignant [...]. Tout le personnel de l'enseignement est administré en fonction de classements, échelles, numéros d'ordre, liste d'aptitude ; l'enseignant doit penser à sa carrière à tout instant et les élèves en pâtissent. » « Il se crée un clivage et bien souvent une certaine distance s'établit dans les relations entre enseignants [...]. La diversité des corps ne peut que nuire à l'unité des enseignants, d'autant plus lorsque cette diversité s'accompagne de réactions un brin méprisantes. » « Un obstacle à l'homogénéité,

c'est l'existence de différents corps, de différents statuts, fondés avant tout sur une différence de diplômes et non sur la qualification pédagogique. » « Dans le petit CES où je suis (moins de cinq cents élèves), toutes les catégories d'enseignants, tous les échelons sont représentés. Sans parler des différences de traitement, nous sommes surtout sensibles aux différences d'horaires [...]. Dans ces conditions et malgré la bonne volonté de la plupart, aucune homogénéité possible [...]. A noter : le manque de logique des textes officiels qui préconisent la formation d'équipes pédagogiques tout en entretenant cette disparité. En fait, et sauf quelques échanges très limités, nous ne nous connaissons guère. » « Le cloisonnement des catégories et des disciplines décourage les meilleurs et conduit à la routine et à la désaffection du métier d'enseignant. »

Faut-il tempérer ce pessimisme ?

« J'ai le sentiment de faire partie d'un grand ensemble de fonctionnaires, ceux de l'enseignement public, en dépit des barrières factices qui ont été établies pour briser le rassemblement des enseignants autour de principes d'action et de

comportements communs. » « Le corps enseignant me semble homogène parce que tous ses membres contribuent, à des titres divers, à la formation des enfants et des adolescents. » « Non, je n'ai pas le sentiment de faire partie d'un corps homogène, si je considère l'ensemble des enseignants de l'Education nationale ; mais dans l'établissement où j'exerce, un petit établissement, toute l'équipe pédagogique travaille en harmonie ; il n'y a pas de heurts entre les catégories. »

Des remèdes sont-ils possibles ?

« Une seule catégorie devrait exister pour la période de la scolarité obligatoire, avec un traitement égal, car il est aussi difficile, sinon plus, d'enseigner au CP que dans une classe de premier cycle. » « La devise devrait être : « A travail égal, salaire égal ». Car les différentes catégories ne constituent qu'une fausse diversité, dominées par le « mandarinat » — dont les mandarins sont d'ailleurs totalement inconscients. » « Les syndicats devraient travailler davantage à l'harmonisation des carrières des enseignants et autres personnels de l'Education, pour tendre vers une plus grande unité au sein de l'enseignement public, au lieu de défendre en priorité les moindres revendications catégorielles. »

Comment, de toute façon, rompre cet isolement ?

« Chercher le contact ailleurs : par exemple, dans les stages de formation qui rassurent en fournissant des recettes ou en permettant de confronter les siennes avec celles de ceux qui acceptent, eux, d'exposer leurs problèmes. » **Ou de façon plus institutionnelle et plus continue, adhérer à un « groupe » ou y « militer », et le résultat en est souvent positif.** « Je suis membre du SNI. Ce n'est pas original mais bien utile pour rompre l'isolement et se tenir au courant des problèmes. » « Je suis syndiqué mais [...] je n'attends rien des syndicats, sinon leur pression sur le gouvernement pour maintenir le pouvoir d'achat de nos traitements. » « J'appartiens au SNC

qui ne se veut que corporatif... Pour nous, la fonction du syndicat est de défendre les conditions de travail et les rémunérations de ses adhérents. »

« Membre d'un grand syndicat d'enseignants, militant à la Ligue de l'enseignement, fervent coopérateur, adepte de la pédagogie Freinet, dirigeant d'une association sportive locale et d'une association pour la défense de l'environnement, administrateur d'une grande mutuelle, etc., je participe à ces activités variées par goût et par devoir ; il faut aider nos concitoyens, faciliter leur existence ; la vie des associations est enrichissante, notamment les contacts avec les jeunes et avec les personnes qui n'appartiennent pas à l'enseignement. » « J'ai, au cours de ma carrière, adhéré à beaucoup d'organisations : j'en ai attendu un enrichissement personnel et, par conséquent, un enrichissement de mon enseignement. J'ai surtout apprécié les groupes d'éducation nouvelle et d'enseignement par les œuvres d'art. » « Les organisations auxquelles j'adhère présentent ou bien un intérêt syndical et corporatif, ou bien un intérêt intellectuel, de documentation et de confrontation avec l'expérience d'autres enseignants, notre métier ne pouvant jamais être considéré comme acquis une fois pour toutes. »

Il semble aussi que beaucoup d'enseignants cherchent des contacts « extérieurs » : « Non pour fuir un milieu. Pour des échanges différents. Ce que j'en attends ? L'homme est un animal social, donc je joue le jeu. » « L'adhésion ou la simple participation sans adhésion (de l'instituteur rural) aux activités de ces sociétés (amicale laïque, ramassage scolaire, société sportive, club du troisième âge, société de secours mutuel, conseil municipal...) est bénéfique pour l'école publique. Le contact avec les parents est facilité, mais cela demande beaucoup de temps ». « J'appartiens à des organisations non limitées à des adhérents enseignants. Certaines so-

nos seize interlocuteurs

- M.B. — instituteur (Vendée)
- P.B. — professeur de lycée technique
- S.B. — institutrice (banlieue de Paris)
- H.D. — professeur certifié (Paris)
- H.D. — professeur d'enseignement artistique (Paris)
- C.F. — professeur d'enseignement artistique (Paris)
- R.G. — chargé d'enseignement (Paris)
- D.L. — professeur d'enseignement artistique (Paris)
- J.L. — professeur (banlieue de Lyon)
- A.M. — adjoint d'enseignement (Bordeaux)
- J.M. — PEGC (Hauts-de-Seine)
- J.M. — professeur agrégé (Sud-Est)
- P.M. — professeur agrégé (province)
- M.R. — institutrice (Strasbourg)
- E.S. — professeur d'enseignement technique (Paris)
- A.T. — PEGC (province)

ciétés ou groupements à but philosophique ou artistique réussissent l'unité entre leurs membres [...]. Ces diverses organisations traitent sur un pied d'égalité tous leurs adhérents. Chacun est libre au sein du groupe. » « J'ai fort apprécié le travail au sein d'un ciné-club, d'un groupe linguistique, d'œuvres de la FOL. J'y ai trouvé des contacts humains nouveaux indispensables pour mieux comprendre les enfants, les parents, les problèmes des familles. La rencontre de gens étrangers au milieu professionnel est indiscutablement un facteur d'élargissement de la pensée, de la culture, et un enseignant ne devrait absolument pas négliger ces sources d'enrichissement. »

Mais cela ne va pas toujours sans déception : « Je fais aussi partie d'une association de parents d'élèves (Cornec) et des délégués départementaux de ma commune [...]. Mais chacun des groupes a tendance à défendre son propre point de vue,

limité par les contraintes qu'il rencontre. Il s'ensuit des antagonismes sous-jacents qui voilent le but essentiel poursuivi [...]. De sorte que cette participation qui prend beaucoup de temps n'apparaît pas toujours comme aussi constructive que son intention le laissait présager. »

D'où la grande question : l'enseignement se sent-il finalement isolé dans la société actuelle ? La faute en est à cette société, et en particulier à la condition qu'elle impose à l'enseignant : « Son niveau d'études (de l'enseignant élémentaire) le place loin dans la hiérarchie des diplômés, son salaire est nettement dépassé par celui d'autres catégories de fonctionnaires. Il est en butte aux revendications des parents qui ne comprennent pas toujours ses difficultés. Il subit les réformes successives, va d'expérience pédagogique en expérience pédagogique, fait face à un travail de plus en plus lourd, à des enfants de plus en plus difficiles. Le doute s'installe et l'enseignant est inquiet : inquiet du devenir des enfants, inquiet de la finalité de ces expériences, ulcéré du peu de cas que l'on fait de lui, lassé d'être le maître Jacques, de se sentir le mal-aimé responsable de tout. » « Nous sommes les parents pauvres de la société [...]. On parle sans cesse de la « mauvaise image de marque » de la profession. Qui l'a créée ? Quelquefois des ministres de l'Éducation eux-mêmes qui, par leurs dénigrements, à la radio ou à la télévision, mettent en doute la conscience professionnelle, voire la probité de l'enseignant, exposant les brebis galeuses, proposant l'école libre contre je ne sais quel danger représenté par l'école publique. Et ne va-t-on pas jusqu'à traiter cette dernière de rétrograde quand elle s'élève avec véhémence contre le déséquilibre du budget ? » « Je n'ai pas le sentiment d'être isolée [...] mais il est vrai aussi que les enseignants ont souvent à se justifier vis-à-vis des autres catégories de citoyens qui envient leur vacances et leurs horaires en voulant ignorer les

conditions particulières de (leur) travail. »

Plus généralement « je pense que le rythme de vie est en partie responsable de cet isolement. » **Ou encore :** « Alors, pas d'hypocrisie, notre société se maintient grâce justement à l'égoïsme de chacun. Alors il faut dénoncer cette société, son égoïsme, mais constater l'isolement pour dire : « gnia gnia on est isolé... », ben oui, on est isolé — c'est voulu — vous défoncez une porte ouverte. »

Comment changer cette situation ?

« Il faudrait que renaissent la confiance et l'estime. » « Il faudrait avoir, dans l'Education nationale, une politique cohérente, ne pas lancer des initiatives quitte à les rejeter ensuite, ne pas camoufler les réalités sous des formules lénitives [...]. Il faudrait aussi que l'enseignant soit valorisé : par un traitement amélioré, par des recyclages effectifs et... efficaces, par un aménagement du temps de travail permettant travail en équipe et concertation, par une formation poussée. » « Un premier remède serait une meilleure répartition des crédits [...]. La société a changé, ses enfants aussi. Le goût de la consommation et du moindre effort s'est généralisé et, parallèlement, l'esprit de critique, l'agressivité, nés de l'envie publicitairement cultivée. Il faut l'admettre [...]. La structure scolaire doit donc changer et non être soumise à des expériences périodiques que l'enseignant a l'impression de subir comme un objet. »

Pessimisme total ? « Il semble qu'il se fasse, depuis plusieurs années, un travail de sape dans l'école publique : saura-t-on (et pourra-t-on) remonter le courant ? »

Nous ne concluons pas. D'autres interlocuteurs auraient-ils confirmé ou non ces quelques réponses ? Au moins, un problème est posé, et nos lecteurs, s'ils le désirent, pourront nous aider à prolonger cette trop brève enquête.

un monde surprenant

LE MONDE de l'Education nationale apparaît souvent comme un monde isolé et cloisonné.

La dispersion géographique des établissements scolaires ne facilite pas les rapports. Longtemps repliés sur eux-mêmes, ils ont constitué des îlots dans la cité et dans le village. Malgré de sérieux efforts pour s'ouvrir à la vie extérieure, ils ne sont pas encore complètement intégrés à toutes les formes de la vie qui les entoure.

Assumer la responsabilité des groupes d'élèves, inscrire les activités dans un horaire toujours serré, atteindre les limites d'un programme sans cesse renouvelé mais chaque fois alourdi, répondre aux nécessités administratives, entretenir les relations indispensables avec les parents... tout cela (et quelques autres impératifs) ne facilite pas, et même annihile, les possibilités d'échanges véritables entre les personnes d'un même établissement.

Isolement dans la ville, isolement des individus sont aggravés aux yeux de l'observateur extérieur par la diversité des formations et des fonctions. Dans le groupe nombreux des enseignants, déjà, la distinction s'opère entre instituteurs, enseignement secondaire et enseignement supérieur, encore n'y a-t-il pas une véritable homogénéité. Si l'on tient compte des particularités nées des « spécialités » ! Mais on ne saurait réduire aux seuls enseignants un corps de fonctionnaires qui regroupe aussi, à peu de chose près, autant de personnels de service et d'administration parmi lesquels règne une grande diversité.

Les conditions d'exercice du métier favorisent les diversifications. Le goût de l'activité intellectuelle, la recherche du contact permanent avec le savoir qui bouge, les difficultés de la relation avec l'enfant et l'adoles-

cent sont probablement aussi les causes d'un attachement très marqué pour l'individualisme.

L'observation de cette complexe mosaïque suffit à fixer l'attention et à piquer la curiosité. On est vite tenté de conclure que ce monde disparate cultive à plaisir les oppositions et se complait dans des querelles qui le stérilisent. Or, l'étonnement va naître lorsqu'on découvrira les créations collectives qu'il a mises sur pied et qu'il fait vivre.

Car le monde de l'Education nationale n'est pas une juxtaposition de solitudes. Les hommes qui le constituent ont toujours su dépasser l'égoïsme, retrouver le dynamisme grégaire pour créer les réalisations sociales dont la multiplicité des objets et des buts entraîne la diversité juridique et physique.

Les syndicats et les mutuelles de l'Education nationale affichent un taux de recrutement voisin du maximum. Il est d'ailleurs caractéristique que les œuvres les plus nombreuses ne sont pas animées par les membres de l'Education nationale à leur seule intention. Par les mutuelles Accidents-élèves, par les coopératives de classe, par les associations laïques de sport ou de loisir, ils cherchent à éveiller de très bonne heure le sens de la prévoyance, de la solidarité, de la mutualité, de la démocratie. Par tout le secteur post et péri-scolaire, ils tentent de maintenir les liens de l'adulte avec l'école et de celle-ci avec son milieu.

L'analyse historique des différentes organisations est du plus haut intérêt. Elle fait unanimement ressortir le rôle prépondérant joué par les instituteurs et par leur Syndicat national pour la création, le développement et la gestion de la plupart de ces œuvres. Aujourd'hui encore, les militants du SNI et ceux de la FEN contribuent très largement à leur main-

tien et à leur rayonnement ainsi qu'à la conservation de leur idéal d'émancipation et de conquête sociale.

Conscientes du potentiel qu'elles portent en elles et de la nécessité de s'unir pour dépasser les difficultés quotidiennes, cinquante-deux organisations ont constitué en 1972 le Comité de coordination des œuvres mutualistes et coopératives de l'Education nationale (CCOMCEN). Sous la forme juridique du GIE (Groupement d'intérêt économique), le CCOMCEN a trouvé le maximum d'efficacité et les moyens d'harmoniser les efforts dans le respect de chacune de ses composantes. Il dispose d'une grande souplesse et d'une grande étendue d'intervention. S'il lui est impossible de se subdiviser en raison de sa personnalité statutaire, il s'est articulé en deux secteurs, technique et socio-économique, comprenant chacun quatre départements au sein desquels s'opère la mise au point de solutions et de formules acceptables par tous les membres de CCOMCEN. Au-delà des préoccupations internes des organisations, les responsables du CCOMCEN ont abordé des sujets de portée générale et, fidèles à la volonté créatrice des personnels de l'Education nationale, ils ont jeté les bases de nouvelles réalisations collectives. La plus spectaculaire est certainement la CASDEN-BP qui apporte les services d'une grande banque avec la garantie que sera respectée la personnalité du monde de l'Education nationale.

Ainsi s'efface la surprise : dans un grand corps socio-professionnel conscient de son devoir au sein de la collectivité nationale, en traduisant dans les faits les notions de syndicalisme, coopération et mutualité, la diversité des personnes a été mise au service de l'intérêt commun et l'action individuelle contribue au mieux-être général. Et c'est bien par la socialisation de ce que chacun a de meilleur que se nourrissent réciproquement le progrès social et le progrès humain.

Denis Forestier
président du CCOMCEN

la marge d'autonomie

Il y a les lois, décrets, arrêtés et circulaires, les instructions, les programmes et les horaires, il y a les hiérarchies, et le poids du corps social... Dans ce tissu complexe de contraintes, écrites ou non, l'enseignant conserve-t-il une marge réelle de liberté ou plus exactement une marge d'autonomie qui lui permet de se dégager, d'être lui-même, de créer, d'inventer ? Avec quels risques, dans quelles limites et conditions ? Ou bien n'est-ce qu'un leurre dont il se trompe lui-même ?

SEPT ENSEIGNANTS du département des sciences de l'éducation de l'université de Paris VIII Vincennes ont débattu de ce problème, dans une table ronde largement interdisciplinaire :

Jacques Ardoino, psychosociologue, maître de conférence ;

René Barbier, chargé de cours, et assistant de sociologie à l'institut universitaire de technologie de Saint-Denis ;

Guy Berger, directeur du département des sciences de l'éducation ;

Michel Debeauvais, économiste, professeur ;

Sarella Henriquez, sociologue, de l'université de Valparaiso (Chili), assistante chargée de cours ;

Tania Thévenin, assistante de recherche ;

Axel Zimmermann, professeur d'éducation comparée à l'université de Heidelberg (RFA), assistant chargé de cours.

Voici leurs réflexions.

Michel Debeauvais. La marge d'autonomie varie évidemment beaucoup selon les niveaux d'enseignement et selon les catégories d'enseignants. Ceci dit on peut distinguer une marge objective — la capacité réelle d'agir —, et la représentation que l'on se fait de cette autonomie.

J'ajoute que le progrès des sciences de l'éducation a eu cet effet

curieux qu'elles ont mis en valeur un certain nombre de conditionnements dont les maîtres n'avaient pas conscience, et que, par suite, le rôle social de leur enseignement, le rôle qu'ils pouvaient jouer à l'intérieur du système, leur a fait souvent interpréter cette marge d'autonomie comme pratiquement nulle.

Jacques Ardoino. C'est plutôt, selon moi, un progrès insuffisant des sciences de l'éducation qui a eu cette conséquence, et aussi le fait que, faute de temps, faute aussi d'appropriation de notre travail pédagogique, les maîtres en sont restés à l'idée que l'action éducative était toujours irrémédiablement piégée. En tout cas, si je m'en réfère à mon expérience de professeur dans le secondaire, ce qui me paraît fondamental ce sont — quelles que soient les difficultés — les visées. Le travail enseignant se double toujours d'un travail éducatif, qui comporte, entre autres, le développement de l'esprit critique, que celui-ci soit une dimension plus scientifique (de recherche) ou « politique ». A ce niveau-là, oui, et malgré toutes les contraintes, je me reconnais une marge d'autonomie.

Guy Berger. Je voudrais partir des obstacles réels à l'autonomie en faisant une hypothèse qui s'apparente

le texte libre, l'imprimerie à l'école : dans le premier degré, les plus grands mouvements de rénovation pédagogique.



à celle que fait l'analyste : c'est que les normes et obligations qui s'imposent institutionnellement aux maîtres peuvent être doublées par leur intériorisation, leur prise en compte par ceux-la mêmes qui, au départ, les vivent en victimes. Il est évident qu'un enseignant est plus ou moins prisonnier d'un ensemble de règles et de limites : ce sont les règlements, les programmes... Elles sont liées aussi à l'existence d'une hiérarchie (le directeur d'école, l'inspecteur), au contrôle (examens par exemple). Ce sont là des normes institutionnelles liées à la notion centrale de la responsabilité de l'enseignant à l'égard de la collectivité, des enfants, de la hiérarchie...

Mais il existe aussi tout un ensemble de normes sociales qui tiennent à ce que l'enseignement ne travaille jamais dans l'isolement. Il vient après ou avant un collègue ; il est en relation avec les parents avec lesquels il va essayer de limiter les conflits ; il est pris dans une école fondée sur une certaine collégialité... D'où, pour lui, une double tentation, apparemment contradictoire : se réfugier dans sa classe, qui est le seul lieu dont il a la maîtrise et tout faire pour minimiser le risque d'intrusion dans cette classe, c'est-à-dire pour ne rien faire d'original.

Au lieu de dire qu'il y a impossibilité matérielle d'être autonome et

d'en tenir compte, il va rendre presque volontaire le refus d'essayer de changer quelque chose — c'est une position que prennent souvent les mouvements syndicaux — en attribuant la responsabilité de cet état de fait au Pouvoir contre lequel il faut lutter, et par conséquent en considérant que tout effort personnel pour modifier quelque chose serait une manière de ne pas poser le vrai problème, celui du pouvoir de l'institution.

On peut aussi se demander si les enseignants sont aptes à avoir une autonomie. Quels sont les moyens dont ils disposent, les maîtrises qu'ils ont des phénomènes qui se passent dans leur classe, des contenus qu'ils sont chargés d'enseigner, des pratiques pédagogiques, mais aussi de leur propre personnalité... ce qui leur permettrait de dépasser certaines habitudes et de faire des choses nouvelles ? Autrement dit, leur formation et leurs conditions de travail leur donnent-elles la capacité — et l'imagination — nécessaires pour innover ?

René Barbier. Sur l'autonomie de l'enseignant on peut faire deux analyses. La première, « l'analyse de la fatalité », est représentée par les sociologues contemporains qui ont présenté le système d'enseignement comme un système clos, où la seule

autonomie, relative, de l'enseignant n'est là que pour lui permettre de rendre ce système encore plus clos. C'est ce qu'ont fait en gros des sociologues comme Bourdieu et Passeron.

L'autre analyse est celle de l'espérance. On ne nie pas les éléments de clôture, mais on en repère d'autres, très réels, où l'enseignant a une autonomie, l'utilise, et pas forcément pour la reproduction du système. C'est ainsi que l'école active, les nouvelles formes de pédagogie, l'autoformation des enseignés ne seront plus traitées comme des phénomènes marginaux, mais comme des phénomènes-clés, vecteurs de changements possibles, instruments d'une plus grande ouverture du système.

Sarella Henriquez. Oui. Pourquoi cette marge d'autonomie ? Pour renforcer le système ou pour le renverser ? Selon ce que j'ai pu observer dans les écoles françaises — primaires en particulier — tout dépend de la manière dont les maîtres s'organisent (en équipes pédagogique) et du projet qu'ils visent. S'il est le même que celui du système, leur marge d'autonomie ne servira qu'à le renforcer. S'il est autre, il va donner nécessairement lieu à des innovations, à des expériences autres que traditionnelles.

les conditions enseignantes

Axel Zimmermann. La marge d'autonomie, c'est une question de conscience des enseignants. En Allemagne les maîtres du primaire sont beaucoup plus contrôlés que ceux du secondaire. Ceux-ci se sentent encore « chercheurs ». Ils réclament donc une sorte d'autonomie. Mais de toute façon la question est politique. Dans les années 60 on pensait que la pédagogie était la clé des réformes. Depuis 1970 on arrive à une certaine résignation, à une certaine désillusion, du fait d'une pression politique, du « *berufsverbot* » (l'interdiction professionnelle... par exemple d'enseigner) ou des « *radicalanslassen* » (le licenciement de « radicaux »). On a intériorisé des limites qui n'existent peut-être pas mais, du fait de cette intériorisation, elles existent.

Guy Berger. Il est peut-être paradoxal de constater que c'est dans l'enseignement primaire, où les maîtres sont le plus contrôlés, que se sont développés les grands mouvements d'intervention et de recherche pédagogique. Je me demande si ce n'est pas lié à la notion du pouvoir. C'est à ce niveau sans doute que les enseignants ont le plus le sentiment de pouvoir faire quelque chose, de pouvoir changer le monde. Il n'y a plus ce phénomène de contrainte de contrôle mutuel, de non-maîtrise complète d'une situation parce que d'autres la maîtrisent en même temps — ce qui est le cas dans le système très morcelé du secondaire.

Mais le problème de l'autonomie c'est aussi le problème de la manière dont les parents d'élèves envisagent la fonction enseignante. Tania Thévenin, qui est mère d'élève à l'école primaire de la rue Vitruve, pourrait nous en parler.

Tania Thévenin. La question n'est pas tellement de savoir si les parents veulent que cette école ressemble à une école traditionnelle. C'est que, comme elle sera suivie par une école « normale », à partir de la sixième, on a constaté au niveau du CE2, une angoisse des parents, mais unique-

ment au niveau des acquisitions scolaires, parce que l'enfant lui-même, en fait, « satisfait » les parents, répond à leurs choix, dans sa vie quotidienne, dans sa personnalité.

Les enseignants ont donc essayé de modifier leur pratique, ou du moins d'organiser des réunions avec les parents plus souvent que d'habitude.

Michel Debeauvais. Un des aspects de cette limitation de l'autonomie est en effet la notion de niveau scolaire, en France particulièrement. Pourra-t-on augmenter la marge d'autonomie de façon systématique tant que restera en place cette notion qui conditionne tant de choses ?

Jacques Ardoino. Il faut sans doute briser ce verrou. Mais ce n'est encore qu'une condition négative. La condition positive me paraît se situer au niveau de la représentation, qui n'est jamais parfaite ni complète, du « pour quoi », du « vers quoi » d'une autonomie, c'est-à-dire du projet. Ce qui nous ramène au problème de la formation et du perfectionnement des maîtres, donc d'une meilleure formulation et explicitation des éléments du projet pédagogique. Mais on ne le découvre en général qu'après une certaine pratique, qui « invente » la théorie, alors que tout se passe comme si cette pratique ne pouvait être structurée et fécondée que par un projet — qui devrait donc ainsi être premier. C'est là l'ambiguïté profonde que devrait résoudre la formation initiale et continue des maîtres.

Michel Debeauvais. Une autre limite à l'autonomie est le statut actuel — absolument féodal — de l'enseignant, avec ses catégories multiples et forcément rivales, avec l'attachement des plus favorisés à leur statut propre, avec l'écart considérable qui creuse une division profonde. C'est une unification progressive de la condition des enseignants qui permettrait infiniment plus d'autonomie, par la flexibilité, la mobilité interne, la constitution d'équipes...

Tania Thévenin. C'est ce qui se passe à l'école de la rue Vitruve où les maîtres sont entre eux mais n'ont aucun contact avec ceux de la maternelle ni avec ceux du CES. Si, au niveau du CE2 il a suffi qu'ils expliquent leur projet pour que les parents soient rassurés et d'accord, la limite se retrouve au niveau de la sixième. Les enfants qui ne sauront pas ce qu'ils sont supposés savoir pour y entrer devront redoubler le CM2, alors que le projet des instituteurs est, entre autres, d'éviter tout redoublement dans le cycle élémentaire et de laisser les enfants apprendre à leur propre rythme.

Michel Debeauvais. Les universités pourraient aider les enseignants à augmenter leur autonomie. A Vincennes, ils viennent spontanément, sans décharge de service, sans encouragement... et sans retirer de leurs études aucune reconnaissance par le système scolaire. Ils sont deux mille au département des sciences de l'éducation et trois mille dans d'autres départements... On constate donc qu'il y a beaucoup plus d'enseignants qu'on ne le dit qui ont envie de travailler, même dans des conditions difficiles, pour accroître leur marge d'autonomie. Si toutes les universités françaises pouvaient s'ouvrir aussi à des enseignants en activité, même par le seul volontariat, ce serait un changement significatif. Mais on craint plutôt de les voir venir ainsi dans des lieux où ils peuvent réfléchir sur leur pratique et élaborer des « projets ». C'est encore un verrou à faire sauter que cette fermeture, de droit ou de fait, des universités au perfectionnement des enseignants.

René Barbier. On constate chez l'enseignant une intériorisation de toutes les normes et contraintes oppressives, une « intériorisation de l'extériorité ». Mais il y a aussi l'inverse, l'extériorisation de l'intériorité, le projet de l'enseignant de vouloir quelque chose d'autre.

Bien sûr, si l'on pense, comme certains sociologues de la fatalité,

que cette extériorisation de l'intériorité ne fait que reproduire l'intériorisation de l'extériorité, on en arrive au « deuil de la pédagogie », c'est-à-dire soit au retour de la pédagogie autoritaire, soit au laisser-aller le plus complet. Mais si on ne pense pas en termes de fermeture, de blocage, avec un projet axé sur le principe d'espérance, ce deuil de la pédagogie peut se transformer en « pédagogie du deuil », c'est-à-dire en prise de conscience de la pesanteur institutionnelle et en même temps du fait que le système n'arrive jamais à se fermer complètement. Car alors le projet de l'enseignant n'est plus seulement son projet mais un projet de société, un projet collectif porté par une classe sociale montante, qu'il exprime dans sa pédagogie.

Michel Debeauvais. Je pense que les enseignants se font une représentation d'autant plus forte des conditionnements qu'ils subissent qu'ils ne sont jamais sortis du système scolaire, qu'ils ont été de bons élèves et qu'ils ont donc intériorisé les normes de l'institution scolaire mieux que l'ensemble de la population. Leur représentation du monde extérieur est souvent mythique. Sans doute les contraintes institutionnelles existent, mais elles reposent parfois beaucoup plus sur une tradition non écrite et un consensus a priori que sur une lutte qui en montrerait les limites réelles.

Pour aider les enseignants à apprécier leur marge d'autonomie, réelle elle aussi, il faut les aider à mettre le système scolaire en situation, ce qui est le rôle des sciences de l'éducation. Et il faut redire que certains sociologues ont surévalué la fonction reproductrice du système scolaire, et trop montré que le monde économique est un pouvoir absolu, avec une classe dominante toute puissante et sans faille qui dirige tous les mécanismes sociaux, y compris, et jusque dans ses moindres détails, le système scolaire.

Je verrais la même erreur d'interprétation dans les rapports entre

système d'éducation et marché du travail, qui conduit les enseignants à penser qu'ils préparent massivement de futurs chômeurs (80 % de la population) ou qu'ils n'ont qu'un choix, former des esclaves ou former des dominateurs. On leur a trop donné l'idée d'une société composée d'une classe dominante toute petite mais toute puissante et d'une masse immense de prolétaires totalement dominés et totalement incapables d'échapper à ces conditionnements.

Jacques Ardoino. C'est plutôt le caractère fatal qui est surévalué par les sociologues « descriptifs » traditionnels — dont les descriptions sont toujours très bonnes. Mais ils vont trop loin quand ils ajoutent : « Cela ne peut pas être autrement ! ». C'est à l'université d'expliquer aux enseignants qu'il faut, même si c'est difficile, apprendre à lutter, à tester réellement les limites des conditionnements, plutôt que de se contenter d'une intériorisation fantasmatique. Par cette lutte, ils doivent s'apercevoir que les limites peuvent reculer.

Guy Berger. Cela rejoint une de mes premières remarques. Les enseignants vivent souvent l'école comme un univers menacé de tous côtés. Il est évident que la changer, c'est l'ouvrir. Mais le paradoxe est qu'en un certain sens, la conviction de ne rien pouvoir changer dans l'école est, pour les enseignants, une manière de protéger l'autonomie du système scolaire.

Faut-il conclure ? Il semble bien que l'autonomie des enseignants n'est ni un mythe, ni une espérance, ni même peut-être une réalité, mais au moins une possibilité. Elle dépend de la volonté même qu'ils ont de la conquérir, en s'appuyant sur un projet, individuel ou collectif, pédagogique ou de société, à condition que ce projet soit lui-même, à sa manière, une véritable réalité. Autrement dit, l'autonomie se gagne, mais elle est aussi et surtout un gain sur soi-même.

Les ouvrages de
Francine JAULIN-MANNONI

**LE POURQUOI
EN MATHÉMATIQUE**
pour une analyse critique de
l'acte pédagogique
49 F

**PÉDAGOGIE
DES STRUCTURES
LOGIQUES
ÉLÉMENTAIRES**
31 F

**L'APPRENTISSAGE
DES SÉRIATIONS**
34 F

**LES QUATRE
OPÉRATIONS BASE DES
MATHÉMATIQUES**
Classes primaires et second
degré
36 F

**LA REÉDUCATION
DU RAISONNEMENT
MATHÉMATIQUE**
36 F

**ENTRAÎNEMENT
PRE-MATHÉMATIQUE
PROGRESSIF**
Classes primaires et second
degré
Tome 1 : 44 F
Tome 2 : 43 F

LES ÉDITIONS ESF
17, rue Viète - 75017 Paris

dévalorisation et amertumes

La condition enseignante n'est plus ce qu'elle était. Cette affirmation souvent répétée correspond-elle à des réalités que l'observateur peut définir exactement ? Il faut d'abord constater une baisse du prestige social de la profession d'enseignant, une ambiguïté même sur le rôle, de plus en plus diffus, de l'enseignement, une absence d'autonomie réelle de décision, une transformation profonde du recrutement, des incertitudes concernant les innovations, leurs moyens de mise en œuvre, ainsi que les normes de formation, l'emploi et les conditions de travail. En un mot, dans une société en constante mutation, c'est la définition de l'enseignant qui est en cause.

EST-CE parce que les enseignants représentent un groupe socio-professionnel important et organisé ? Est-ce parce qu'au niveau des écoles, du quartier, ils sont visibles et connus des familles ou est-ce, en définitive, parce que l'école et ses maîtres sont apparemment si nécessaires à la société, que l'on insiste si souvent sur le malaise « enseignant » ?

Ce malaise-là, comme d'autres, est, par définition, difficile à cerner. Il ne peut pas être ressenti de la même façon par toutes les catégories de maîtres, en particulier là où les statuts hiérarchiques et des transformations profondes de l'éducation affectent plus ou moins certains niveaux et types d'enseignement. La personnalité de l'enseignant reste fondamentale : la fréquentation des établissements scolaires nous permet de rencontrer des maîtres heureux et, d'autres... qui le sont moins. Mais un maître heureux n'est pas forcément un maître qui ne s'interroge pas sur son métier et

sa signification. Lucidement, il peut tenter d'appréhender la réalité nouvelle de son environnement de travail et de faire coïncider l'idée qu'il a de lui-même avec l'image de sa profession.

Que constate-t-il à l'heure présente ? Quelles incertitudes semblent peser sur l'avenir du métier d'enseignant dans nos sociétés industrielles ou post-industrielles ?

La première constatation que l'enseignant du primaire et du secondaire peut faire a trait au prestige social de sa profession. Une étude comparative récente vient de le montrer de nouveau (1). Des groupes d'étudiants interrogés ont classé les enseignants bons derniers derrière les médecins, les diplomates, les juristes, les chercheurs, les ingénieurs, les professeurs d'université, les architectes et les dentistes. Les résultats sont très voisins selon les pays et en réalité cette situation ne

une transformation du rôle et de l'attitude de l'



date pas d'aujourd'hui. L'auteur de l'enquête indique en effet que « des études effectuées à des dates aussi différentes et dans des pays aussi éloignés entre eux que ne le sont celles de Warner aux USA en 1949 et celle de David Glass et de ses collègues au Royaume-Uni dans les années cinquante et soixante ont toutes montré que c'est aux enseignants que l'on attribue la position la moins favorable dans le classement des professions par ordre de prestige... ». Dans nos sociétés hiérarchisées, ceci se traduit, pour l'enseignant, par un statut socio-économique inférieur à celui des autres groupes professionnels cités.

Dans le même temps, la croissance technologique de nos sociétés a provoqué l'apparition de couches de techniciens supérieurs dont le statut socio-économique tend à être égal, voire supérieur, à celui des enseignants. Comme c'est en général le cas, ces derniers ont alors eu l'impression que leurs fonctions se trouvaient de plus en plus dévalorisées.



Essayons de rechercher les causes profondes de cet état de chose en utilisant les résultats de l'enquête citée ci-dessus.

un rôle diffus

Alors que dans trois professions retenues à titre de comparaison (ingénieur, juriste et médecin) il y a plus ou moins unanimité sur la nature du service à fournir aux clients, les opinions sont divisées, ou carrément indécises, dans le cas de l'enseignement, non seulement sur la nature du service, mais sur l'identité même du client (élèves ? parents ? communauté ? administration ? société ?). L'unidimensionnalité antérieure du but de l'école — si elle a jamais existé — a fait place à une multiplicité d'objectifs, parfois encore à l'état potentiel. Reportons-nous simplement à l'encadré page 35 sur les transformations du rôle de l'enseignant pour insister sur un autre aspect du problème : « *Lorsque le*

*comportement des « acteurs » ou l'espérance des « spectateurs » change, on peut également prévoir des complications ultérieures dans l'interprétation de ces rôles et dans le statut qui leur est associé. [...] Lorsque, comme dans le cas de l'enseignant, un rôle est diffus, il constitue par définition un centre de conflits, ses limites et ses normes étant imprécises... » (2). Ces conflits intéressent les relations enseignants-parents, enseignants-administrateurs, enseignants-directeurs, enseignants-autres enseignants et enseignants-élèves. Une étude sur cette question (3) soulignait « *non seulement une relation entre les conflits dans le rôle et la démoralisation, mais aussi que ces aspects conflictuels semblaient être la source majeure de découragement... ».**

l'autonomie perdue

A cause de l'importance politique et sociale du système d'enseignement, ce dernier est largement contrôlé par des administrateurs non enseignants. En réalité, l'enseignant ne possède guère d'autorité et d'autonomie au-delà des limites immédiates de la salle de classe. En effet « *... une autonomie réelle leur donnerait toute latitude de choisir les orientations sociales, politiques et culturelles qu'ils jugent appropriées pour le processus d'apprentissage et nombreuses sont les autorités qui craignent les résultats possibles d'une telle indépendance » (2). Contrairement à d'autres cadres auxquels il a été fait allusion antérieurement, l'enseignant se voit dicter une ligne de conduite détaillée qui le conduit à être l'exécutant docile d'une politique à laquelle il a été rarement associé soit individuellement, soit en tant que membre de son groupe professionnel. Dans ce contexte, les critiques qui font directement retomber sur les maîtres la responsabilité de reproduire « le système socio-culturel » et d'aggraver plutôt que de réduire les inégalités sociales sont peu fondées. Ces critiques*

aboutissent quand même à culpabiliser certains enseignants qui se voient donc reprocher d'exécuter une politique décidée, jusqu'à preuve du contraire, par d'autres.

le recrutement

La nécessité de recruter des maîtres dont l'origine sociale-géographique n'était pas trop éloignée de celle de leurs élèves a conduit à l'institutionnalisation d'un recrutement — pour l'enseignement primaire autrefois, puis secondaire maintenant — plus démocratique que dans d'autres secteurs de l'enseignement post-secondaire. En conséquence, l'enseignement a été considéré, par certaines couches sociales, comme une étape fondamentale de mobilité sociale. De nombreux maîtres, dans les années 50 et 60, ont accédé au système éducatif dans le cadre du processus de pré-recrutement. Au fur et à mesure que la demande d'enseignants augmentait, ce sont les femmes qui ont utilisé cette possibilité de mobilité sociale, d'autant plus que, sauf dans les pays anglo-saxons, l'organisation traditionnelle de l'enseignement et des obligations de service leur offrait de réelles commodités permettant de concilier vie familiale et vie professionnelle. Le choix de la profession enseignante — parfois un second ou un troisième choix entre diverses carrières — ne s'est donc pas toujours directement fait sur la base d'un engagement conscient de l'intérêt et des contraintes du métier, mais à partir des possibilités de mobilité sociale et de certains avantages de la profession. Ceci s'est traduit, en particulier dans les pays anglo-saxons, par un faible taux d'attachement/engagement dans la profession, que l'absence ou l'insuffisance de la formation n'a pas été à même de contrebalancer. Et l'image de l'enseignant continue de souffrir que l'on soit encore dans la seconde moitié du siècle à répéter que l'enseignement est un métier qui requiert des compétences profession-

le malaise enseignant

nelles spécifiques et qui s'apprend. La « massification » même d'une profession, dépendant pour son statut des ressources publiques, ne pouvait que freiner l'amélioration de ce dernier, l'aspect promotionnel — voire contraignant — de l'accès au corps enseignant permettant de retarder une véritable rénovation des aspects professionnels et socio-économiques du statut.

les innovations

C'est sur ce contexte que vient se greffer l'incertitude quant aux fonctions et aux tâches que les enseignants doivent remplir. Il est toujours difficile de résumer les défis divers auxquels l'enseignant est soumis,

mais l'analyse de divers types d'innovations et de réflexions sur l'avenir de l'enseignement permet de faire un premier bilan de ce qu'on attend de l'enseignant. Une liste, qui est loin d'être close, des implications de la transformation du rôle de l'enseignant est donnée ci-contre. Attitudes et aptitudes sont remises en cause ; une autre identité est à conquérir et pour ce faire l'enseignant est en droit d'attendre aide et soutien de la communauté. Or, les enseignants engagés dans le changement font quotidiennement l'expérience de l'inadaptation du nouveau cadre dans lequel on aimerait les voir travailler. L'exemple que nous donnons de l'échec d'une innovation dans une école primaire urbaine aux USA résume en fait ce qui se passe.

types de réformes et de changements pouvant affecter le fonctionnement des écoles et ses propres tâches (voir les exemples cités dans l'encadré ci-contre). Les expériences systématiques de formation en cours de service présentement menées dans les pays industriels (4) n'en sont encore qu'à leur début alors que les systèmes éducatifs sont l'objet depuis deux décennies de transformations fondamentales. Des questions aussi fondamentales que la détermination des besoins de formation des enseignants, les modalités d'apprentissage mises en œuvre, l'intégration des actions de formation dans le service des enseignants, l'évaluation des résultats, etc., n'ont pas encore reçu toute l'attention qu'elles méritent. Il ne faudrait pas se masquer le fait que certaines actions de formation, en relation avec la mise en œuvre de nouveaux processus d'enseignement/apprentissage, visent à faire acquérir à l'enseignant — principalement dans le cadre d'une équipe pédagogique — une nouvelle identité personnelle et professionnelle. Il est normal que, face à cette mutation, certains enseignants hésitent et expriment leur appréhension lorsqu'une certaine « désécurisation » n'est pas toujours compensée par un environnement moral et matériel adéquat.

cause de l'échec d'une innovation dans une école primaire urbaine aux USA

- Les enseignants n'avaient pas bien compris ce qu'on attendait d'eux dans leur nouveau rôle ;
- ils n'avaient pas les compétences nécessaires pour remplir ce nouveau rôle ;
- ils ne disposaient pas du matériel et de l'équipement nécessaires ;
- l'organisation de la vie scolaire (l'emploi du temps fixé d'avance, par exemple) et l'innovation étaient inconciliables ;
- il n'était pas prévu de procédures de rétroaction pour corriger ces erreurs ;
- par suite de ces mauvaises expériences, on a vu se développer une résistance au changement chez le personnel enseignant.

Source : N. Gross, J.B. Giacquinta et M. Bernstein, *Implementing organisational Innovations*. Harpet and Row, Londres (1971) cité dans R. Bolam : « Les structures de soutien propres à favoriser la participation active et efficace des enseignants à l'innovation pédagogique » dans *L'enseignant innovateur*, OCDE, Paris, 1976.

bien souvent. Et encore, cet exemple ne s'étend pas sur les divers conflits relationnels qui ont pu se produire à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Comme on peut le constater, chaque cause d'échec aurait pu être évitée par une planification et une gestion plus sérieuses de l'innovation.

les normes de formation

Il n'est guère besoin de revenir sur les résultats de diverses enquêtes faites auprès des maîtres après leur entrée en fonction, sur le jugement qu'ils portent sur la formation reçue.

Non seulement les institutions responsables ne sont pas toujours à même de former des éducateurs prêts à innover lorsque le besoin s'en fait sentir mais de plus, elles ne facilitent même pas l'insertion du jeune maître dans les écoles les plus traditionnelles. On peut également en déduire que la formation initiale reçue ne représente pas une base suffisante pour aborder la longue période de formation continuée. Or, l'enseignant est en général conscient que les actions de formation en cours de service sont indispensables à la poursuite et l'approfondissement de son enseignement et à la mise en œuvre de divers

les conditions de travail

Compte tenu du ralentissement de la progression démographique et du freinage de la croissance des dépenses publiques provoqué par le ralentissement de l'activité économique on assiste, depuis quelques années, à une diminution de la demande « officielle » d'enseignants (5). Les enseignants conscients que la demande « potentielle » devrait être plus élevée, y voient la marque d'une certaine désaffection vis-à-vis de l'école en général et de leurs conditions de travail en particulier. Dans les pays caractérisés par un nombre élevé d'auxiliaires, une période probatoire très longue avant la titulari-

transformation du rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant dans les situations axées davantage sur l'apprentissage et moins sur l'enseignement évoluera probablement dans les directions suivantes :

dans la structure de la situation d'apprentissage, vers :

- l'attribution de travaux individualisés en fonction de l'élève ;
- un horaire journalier au schéma moins rigide ;
- une évaluation finale reposant sur le travail dans sa continuité plutôt que sur des examens ;
- des relations de travail plus égalitaires et coopératives entre les enseignants et les enfants.

dans les techniques utilisées par l'enseignant, vers :

- une familiarité plus grande avec un champ de connaissances étendu, non pas dans le but de les exposer, mais pour guider les élèves et apprécier les changements qui s'opèrent ;
- une meilleure maîtrise des accès au savoir et des méthodes de recherches, plutôt que du savoir lui-même ;
- la fixation d'objectifs, la motivation des élèves et l'appréciation du travail individuel plutôt que la pratique de l'enseignement devant la classe ;
- l'acceptation de nouveaux moyens d'acquisition du savoir, à la fois par les médias et la communauté ;
- une aptitude à travailler en étroite collaboration avec les parents, les divers conseillers et les travailleurs sociaux pour remédier aux blocages et stimuler les motivations.

dans les attitudes des enseignants, vers l'acceptation :

- de l'importance de la compréhension des processus de développement de l'enfant, de son milieu social et de l'influence qu'exercent sur les résultats obtenus par lui et sur son évolution les attitudes et les espoirs des enseignants ;
- du fait que des collègues à l'intérieur de l'école, des spécialistes à l'extérieur et même des enfants plus âgés peuvent représenter pour l'enfant des moyens essentiels d'acquisition des connaissances ;
- de la valeur et de la légitimité d'une certaine quantité de savoir acquise par les élèves dans leurs contacts avec leur entourage et avec les médias ;
- de l'idée d'avoir à se soumettre aux observations et éventuellement aux critiques des enfants et des collègues, en particulier en cas de participation à des équipes d'enseignants ;
- de la responsabilité découlant d'une participation aux processus de décision à l'intérieur de l'école ;
- de contacts avec les activités de recherche et développement en matière d'enseignement ;
- de para-professionnels et d'auxiliaires dans les écoles, comme partenaires d'une entreprise commune ;
- d'une diminution de l'autorité traditionnelle à l'égard des enfants, en particulier des enfants plus âgés, et des parents.

Source : *L'enseignement face à l'innovation, Vol. I - Rapport général* (1^{re} partie) OCDE, Paris, 1974.

sation, une absence de « pré-engagement » dans l'enseignement au cours ou à la fin des études — comme en France — et un engagement prenant plus la forme d'un contrat individuel que d'un statut de fonctionnaire, ce renversement de tendance s'est déjà traduit par un chômage d'enseignants. Ailleurs, ceci s'est traduit par une révision des normes d'encadrement et en définitive une pause dans la mise en œuvre d'innovations impliquant des dépenses supplémentaires pour l'amélioration de l'environnement de travail. Si l'on prend l'exemple du facteur démographique, on doit reconnaître que tant les diverses

autorités responsables que les organisations représentatives des enseignants ont négligé d'analyser les conséquences à moyen et à long termes et les mesures nouvelles qu'il convenait de prendre dans un secteur qui a vécu dans « l'euphorie » depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Or, « l'enseignant de base » peut d'autant plus être intrigué par cette situation qu'il peut constater que des déficits sectoriels (par discipline, par niveau, par région) continuent de coexister avec ce que les gouvernements qualifient de surplus globaux. Là aussi, la clarté dans l'analyse, les prévisions à long terme et les mesures de poli-

tique à prendre seraient préférables au flou dans lequel baignent débats et décisions (et parfois non-décisions) en ce domaine.

Dans une société en mutation, tous les groupes socio-professionnels voient leur rôle et leurs tâches remis en cause. Les enseignants ne peuvent échapper à ce phénomène car l'école doit répondre à ce changement. Mais les éducateurs, plus que d'autres cadres, sont victimes de la spécificité politique de l'éducation et du statut qui en découle. Les conflits de valeurs plus que des solutions scientifiques univoques feront que la condition enseignante restera dominée par des situations conflictuelles. Un effort sérieux d'information, de formation et de participation aux décisions pourrait apporter un début de solution.

En tout état de cause, tout éducateur peut être appelé à un moment ou à un autre à déceler, gérer et surmonter — plus en groupe qu'individuellement — divers types de conflits. Mais la véritable valorisation de la profession enseignante dépendra en définitive d'une remise en cause du rôle politique et social de l'enseignement.

Pierre Laderrière

(1) D.S. Anderson, *L'acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs - Etude comparée*. OCDE, 1974.

(2) S. Balloch, « Vers une valorisation de la profession enseignante » in *L'enseignement face à l'innovation - Vol. I. Rapport général*. OCDE, 1974.

(3) B.J. Biddle, « Role Conflicts perceived by teachers in four english speaking Countries » in *Comparative Education Review*, 1973, cité dans S. Balloch, op. cit.

(4) Voir la série de monographies sur *L'innovation dans la formation en cours de service des enseignants* intéressant Allemagne-Suisse, Australie, Canada, Etats-Unis, France, Italie, Japon, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède. OCDE/CERI, Paris, 1976-1977.

(5) Pour plus de détails, voir : P. Laderrière, « Evolution récente des conditions de recrutement des enseignants et de leurs implications dans les pays membres » in *Politiques à mener vis-à-vis des enseignants - Rapport général de la Conférence*. OCDE, 1976.

les enseignements et leurs concurrents

Ecole parallèle, écoles concurrentes, l'enseignement n'a plus aujourd'hui le monopole de la transmission du savoir et s'en trouve nécessairement dévalorisé. Mais en même temps il apparaît de plus en plus indispensable d'intégrer tous les apports extérieurs pour mieux préparer l'enfant à la vie réelle. Et ceci exige sans doute une redéfinition du système éducatif dans son ensemble et un choix entre le partage des zones d'influence et la coopération.

PARMI les causes du malaise enseignant, on incrimine volontiers la concurrence de l'école « parallèle », sommairement assimilée aux moyens d'information de masse : en déposant l'enseignant d'un monopole de transmission du savoir, elle diminuerait corrélativement son prestige, devant l'opinion, devant ses élèves et à ses propres yeux. Le schéma est simple, plausible, insuffisant. Il est difficile en la matière de débrouiller ce qui est cause, symptôme ou conséquence. Qu'il y ait malaise (individuel, institutionnel, corporatif...), c'est un fait. Et si l'enseignement proprement dit a toujours été concurrencé par l'école de la vie, il l'est aujourd'hui d'une façon autrement directe et spécifique, hors de l'école et dans ses propres murs, par, mettons, la télévision. Mais quelle relation objective y a-t-il entre les deux faits ? Faut-il rapporter le malaise à l'agent déclaré pathogène ou au terrain ? Est-ce l'agression externe qui vient seule compromettre un enseignement que ses responsables protègent mal, quand ils n'ouvrent pas les portes au Cheval de Troie ? Ou l'intolérance aux apports étrangers trahit-elle plutôt une insuffisante capacité d'adaptation — ce qui appellerait évidemment une autre stratégie ? Un rapide inventaire fournira quelques orientations.

Les media ne sont pas seuls en cause : la concurrence est partout et perçue d'ailleurs dans la confusion.

On la dénonce à tous les niveaux — dès l'école maternelle où l'on voyait déjà des aides-éducatrices supplanter les institutrices ; dans tous les secteurs, celui des enseignements professionnels comme celui des enseignements spéciaux, arts et sports, et même celui de l'enseignement général, apparemment pourtant le plus spécifique et le moins remplaçable. Et elle est ressentie tout à la fois comme une atteinte à l'institution, au statut, corporatif ou social, du corps enseignant, à la personne de chacun de ses membres.

La concurrence la plus caractérisée soustrait les élèves à l'école publique au profit d'institutions rivales et idéologiquement suspectes (école confessionnelle, centres de formation d'apprentis, écoles de sport...), quand ce n'est pas d'entreprises marginales et vouées à le rester, sans garanties pédagogiques et n'offrant à coup sûr pas d'alternative viable à une école qu'elles accusent de transformer les enfants en inadaptés, à eux-mêmes comme à la société, telle qu'elle est ou telle qu'elle devrait être.

Une autre forme de concurrence tranquillement déloyale oppose aux austérités de l'étude véritable le brillant facile d'une information (audiovisuelle ou écrite) libre des contraintes de la formation : elle est de ce fait plus pernicieuse qu'utile, quelle que soit sa valeur dans son ordre,

s'il est vrai qu'à l'école la façon d'apprendre importe autant que la connaissance acquise elle-même. Outre qu'en donnant aux enfants l'illusion du savoir, elle leur coupe l'appétit et sape leur volonté d'apprendre, elle leur encombre l'esprit d'erreurs qu'il faut d'abord déloger, elle impose des acrobaties au maître qui veut concilier l'actualité et la logique de son enseignement — sans compter ce qu'elle prend sur le temps et l'énergie disponibles de tous : malaise des enseignants, fatigue et ennui des élèves se répandent et s'amplifient mutuellement.

Et si encore la concurrence restait à l'extérieur ! Mais la voilà qui accompagne les élèves dans l'école, portée par leur revendication ou avec la bénédiction ambiguë de l'autorité (concession ? contrefeu ? incitation imprudente, qui ouvre les vannes et attend des maîtres qu'ils canalisent le flot ? Toutes les interprétations ont cours, y compris les plus malveillantes) : les brèches sont nombreuses, avec les 10 %, le travail indépendant, le foyer socio-éducatif, la presse à l'école. Plus insidieuses encore peut-être paraissent les émissions de la radio télévision scolaire, suspectées de vouloir remplacer les maîtres, ou les mettre en tutelle (et il est vrai qu'un temps elles ont reçu mission d'occuper des créneaux dégarnis ou mal tenus), et tout l'arsenal de la technologie pédagogique, documents audiovisuels prêts à l'em-

le concurrent « intérieur » (auto-correction de la lecture au magnétophone), et le concurrent « extérieur » (observation du travail d'un potier dans un centre commercial).



ploi (ceux que les Anglo-Saxons déclarent cyniquement « à l'épreuve du maître » — teacher-proof) ou séquences d'enseignement programmé : que ces productions proviennent du secteur commercial ou des organismes relevant de l'Education ne fait pas chez les maîtres autant de différence que l'on pourrait croire.

Bien sûr — à moins d'y voir les manifestations éparses d'un plan machiavélique — toutes ces formes de concurrence ne relèvent pas du même esprit. Mêmes celles d'origine externe s'accompagnant selon les cas de critiques ouvertes ou d'offres de concours (la presse écrite annule les deux). Ici elles visent à remplacer le service public pour des tâches qu'à tort ou à raison on estime qu'il remplit mal, ailleurs à le renforcer. Mais, outre ce que cette sollicitude a de vexant, les aides et les pratiques les mieux intentionnées ont toutes les mêmes effets :

- réduire, au moins relativement, la part de l'enseignement magistral proprement dit (qu'il revête la forme de cours, de dialogue, de travaux dirigés ou pratiques) ;

- limiter l'autonomie pédagogique du maître, la libre disposition de son temps, le libre choix de ses moyens et de ses méthodes dans le cadre déjà bien assez contraignant des programmes. Cet empiètement est effectivement ressenti comme tel — du moins entraîne-t-il la même réaction négative à l'ensemble chez la

plupart des maîtres : attachés à un mode d'enseignement qui les a faits ce qu'ils sont, ils ne demandent rien tant que de pouvoir en faire bénéficier leurs élèves dans les conditions qu'ils estiment les meilleures.

Le malheur est que ce désir va à contre-courant de l'évolution générale, qui tend à privilégier ce que l'élève apprend (peu importe par quel canal, dès lors qu'on peut évaluer l'acquis), l'enseignement magistral n'apparaissant plus que comme un moyen d'apprendre parmi les autres. Ainsi les Anglo-Saxons en viennent-ils à inclure dans le « curriculum » les activités « extracurriculaires », parce qu'ils englobent sans hiérarchie dans le concept d'éducation, outre l'enseignement proprement dit, toutes les expériences que les enfants peuvent vivre sous la responsabilité, entière ou partielle, de l'école. En gros nous allons bien dans le même sens, cahin-caha, non sans inconséquences ni remords.

Dans cette perspective, les principaux concurrents des enseignants deviennent les élèves même s'ils ne systématisent pas les « concours » qui ont émaillé certaines grèves, ou s'ils n'obtiennent pas, comme à Oslo, un lycée géré par les lycéens : il faut évidemment, dans ce cas extrême, opter entre conflit et coopération, choisir entre deux systèmes de pouvoir — d'essence paternaliste ou mutualiste, coopérative...

Nous approchons ici de la cause profonde du malaise. Elle est moins dans l'existence — réelle — de concurrences disparates, qui dérangent des habitudes et portent atteinte à des prérogatives d'autant plus respectables qu'elles sont liées à une haute idée de la fonction à remplir, que dans l'impuissance où l'on est de les intégrer dans l'œuvre commune. Et cela tient au décalage croissant entre le modèle de référence sur lequel on continue à se représenter l'enseignement — et d'ailleurs à l'organiser — et le concept d'éducation qui tend à informer notre système éducatif. Il en résulte un porte-à-faux, d'autant plus inconfortable que ni les enseignants ni les autorités scolaires n'analysent clairement — et encore moins conjointement — le changement de système à opérer, sa nature et ses voies.

Quelles que soient les formes, de critique idéologique ou pédagogique, sous lesquelles elles se rationalisent, les réactions des enseignants reviennent toujours à condamner, comme malintentionnée ou malavisée, toute mesure de nature à réduire ou dévaloriser l'intervention autonome de l'enseignant en tant que spécialiste hautement qualifié (sur les plans scientifique et didactique) d'une discipline. Ainsi n'est-ce pas sans arrière-pensée ou sans confusion des valeurs qu'on peut envisager de le distraire de sa vocation propre pour des tâches d'animation d'intérêt

douteux ou suspect ; ou que l'on discrédite son enseignement en le confiant aussi à d'autres, moins titrés donc moins qualifiés (PEGC, éducateurs sportifs brevetés d'Etat, instituteurs... voire amateurs venus d'on ne sait où) ; ou que l'on perturbe l'ordonnance d'un cours en inspectant au gré des circonstances des sujets d'actualité, des documents d'origine diverse, des questions hors programme, parfois rebelles, comme le sexe ou la politique, à la sereine objectivité dans l'examen, à la mesure et à la bienséance dans l'expression ; ou encore en incitant au travail indépendant, c'est-à-dire à l'indépendance dans le travail, sans modification corrélative des procédures d'examen, ou en offrant le cadeau empoisonné des 10 %, dont la dynamique emporterait tout si on ne la bloquait tout de suite... Au total c'est l'éducation tout entière qui concurrence en son sein les enseignements, les tissus conjonctifs étouffant les cellules nobles et l'autonomie de l'établissement venant menacer l'autonomie du maître dans sa classe.

La condamnation ou la récrimination sont souvent, bien sûr, plus nuancées. Le modernisme et l'ouverture ont leurs partisans, animés d'ailleurs par des mobiles divers. Le conservatisme, même éclairé, a rarement tout à fait bonne conscience. Il est difficile enfin de nier un certain nombre d'évidences, d'ignorer les appels et les attentes des jeunes, même quand l'expression en est maladroite. Ce qui est en cause n'en est pas moins un changement de système — non par une reconstruction à neuf sur un terrain préalablement rasé — mais une réorganisation méthodique d'éléments anciens en fonction d'innovations reconnues nécessaires.

Le problème est alors de savoir si les innovations à intégrer apparaissent d'une ampleur telle que tout équilibre du système doive en être modifié, ou si l'on estime pouvoir restaurer ou consolider l'équilibre ancien au prix d'aménagements limités.

Suffit-il d'agir sur les effectifs

des classes pour permettre une plus grande individualisation de l'enseignement, de réduire les maxima de service et relever le niveau et la durée de la formation des maîtres pour en améliorer la qualité et l'efficacité ? Si la réponse est positive, alors tout ce qui tend à concurrencer l'enseignement proprement dit est nuisible. Il faut s'écarter le moins possible du système clos traditionnel, de la « classe aux murs nus », temple protégé de l'instruction et de la culture désintéressée ; seul y officie le professeur-examineur, apportant aux élèves ce qu'il sait être bon pour eux et dont il vérifiera lui-même l'assimilation ; car la formation de l'esprit attestée par les résultats scolaires constitue la meilleure préparation à la vie pratique et culturelle. Tout apport extérieur (fût-ce l'émission réalisée par des collègues), s'il n'est pas entièrement contrôlé par le maître, est une intrusion perturbatrice : ou on la repousse, ou on en souffre.

Seulement la conviction va se généralisant que, pour préparer à la vie réelle (pour en préserver ou en changer les formes actuelles), l'école ne peut se contenter de former les esprits aux disciplines scolaires, qu'elle doit s'ouvrir à la vie — professionnelle, culturelle, civique —, qu'elle doit aussi former des citoyens actifs, capables d'autonomie dans l'engagement solidaire... mais cela change tout, et l'équilibre interne et les relations externes d'un système désormais ouvert. Au lieu d'une juxtaposition de classes plus ou moins heureusement coordonnée, l'établissement devient, comme on l'a dit, un centre de documentation et d'information et un foyer socio-éducatif (les organes de relation avec l'extérieur) avec quelque chose autour. Les barrières tombent entre culture scolaire et culture périscolaire et les pédagogies d'enseignement doivent céder le pas aux pédagogies d'apprentissage (« autoformation assistée ») et d'animation (exploitant les processus de groupe). Dans cette perspective, les apports extérieurs comme les initiatives d'élèves peu-

vent être intégrés dans le cadre régulateur d'une programmation par objectifs. On parlera moins de concurrence que de concours à coordonner par concertation entre responsables des divers canaux d'éducation ou par négociation entre intérêts divergents.

Mais il faut aussi en tirer les conséquences logiques en matière de rôles, de services, de compétences et de formation des maîtres. Or c'est là que le bât blesse, car on s'écartera forcément des modèles antérieurs — que l'on redistribue les tâches non plus seulement par discipline mais par moments d'un processus d'enseignement/apprentissage nécessairement géré en équipe, ou que l'on redéfinisse l'enseignement de demain comme un ingénieur en organisation, formé à voir la pédagogie comme une écologie (c'est-à-dire comme intervention dans un écosystème), expert en ergonomie scolaire autant qu'en méthodes d'animation. Tout le monde n'y voit pas encore une promotion de statut ou des compensations tangibles aux prérogatives perdues. Analyse et démonstration nécessaires sont difficiles à conduire sans a priori ni calculs dans un climat de conflit idéologique et de suspicion réciproques...

Notre malaise provient de ce que nous sommes dans une phase incertaine de l'évolution du système éducatif. Il ne se suffit plus à lui-même ; il n'a plus la cohérence nécessaire pour ne pas craindre des apports extérieurs qu'il n'est pas en mesure de repousser ; et il n'a pas encore rééquilibré son dispositif de manière à les digérer.

Il faut prendre son parti désormais de la pluralité des sources d'information à vocation éducative et culturelle. Et choisir entre deux stratégies, le partage des zones d'influence ou la coopération. Actuellement nous flottons inconfortablement entre les deux. Il faudrait des instances pour en débattre... un grand service public de l'éducation permanente, par exemple ?

Georges Belbenoit



les dialogues difficiles

*Des sourds parlent à des sourds :
les enseignants entre eux,
les enseignants aux élèves,
aux parents, à la « hiérarchie ».
Cette maladie générale
de la communication est-elle
liée au caractère même
de la fonction enseignante ?
Cela signifierait sans doute
qu'il faut une autre école...
dans une société différente.*

ON N'EN FINIRAIT PAS de recenser les signes du malaise enseignant, d'autant que, comme les rumeurs, il existe et s'accroît au fur et à mesure qu'on en parle ; à titre d'exemple on peut mentionner quelques signes : le nombre croissant des livres-témoins écrits par des enseignants, le développement des stages de formation de toutes sortes, la contestation et la transformation des actions traditionnelles de revendication, la peur de l'administration, depuis 1968, qui estime le corps enseignant dans un état plus ou moins latent de rébellion permanente et qui, de ce fait, accroît les mesures d'autorité.

Les causes de ce malaise ont été depuis longtemps décrites : dégradation du niveau de vie, difficultés des conditions matérielles, notamment pour le personnel féminin de plus en plus nombreux, perte de prestige social, etc. Mais ce qui est apparu nouveau, comme symptôme voire comme cause ou comme effet, c'est l'isolement de l'enseignant, sa difficulté de communication et de relation.

Si les experts avaient, depuis le début des années 60, attiré l'attention des maîtres et des pouvoirs publics sur ce phénomène, Mai 68 a

constitué un accélérateur de la crise.

Les enseignants discutent-ils entre eux ? Les cours de récréation, les conseils, notamment de classe, et les rencontres amicales sont trois moments et trois lieux où l'on parle de pédagogie et d'élèves ; mais ou les rencontres sont trop formelles et trop nombreuses presque, ou elles sont aléatoires ; aussi elles ne satisfont personne : ni ceux qui en ont trop, ni ceux qui souhaiteraient discuter plus et autrement de tous les problèmes qui les concernent (manière d'enseigner, rapports avec les élèves, rapports avec l'administration, définition des contenus, des méthodes, des innovations, etc., de telle sorte qu'ils se retrouvent dans les stages extérieurs).

Y a-t-il davantage de dialogues avec les élèves ? Nombreux sont les enseignants qui parlent avec un élève, un groupe, une classe en dehors du programme imposé ; nombreux sont ceux qui connaissent les situations individuelles de chacun des élèves. Cependant toutes les enquêtes et les entretiens montrent que les élèves réclament à cor et à cri davantage de contacts, de dialogues avec les enseignants ; c'est sans doute bien la preuve d'un manque,

même si ces demandes ne sont pas faciles à interpréter, ou si elles sont contradictoires avec d'autres sentiments comme celui du ras le bol de l'école.

On constate à peu près les mêmes phénomènes avec les parents. Les rendez-vous individuels existent, des réunions ont été instituées ; mais les enseignants qui voient bien la nécessité de ces contacts apparaissent en même temps réticents, inquiets, voire agressifs ou méprisants, envers les parents ; et ceux-ci sont bien souvent insatisfaits, inquiets à leur tour (notamment pour l'avenir de leurs enfants) ; de nombreux parents ne peuvent pas, pour des raisons « culturelles », affronter les maîtres ; le dialogue, qui s'est beaucoup accru et transformé depuis quelques années, reste souvent plus formel que réel.

D'une façon plus générale, comme en témoignent toutes les litanies du rapprochement de l'école et de la vie, les enseignants auraient du mal à s'ouvrir sur l'extérieur, à mener des relations avec l'environnement (quartier, associations, entreprises de toutes sortes).

Enfin, et d'autres textes ici en témoignent, le dialogue avec la hiérarchie ne serait guère meilleur que

le malaise enseignant

ce que nous venons d'évoquer. Ainsi, que l'on se tourne de tous côtés, l'enseignant de 1977 serait en difficulté, malade de la communication et de la relation. Si ce constat est juste, reste à en comprendre quelques raisons.

le mal et ses causes

Limitons d'abord le phénomène à ses dimensions réelles. D'une part la maladie communicative n'est pas propre aux enseignants ; il n'y a plus de corps sociaux (armée, justice, médecine, église) qui ne feraient pas le même diagnostic : c'est dire qu'il faut relativiser le phénomène et spécifier ce qui est propre aux enseignants si on ne veut pas diluer les choses dans les maladies de civilisation. On constate d'une manière paradoxale que le nombre de réunions et de rencontres se multiplie à l'école ; en outre, les enseignants demeurent la catégorie professionnelle la plus syndicalisée (avec d'importantes nuances selon les degrés), la plus socialisée même : combien d'associations culturelles, sociales, syndicales et politiques, ne vivent en grande partie que grâce au militantisme des enseignants au point que l'on peut dire que nombre d'entre eux ont une deuxième activité principale sinon un deuxième métier.

D'autre part, il faut aussi considérer qu'il existe de très nombreux contre-exemples au tableau trop général présenté ci-dessus. Depuis le XIX^e siècle, par exemple, l'osmose des instituteurs et de la société environnante est très grande, même si ce mouvement a de nouvelles caractéristiques avec l'urbanisation croissante. Les établissements techniques, beaucoup plus que les autres, ont toujours entretenu et continuent d'avoir des relations suivies avec le monde industriel ; or ces rapports ne sont pas le fait que d'un petit nombre ; y participent la plupart des enseignants, même ceux de formation générale. La plupart des écoles nouvelles ou parallèles, la majorité des

innovations (et finalement on sait qu'elles sont très nombreuses même si elles sont très dispersées) à l'intérieur du système scolaire commencent par la constitution et la permanence d'une équipe enseignante, c'est-à-dire d'un groupe de maîtres qui réfléchissent et travaillent ensemble à prendre en charge soit un groupe, soit une classe, soit un niveau. Dans de multiples cas, notamment du premier cycle, la qualité des échanges a progressé au fur et à mesure que les maîtres se connaissaient. Pour insuffisantes qu'elles soient, les tentatives du 10 %, la coordination des cours (comme : lettres-histoire, philo-économie, math-physique, langues-lettres, etc.) sont des échecs à l'isolement. On peut encore citer la participation des parents à certains enseignements (éducation sexuelle ou artistique par exemple), les multiples visites et sorties de classe. Il y a donc bien de nombreux endroits où des dialogues vrais existent, où des collaborations s'esquissent et s'approfondissent, où des recherches et nouveautés sont élaborées avec la participation plus ou moins grande des différents partenaires de l'école.

Cependant, la communication à l'école demeure une question souvent soulevée, une sorte d'écharde ou d'explication générale de tous les maux. Voyons quelques explications courantes données pour comprendre ce phénomène.

Le maître, héritier à plus d'un titre du clerc, se définit comme un officiant individuel de la transmission du savoir ; son acte professionnel, dans la tradition du préceptorat, se comprend comme un acte libéral et singulier. Métier de la responsabilité individuelle parce que morale, il ne peut être toléré aucun regard extérieur sauf celui nécessaire et contraint de l'inspecteur. C'est dans cet ordre d'explication que l'on cherchera à spécifier l'individualisme enseignant : le fait par exemple que les enseignants sont institués comme des travailleurs solitaires qui n'ont aucunement besoin des autres pour accomplir leur acte professionnel

pèse fortement sur leurs rapports ; de même, les caractéristiques sociales de leur milieu d'origine ou de leur milieu d'accès (petite bourgeoisie qui est acquise par la promotion sociale) renforce les traits individualisants. D'autres chercheront dans l'absence de formation la cause majeure de la situation. Un enseignant est généralement un ancien bon élève plus habitué à la compétition qu'au travail en équipe, plus moulé à l'effort individuel qu'à la confrontation collective. Or la formation des maîtres, quand elle existe, perpétue l'individualisme (malgré de notables tendances contraires ces dernières années, mais qui semblent quand même timides en regard de la force des conditionnements antérieurs). Pourrait-on trouver des réponses dans la comparaison du système scolaire français avec celui des pays étrangers ? Les maîtres anglo-saxons, par exemple, nous apparaissent souvent comme des modèles de coopération ; aussi, à partir de là, on invoquera l'esprit latin et catholique, le caractère ingouvernable des Français ; c'est de bien peu de secours, car même lorsque le travail en équipe existe dans les écoles étrangères, le malaise enseignant n'en est pas moins réel.

Sur le plan psychologique on a fait appel aussi bien à des caractéristiques de comportements qu'à une psychologie des profondeurs qui ferait de chaque enseignant une personne à la recherche de son identité par la perpétuelle réparation affective et donc narcissique que constitue la vie avec des enfants ; l'enseignant bloqué dans une phase « adolescente » de son évolution affective souffrirait de refoulement : l'école, milieu protégé, lui éviterait les affrontements de la réalité. La psychosociologie qui s'est intéressée aux communications dans la classe a montré la force du rapport privilégié du dialogue du maître avec les élèves ; les élèves ne parlent entre eux, le plus souvent, que grâce à l'autorisation, chichement mesurée, de l'enseignant.

Ces explications ne sont pas tout

à fait satisfaisantes, d'autant qu'en même temps les demandes de dialogue s'accroissent ; les élèves, les parents, les acteurs sociaux en général, les enseignants eux-mêmes veulent davantage se parler, discuter ; et je ne crois pas que ce soit une demande superficielle puisqu'il existe des faits, desquels naissent de réels besoins : l'orientation, la sélection, les débouchés provoquent de plus en plus de soucis pour les parents, les élèves et les maîtres. La diversité des filières, des combinaisons, le fossé entre le savoir de l'école et le savoir de la société nécessitent d'importants échanges d'informations. Or les plaintes accompagnent les demandes : la force exprimée des besoins fait pendant aux rejets et aux désillusions. Il serait bien commode de sortir de cette situation par quelques petites réformes (du type de l'obligation de réunions) ou par quelques conseils faisant appel à la bonne volonté de tous.

l'obstacle majeur

En fait l'obstacle qui est majeur au développement d'une vie relationnelle propre aux enseignants est dû à la nature du plaisir pris avec les enseignants ; ce plaisir, que le seul fait de nommer dérange, est intrinsèque de la fonction enseignante ; ce plaisir est vécu comme trouble et troublant, secret et donc culpabilisé. Faire la classe à plusieurs, admettre les parents, etc., c'est donner à voir ce plaisir (fantasmatiquement interdit), c'est aussi en partie en tarir la source. Or ce plaisir, dont ont parfaitement conscience les élèves, est de moins en moins admis par eux ; ils s'y soumettent de moins en moins ; ce plaisir est donc en crise : ce qu'on appelle le malaise enseignant est en fait crise du plaisir « innocent » d'enseigner ; c'est dire que c'est une crise qui atteint profondément la nature même du métier ; c'est une crise qui se confond avec la personne pour devenir une crise d'identité. Cette crise personnelle-

professionnelle ne peut pas se comprendre dans la seule dimension psychologique (et ce n'est sûrement pas une psycho-pathologie) ; l'école n'est pas pleine de maîtres malades ou « non adultes » ou de quelques névrosés. Ce n'est ni une crise individuelle répétée à des milliers d'exemplaires, ni une crise globale en soi (le malaise enseignant). C'est une crise, un malaise de l'enseignement même dans ses finalités, ses structures, son fonctionnement. C'est une crise d'identité collective, crise du métier d'enseigner, comme acte social ou si l'on préfère du comment des enseignants peuvent-ils passer du plaisir individuel et seulement individuel à d'autres plaisirs plus « sociaux », plus en accord avec les exigences de tous les partenaires. Parler alors du malaise enseignant est un abus, puisqu'il n'est que la traduction simplifiée et bien commode de la crise de l'école elle-même.

Si cette proposition est vraie, il est vain de mettre tous les espoirs dans un système plus ou moins idéal de formation des maîtres ; il est vain de croire ou de faire semblant qu'une réforme y changera. La communication n'est pas un problème de psychologie individuelle ou de thérapie sociale. Les dialogues des enseignants avec leurs partenaires étaient jusqu'ici codifiés de telle sorte qu'ils assuraient à tous la meilleure économie libidinale. Maintenant la crise de l'enseignement est plus clairement que jamais la crise du système des sociétés occidentales et industrielles. Crise de l'idéologie, crise de l'institution, crise de pouvoir donc. C'est cela que signent le malaise enseignant et les dialogues difficiles qui ne sont que des effets. Aussi c'est l'approfondissement par les enseignants eux-mêmes de toutes les données de leur vécu qui sera pour eux un nouveau commencement ; c'est à ce prix que nous pourrions répondre, pour ce qui nous concerne, aux demandes des élèves, des parents (et de l'administration bien sûr). C'est dans le conflit avec les autres et avec soi que les ensei-

gnants serviront leurs propres intérêts ; le temps de la défense individuelle du rôle et de statut est périmé ; le temps de la définition sociale du métier d'enseignant peut arriver.

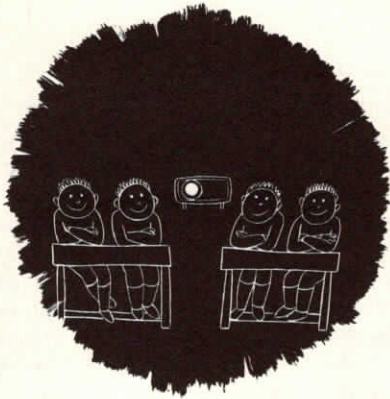
C'est pourquoi un effort véritable en faveur du dialogue des enseignants entre eux et avec leurs partenaires nécessiterait deux séries de mesures (qui auraient sans doute du mal à se formuler dans de simples et uniques décrets) :

- à l'école même la possibilité de confier aux maîtres le maximum de responsabilités dans l'acte éducatif : ce qui va dans le sens d'une « décentralisation », d'une autonomie des établissements, d'une souplesse des fonctionnements et des rigueurs autoritaires ; mesure qui implique aussi de dégager du temps, beaucoup de temps, pour que les enseignants se consacrent autant à l'amont et à l'aval qu'au seul acte dit éducatif, celui de la présence devant les élèves dans des formes rigides et codifiées pour la France entière ;
- dans des centres de formation initiale et continuée qui ne sauraient constituer une formule magique, ni des centres de modèles ; mais des centres où justement il serait pris en compte les terrains réels de l'école, les échanges, et peut-être l'apprentissage du dialogue avec ses difficultés et ses échecs permanents qui obligent à reposer les problèmes.

Seulement serait-ce encore l'école que nous connaissons ? Les mesures en question sont d'une telle importance que l'on sait bien qu'elles dépassent largement le cadre scolaire, qu'elles engagent des options politiques d'autant que l'on voit mal comment une autre école pourrait exister comme isolat social, si les autres formes de dialogues n'étaient pas aussi codifiées. Ainsi dès que l'on parle de l'école c'est la société, son changement, l'évolution même des rapports de production qui sont posés ; c'est pour cela que les réformes actuelles sont si maigres, illusoire et décevantes.

Jacky Beillerot

L'ÉOLIENNE 70, Bd St-Germain, PARIS 5^e Tél. 633.83.20 +



le film court, super 8
une aide visuelle
d'avenir le cinéma au service de tous
pour la formation, l'éducation
et l'information

- Astronomie
- Mathématiques
- Physique - Chimie
- Technologie
- Economie
- Géographie
- Histoire
- Social
- Arts
- Sports
- Sciences Naturelles
- Sciences Homme



CATALOGUE SUR DEMANDE



VACANCES ET SÉJOURS LINGUISTIQUES

ANGLETERRE - ECOSSE - IRLANDE - ALLEMAGNE
ESPAGNE - ITALIE - ETATS-UNIS

« JEUNES LYCEENS ET ETUDIANTS »

4 FORMULES DE SEJOURS

- **Formule Culture-Loisirs** : hébergement en famille sélectionnée. Cours + activités sportives, touristiques et culturelles.
- **Formule Culture-Sport** : voile, tennis, équitation.
- **Formule individuelle** : hébergement en famille sélectionnée. Ni cours, ni activités de groupe.
- **Formule spéciale ETUDIANTS - ELEVES DE TERMINALE** : hébergement en famille ou résidence - cours intensifs de langue.

Documentation gratuite sur demande au :
CENTRE SEJOURS LINGUISTIQUES ET CULTURELS
12, rue Gabriel-Péri, 63000 CLERMONT-FERRAND
Tél. : (73) 93-58-68

Bureau Paris : 9, rue du Bouloi, 75001 PARIS. Tél. : 261-63-30
Bureau Lyon : 32, rue Grenette, 69002 LYON. Tél. : 42-53-66
Le C.S.L.C. est une association de professeurs, agréée par le Secrétariat d'Etat chargé de la Jeunesse et des Sports et le Commissariat général au Tourisme, spécialisée dans l'organisation des séjours linguistiques.

Veuillez, sans engagement, m'envoyer votre documentation générale sur les séjours à l'étranger.
M., Mme, Mlle
Profession
N° Rue
à Code postal

A L'ÉCOLE CENTRALE D'ÉLECTRONIQUE

préparez votre avenir

Dans les carrières de l'Electronique
et de l'Informatique

Admission de la 6^e à la terminale...

...MAIS OUI, dès la 6^e, la 5^e ou la 4^e, vous pouvez être admis à l'ÉCOLE CENTRALE D'ÉLECTRONIQUE dans une section préparatoire correspondant à votre niveau d'instruction, où tout en continuant d'acquérir dans l'ambiance de votre futur métier une solide culture générale, vous serez initié à de nouvelles disciplines : électricité, sciences-physiques, dessin industriel et travaux pratiques.

Ensuite vous aborderez dans les meilleures conditions les cours professionnels de votre choix (électronique, informatique, officier radio Marine Marchande) dispensés dans notre Établissement.

L'E.C.E. qui depuis sa fondation en 1919 a fourni le plus de Techniciens aux Administrations et aux Firmes industrielles et a formé à ce jour plus de 100.000 élèves

est la **PREMIÈRE DE FRANCE**

ÉLECTRONIQUE : Enseignement à tous niveaux : CAP - BEP - BAC F2 - BTSE
Préparation à la carrière d'ingénieur.

INFORMATIQUE : Préparation au CAP-Fi
BAC H
Programmeur.

OFFICIER RADIO DE LA MARINE MARCHANDE.

Toutes les professions auxquelles nous préparons conviennent aux jeunes gens et jeunes filles qui ont du goût pour les travaux mi-manuels et mi-intellectuels.

Ces préparations sont assurées dans nos laboratoires et ateliers spécialisés (informatique, électronique et trafic-radio).

BOURSES D'ÉTAT

ÉCOLE CENTRALE des Techniciens DE L'ÉLECTRONIQUE

Reconnue par l'Etat - arrêté du 12 Mai 1964

12, RUE DE LA LUNE, 75002 PARIS • TÉL. : 236.78.87 +

Etablissement privé d'enseignement technique et technique supérieur.

à découper ou à recopier

Veuillez me faire parvenir gratuitement et sans engagement de ma part le guide des Carrières N° 73 ED (envoi également sur simple appel téléphonique 236.78.87)

Nom

Adresse

(Ecrire en caractères d'imprimerie)

B
O
N

il faut être solide pour « tenir » toute une vie, sans se réfugier dans la routine et la passivité.



au-delà du malaise

Beaucoup de maîtres souffrent aujourd'hui de troubles de caractère, du comportement et du psychisme. Le pourcentage même de ces divers « malades » est en augmentation dans ces dernières années. Comment l'expliquer ? Mauvaise orientation, absence de formation, préparation inadéquate ou inefficace à l'exercice réel du métier, défauts maintes fois dénoncés du système ? Les faits sont là, déplorables, dommageables pour tous : enfants, maîtres et société.

LA CONDITION ENSEIGNANTE est, par nature, inconfortable. On ne s'installe pas dans la quiétude. Comme toutes les professions de relation directe, elle soumet celui qui l'exerce à des réactions incessantes des élèves, de la classe et du milieu. Enseigner, c'est avant tout se préparer à chaque instant à l'imprévu, au changement, à la remise en cause. C'est accepter d'être sans cesse interrogé par les élèves, ou par soi-même, sur les finalités, les moyens et les résultats. Il faut être solide pour « tenir », durant toute une vie professionnelle, et sans se réfugier un jour dans la routine et la passivité.

Les conditions de recrutement, de formation et d'exercice, ce que l'on appelle aussi le système éducatif, les incertitudes quant à ce que la nation veut faire en éduquant ses enfants, la mauvaise conscience entretenue à l'égard des méthodes nouvelles d'éducation, tout cela n'arrange rien. La mise en œuvre de l'école pour tous jusqu'à seize ans fait entrer dans l'enseignement une masse énorme de travailleurs qui, n'étant plus l'exception, ne sauraient être exceptionnels. La machinerie scolaire tourne avec des hommes et des femmes de bonne volonté, représentatifs de ces « classes moyennes » plus ressenties que définies précisément. Nous sommes loin de l'époque où l'Etat sélectionnait

quelques rares champions de l'étude et du savoir pour alimenter un ou deux lycées par département. De la base au sommet, de la maternelle à l'université, le corps enseignant ressemble de plus en plus à la masse des parents qui lui délègue le soin d'éduquer ses enfants. Le niveau des études s'élevant pour tous, l'instituteur n'est déjà plus celui qui sait parmi ceux qui n'ont pas appris ; le professeur, dont le prestige reposait largement sur le fait qu'une infime minorité de parents avait bénéficié de l'enseignement secondaire et le considérait avec le regret dû à l'inconnu inaccessible, a désormais pour interlocuteur des hommes et des femmes que la possession d'un titre n'impressionne plus guère, tant leur sont apparus, dans le colloque singulier des années d'études, la banale diversité des enseignants, leurs faiblesses comme leurs réels pouvoirs. Cette usure du prestige lié à la fonction n'a malheureusement pas été remplacée, faute de formation professionnelle sérieuse et d'une adaptation du système éducatif, par une qualification et une efficacité qui forcent le respect. Les misères, les errements, les incohérences sont largement étalés, analysés et dénoncés au grand jour, par tout le monde et par les enseignants eux-mêmes. Il n'est donc pas étonnant que les « maîtres » de jadis se sentent aujourd'hui « mal

dans leur peau ».

Sans reprendre ici une analyse qui a déjà fait l'objet de deux précédents articles (1), il est utile de mieux comprendre, à travers quelques données objectives, la dimension et la nature des troubles qui font trop souvent, de celui qui devrait être un exemple, un insatisfait ou une victime. Les quelques indications sur lesquelles nous nous appuyerons proviennent d'une étude entreprise en 1974 sur l'ensemble des personnels enseignants, de la maternelle au lycée, par une cellule expérimentale de réorientation des personnels mise en place par le ministère de l'Éducation. De plus en plus nombreux, en effet, sont les instituteurs ou les professeurs qui, pour une raison d'inaptitude, de lassitude ou de santé, désirent ou doivent changer de profession. Cette cellule, qui devrait préfigurer un service à la mesure d'une administration qui emploie 800 000 fonctionnaires, avait dès le départ, il y a quatre ans, une triple mission :

- accueillir les personnes qui, spontanément et volontairement, désiraient obtenir un conseil sur une éventuelle reconversion professionnelle. Il convient de souligner ce caractère, lié à la déontologie de l'orientation : le consultant n'est pas adressé au service, mais il y vient de lui-même et ne reçoit que des informations et un conseil dont il fait ensuite ce qu'il veut ;
- mettre au point les méthodes d'approche d'un problème jusqu'ici mal connu : celui de la mobilité et parfois de la réadaptation de travailleurs intellectuels handicapés ou non handicapés, et réunir une vaste information sur les débouchés professionnels exploitables, compte tenu du bagage intellectuel et du niveau d'aspiration du consultant ;
- mieux comprendre de quoi était faite la situation de l'enseignant, en données objectives, par une large enquête sur la nature et la condition des hommes et des femmes engagés dans cette — ou plutôt dans ces professions. En somme, répondre à cette double question : qui sont et

que sont les enseignants ?

Un premier fait est venu confirmer ce que l'analyse précédente laissait pressentir : sur l'ensemble des personnels contraints d'interrompre durablement leur activité pour raison de santé, c'est-à-dire ceux qui bénéficient d'un congé de longue maladie ou d'un congé de longue durée, et qui sollicitent un poste transitoire de réadaptation, les trois quarts sont atteints par des affections d'ordre mental, allant de la simple dépression passagère, de l'allergie au groupe d'élèves à la maladie mentale aux effets irréversibles.

des proportions inquiétantes

Il n'est certes pas surprenant que les troubles du caractère, du comportement et du psychisme soient plus fréquents dans une profession qui, justement, met en jeu ces trois composantes. Les métiers intellectuels et de relation engendrent les déséquilibres et les défaillances mentales comme les activités manuelles multiplient les risques d'accidents physiques. Mais, tout de même ! Si l'on se reporte trente ans en arrière, c'était alors les maladies respiratoires (essentiellement la tuberculose) qui représentaient 75 % des cas en réadaptation. Cette inversion des proportions est due, pour une bonne part, à la maîtrise médicale qui a permis de vaincre la tuberculose ; elle correspond aussi à une évolution générale qui, dans l'ensemble de la population, accroît la fréquence des troubles d'adaptation. Il n'empêche que cette fréquence chez les enseignants est très supérieure à celle que l'on constate dans la population courante (une enquête entreprise il y a une dizaine d'années sur la région de Toulouse avait révélé un taux trois fois plus élevé) et qu'elle a des conséquences directes sur leur activité professionnelle, sans commune mesure avec les autres maladies. Un enseignant tuberculeux, poliomyélitique, cardiaque,

reste un enseignant pour peu qu'on lui ménage des conditions de travail compatibles avec son déficit physique. L'enseignement par correspondance, par exemple, accueille de nombreux handicapés qui continuent d'accomplir un travail d'éducation remarquable et incontesté. La maladie mentale (ce terme pris au sens très large) atteint l'individu dans sa personnalité, c'est-à-dire dans sa « nature enseignante ». C'est doublement un drame de dépersonnalisation et de déqualification.

L'évolution perçue n'est pas seulement quantitative. Il y a encore une quinzaine d'années, ce type d'affections était lié le plus fréquemment à un phénomène d'usure, en fin de carrière. Ce phénomène semblait logique. Aujourd'hui il atteint de plus en plus fréquemment des jeunes qui « craquent » dès les premières années, les premiers mois, voire les premiers jours de leur carrière. Cela révèle, bien évidemment, une mauvaise orientation au départ, une absence de formation ou une préparation inadéquate ou inefficace à l'exercice réel du métier, en même temps que les défauts maintes fois dénoncés d'un système qui laisse trop aisément au débutant les postes les plus déshérités et les élèves les plus difficiles. Quelles que soient les raisons, sur lesquelles nous ne reviendrons pas, les faits sont là, déplorables, dommageables pour tous : élèves, maîtres et société.

Mais ces malaises trahissent des dérèglements plus profonds. Par exemple, si l'on calcule pour l'ensemble des personnels enseignants du second degré le pourcentage de ceux qui se trouvaient en congé de longue durée (CLD) en 1974, et si l'on fait un travail analogue par discipline enseignée, on constate un phénomène d'une netteté absolue. Alors que le taux général était de 0,59 %, la plupart des disciplines littéraires avaient un taux supérieur à la moyenne, et tous les enseignements scientifiques se situaient au-dessous. Par exemple, anglais : 0,73 % ; lettres : 0,70 % ; allemand : 0,67 % ; mathématiques : 0,43 % ; sciences

physiques : 0,35 % ; sciences naturelles : 0,25 %.

les causes et les remèdes

Parmi les causes de mise en congé de longue durée se trouvent bien évidemment d'autres maladies que celles d'ordre mental, mais ces dernières y ont la plus large part. Cette fragilité relative des littéraires mérite examen car elle ne provient pas, en apparence, de conditions d'exercice vraiment différentes ; en fait, mêmes élèves, mêmes établissements et mêmes classes : même statut professionnel.

Et pourtant nous trouvons là le reflet de la dévalorisation, dans l'opinion et dans le système éducatif, des études littéraires que traduit l'indifférence ou le mépris des élèves pour le français, les langues étrangères... pour tout ce qui n'apparaît pas vraiment rentable dans l'avenir professionnel d'une société scientifique et technique.

Mais, à l'inverse, ne peut-on penser que celui qui se dirige vers des études scientifiques a vraisemblablement une structure mentale plus rationnelle, plus proche des réalités concrètes, mieux charpentée pour affronter justement les problèmes et les contraintes de la vie pratique et de notre civilisation ? S'il en était ainsi, il ne serait pas surprenant que « ceux qui chancellent » soient plus fréquemment les « littéraires », moins bien préparés à l'épreuve des faits et engagés vers de telles études non par une inclination irrésistible, mais par l'impossibilité de réussir dans les filières scientifiques soit en raison de leur inaptitude, soit aussi par l'inadaptation des progressions et de la pédagogie des sciences à l'enseignement de masse.

Une autre raison enfin, liée aux deux précédentes. Un étudiant en sciences qui décide de se diriger vers l'enseignement le fait, généralement, par un choix positif. Sa préparation lui aurait permis bien d'autres enga-

gements professionnels. Par contre, l'étudiant en lettres qui vient à l'enseignement agit trop fréquemment par résignation, faute d'avoir pu trouver une autre utilisation de son bagage universitaire, ou après avoir essuyé des échecs. La condition enseignante correspond pour lui, dès le départ, à une réduction des ambitions que viendra renforcer l'attitude des élèves, peu motivés eux-mêmes et pour les mêmes raisons.

Enfin, il faut le souligner, trop de jeunes ont une image fautive de l'enseignement parce qu'ils n'en connaissent, en tant qu'élèves, que son caractère de « milieu protégé ». L'idée courante veut qu'entrer dans l'administration assure la sécurité pour une tâche peu astreignante. A cette vision contestable et caricaturale s'ajoute, dans l'enseignement, l'abondance des congés, l'horaire hebdomadaire réduit et l'idée qu'il n'y a rien de plus agréable que de s'occuper d'enfants. Pour trop de parents et pour trop de jeunes, entrer dans l'enseignement c'est acquiescer la stabilité de l'emploi et la considération ; c'est cumuler tous les avantages de la quiétude administrative et du prestige intellectuel. Pourtant rien n'est donné d'avance et tout reste à conquérir chaque jour. Il n'est pas surprenant qu'une vision aussi fautive oriente vers l'éducation des êtres sensibles et intelligents certes, mais fragiles, manquant de maturité, peu enclins à entrer dans la compétition ouverte de la vie et désireux de ne pas quitter le statut scolaire qu'ils connaissent bien : de devenir des maîtres pour ne pas cesser tout à fait d'être des enfants. Il est même des médecins suffisamment inconséquents pour conseiller à des jeunes, fragiles ou mal structurés, d'entrer dans l'enseignement sous prétexte que le contact des petits peut être rééquilibrant ! Mais, les élèves... ?

Par ces quelques réflexions sur des aspects de la difficulté d'être enseignant aujourd'hui, nous avons voulu montrer la complexité des problèmes et leur gravité. Certes, la maladie reste exceptionnelle ; on

pourrait même s'étonner, compte tenu des conditions de travail et des difficultés rencontrées qu'il n'y ait pas plus de dommages et d'échecs. Après tout, cette crise de l'éducation n'est pas l'apanage des éducateurs professionnels ; elle touche tous ceux qui y ont quelque part, et les parents en premier. Ces quelques aspects n'expliquent pas tout, loin de là. Mais ils mettent en évidence une exigence que l'on oublie trop facilement : il n'est pas possible d'être un éducateur efficace dans l'insatisfaction et dans l'angoisse. L'examen des malades de l'enseignement le montre : les affections somatiques, les infirmités physiques, sous réserve d'aménagements possibles des conditions de travail, n'altèrent que rarement la qualité et le rayonnement de l'éducateur. Parfois même, par une admirable compensation, elles les renforcent. Tandis que la difficulté d'être, la résignation, l'immaturité, l'altération du caractère ou la fragilité de l'esprit compromettent l'acte éducatif et font de l'élève une victime, et de l'enseignant un malheureux.

Rien n'est simple en ces matières. Le ministère de l'Éducation a, le premier, mis en place des moyens pour venir en aide à ses maîtres malades ou chancelants. Les postes de réadaptation, les services académiques d'appui, l'aide à la réorientation et à la reconversion professionnelle... soutenus parallèlement par les initiatives syndicales et mutualistes, forment déjà un ensemble non négligeable, quoique encore très insuffisant. Mais les effets du mal sont ressentis bien au-delà des limites de la condition enseignante. Si une société a l'éducation qu'elle secrète et, réciproquement, si l'avenir d'une société dépend de son éducation, la santé, l'équilibre et l'assurance de ses maîtres doivent être des exigences majeures, qu'il faut préserver. Nos enfants leur sont confiés.

Robert Mandra

(1) « Ceux qui chancellent » (n° 190 du 15-11-73) et « 1 maître = 1 000 élèves, ou le courage des choix » (n° 267 du 15-1-76).

la santé d'abord

En février 1972 est née, par convention entre le ministère de l'Education nationale et la MGEN, une institution originale préoccupée de la santé des enseignants.

L'institut Marcel-Rivière, hôpital psychiatrique, est en effet aujourd'hui lié à l'école nationale du premier degré de La Verrière, dans la Région parisienne. Etablissements « normaux » (pour les malades et pour les élèves de leur secteur), ils reçoivent, le premier, pour un tiers des enseignants malades, et le second, pour partie, en internat, des enfants d'enseignants en difficultés temporaires.

L'école fonctionne donc comme un centre de réadaptation pour des enseignants qui suivent en même temps un traitement médical à l'institut Marcel-Rivière.

Lucien Brunelle, directeur du Centre de réadaptation et directeur d'études du Centre de formation des maîtres de l'enfance inadaptée, le docteur Guitton, psychiatre, chef de service à l'institut Marcel-Rivière, Georgette Chevalier, conseillère pédagogique, Jacques Dournaud et Marie-Louis Hairieau, enseignants à l'école de La Verrière, nous ont parlé de leur travail mené en commun : « réadapter » les « malades », les « reconvertir », surtout d'abord leur rendre la santé.

● L'institut Marcel-Rivière n'est probablement pas un hôpital psychiatrique comme les autres ?

Dr Guitton : En effet, non seulement nous faisons une psychiatrie de secteur, mais elle a la particularité de couvrir un secteur socio-professionnel : les enseignants. Je voudrais, au fil des années, essayer de dégager les paramètres spéciaux qui jouent chez un enseignant malade et, à plus long terme, voir quels sont les mécanismes de défense qui sont en jeu chez lui.

● Défense par rapport à quoi ?

Dr G. : Par rapport à l'angoisse qui peut être suscitée dans le milieu professionnel. Un instituteur face à ses élèves : quelle est l'image qu'il se forge ? Quelle est l'image qui lui est demandée par le public ? Quelle est l'image qui lui est demandée par les gosses ? Comment se débrouille-t-il par rapport à ce faisceau de forces ? Et, quand la maladie survient, qu'est-ce qui vacille ? Sur quels mécanismes peut-il compter pour se restructurer ?

● Et avez-vous déjà dégagé certains de ces paramètres ?

Dr G. : Oui. J'ai tout d'abord pensé à la collaboration avec le Centre de réadaptation, mais pas tellement au niveau des malades (je vous donne un avis tout à fait personnel qui n'engage pas du tout l'institut Marcel-Rivière dans son ensemble). Pour moi, l'important était surtout d'établir d'abord une collaboration et une certaine interpénétration entre le personnel pédagogique — c'est-à-dire les instituteurs chargés d'accueillir les stagiaires — et nos équipes médicales — infirmières et médecins traitants : d'abord qu'on se connaisse, qu'on ne se craigne pas les uns les autres et également qu'on n'empiète pas sur les responsabilités pédagogiques et médicales. D'où d'ailleurs les réunions médico-pédagogiques qui ont lieu en cours de stage. Tel fut donc le premier stade de mon travail, la familiarisation avec le centre, avec la conseillère pédagogique, avec le directeur et les pédagogues qui avaient décidé de participer à la réadaptation, et je crois que cela est fait aujourd'hui,

que l'on se connaît les uns les autres grâce à des rencontres professionnelles ou même semi-amicales.

Le deuxième travail, qui n'est pas encore fait à mon avis, consiste à essayer de trouver les paramètres spécifiques qui jouent en fonction du métier et, je dirais même, plus que du métier, en fonction de l'appartenance à un groupe qui s'appelle l'Education et même je subdiviserais encore : l'appartenance à la MGEN qui m'apparaît comme très importante, comme un facteur de reconstitution quand un de ses membres tombe malade. Je crois que cette notion d'appartenance à un groupe est capitale. En effet, les mécanismes de défense qui sont privilégiés dans cette profession — je crois que tout le monde le sait — sont des mécanismes intellectuels. Je crois que les enseignants sont des gens qui se défendent beaucoup par l'intellectualisation de leurs problèmes.

● Est-ce que cette notion d'appartenance à un groupe, précisément ici la MGEN, est pour vous, médecin, un apport positif dans le traitement des malades ?



Dr G. : Lors d'une réunion professionnelle cela a été vécu de deux manières diamétralement opposées. Pour l'un de mes collègues, l'enseignant appartient à la MGEN, il est pris en charge globalement tant pour les soins dentaires ou dermatologiques que pour la santé mentale ; il estimait qu'il s'agissait là d'une super-aliénation. Je pense au contraire, tout comme le docteur Garbabe, médecin chef de l'Institut, que lorsqu'un enseignant tombe malade il se raccroche au groupe mais qu'il ne faut pas que son accrochage soit complètement aliénant et que c'est à nous de le faire progresser.

Lucien Brunelle : En effet, cette espèce d'assurance tous risques peut être un facteur de désintégration...

Dr G. : d'infantilisation...

L. B. : ce qui ne remet pas en cause l'effort social et philanthropique de la Mutuelle.

● **Les enseignants malades ont affaire ici à deux institutions, l'une médicale et l'autre pédagogique.**

Dans leur traitement, laquelle de ces deux institutions a le plus d'importance, laquelle est une aide pour l'autre ? Est-ce l'institution pédagogique qui facilite le traitement médical ou le traitement médical qui permet la réinsertion dans l'institution scolaire ?

L. B. : On peut vous répondre : les deux mon colonel...

Dr G. : C'est très différent selon les patients que l'on envoie en stage. Certains patients sont encore très autonomes, ils ne sont pas très invalidés par la maladie mentale, et pour eux nous avons finalement peu de contacts pédagogiques accueillants et équipe médicale. Le patient sort de son pavillon à l'Institut le matin et vient faire sa classe au Centre d'une manière relativement indépendante. Nous avons bien sûr une réunion de présentation lors de son arrivée, généralement une réunion en milieu de stage, et en fin de stage nous faisons le bilan ; mais, d'une certaine manière, l'école et l'hôpital sont restés très distants et très séparés, d'une manière d'ailleurs tout à fait

légitime pour le patient : il a replongé dans son milieu pédagogique avec ses collègues tout en restant sous surveillance médicale, et je crois que les deux ont simplement coexisté.

Par contre pour certains patients beaucoup moins autonomes, beaucoup plus désintégrés, l'interpénétration pédagogiques-équipe médicale est obligatoirement beaucoup plus serrée : il peut arriver que madame Chevalier, conseillère pédagogique, téléphone au pavillon en disant : « Tel malade ne va pas du tout aujourd'hui, il faut venir la chercher. » Et, vice-versa, les infirmières peuvent téléphoner au Centre en disant : « Ce matin il n'est pas très bien, il ne viendra pas. » En fait cela varie tout à fait selon la pathologie du patient.

L. B. : De votre point de vue à vous, psychiatres, le stage est un élément supplémentaire qui permet de mieux faire le tour de l'individu.

Dr G. : En fait il y a deux positions extrêmes : ou bien le stage nous sert à démontrer à un patient — avec toute la brutalité que cela comporte — que décidément sa carrière dans l'enseignement est finie, qu'il ne sera plus jamais face à des élèves, et cela nous arrive assez souvent. Le stage est alors une épreuve de vérité pour le patient lui-même, pour sa famille, pour l'équipe médicale. Il faut envisager une reconversion, et on débouche alors sur un autre problème car la reconversion d'un enseignant est une longue histoire encore en friche pour le moment.

Ou bien, au contraire, le stage nous sert à consolider : un enseignant a fait une dépression, il est presque guéri grâce aux moyens chimiothérapeutiques et psychothérapeutiques de l'Institut et le stage n'intervient alors que pour parfaire — si je peux dire — sa guérison. C'est vraiment la dernière assurance que l'on prend avec lui. On lui dit : « Regardez : vous êtes tellement bien guéri que vous allez faire un stage et que celui-ci va passer comme une lettre à la poste. »

le malaise enseignant

L. B. : Il me semble nécessaire de rappeler — ce qui pour nous va de soi — qu'à aucun moment, dans l'esprit des créateurs de cette institution, n'a régné l'idée qu'il fallait réadapter les enseignants à tout prix. Nous considérons comme positive la reconversion d'un enseignant qui, au cours de son stage, s'est rendu compte en discutant avec les collègues qui le recevaient, avec les psychiatres qui le soignaient, que l'enseignement n'était pas sa voie. Dans la mesure où l'on réussit une reconversion (notre fameux ingénieur des Eaux et Forêts), nous estimons que l'institution a rempli son rôle à l'égard du malade et du monde social. Notre idée directrice est de remettre en service seulement des gens qui sont capables d'assurer leur service ; c'est d'ailleurs à cette condition qu'ils sont guéris. S'ils n'en sont pas capables, on les guérit autrement.

Dr G. : Cela soulève un problème qui a été abordé lors de plusieurs réunions, officielles ou non : paradoxalement le Centre de réadaptation remet en cause des « vocations pédagogiques » entre guillemets ; c'est-à-dire que des gens se sont retrouvés pédagogues, avec les diplômes adéquats, tout en n'en ayant pas les capacités profondes. Je crois que le stage est alors une épreuve sélective *a posteriori*, et qui nous pose beaucoup de problèmes, parce que faire découvrir à quelqu'un, à trente ans, qu'il n'est pas tellement fait pour être enseignant, ça peut être dramatique. Et cela n'est pas dû uniquement à sa pathologie, cela peut être dû à un mauvais aiguillage, une mauvaise sélection à l'entrée dans l'Education.

Jacques Dournaud : On se rend compte très souvent qu'un certain nombre de personnes qui viennent nous voir ont une formation professionnelle insuffisante ou se sont éloignées des notions qu'elles avaient reçues au départ à cause d'un certain isolement et d'un tas de facteurs qui ne leur ont pas permis

de suivre l'évolution de l'enseignement. Beaucoup sont arrivés chez nous qui n'avaient pas la vocation — c'est le moins qu'on puisse dire — et ce sont souvent des problèmes mineurs qui ont déclenché des difficultés, d'abord à l'intérieur de leur classe et probablement dans leur santé.

La façon de se présenter des stagiaires crée une grande difficulté, car ils ne se présentent pas du tout de la même manière vis-à-vis de leur médecin que dans notre classe. Quand ils sont au Centre ils ne disent pas souvent, pas toujours en tout cas, que ce sont les difficultés professionnelles qui les ont amenés à être malades ; par contre, très souvent, à l'Institut ils disent à leur médecin que ce sont les difficultés pédagogiques qui les ont amenés aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur santé, et ça n'est souvent pas vrai. Je crois que la collaboration que nous pouvons avoir avec le corps médical doit justement nous permettre de faire la part des choses, de voir, et cela est possible très rapidement, s'il y a des difficultés pédagogiques, s'il n'y en a pas ou si elles sont ailleurs.

Marie Louise Hairieau : Je travaille dans le Centre depuis sa création et j'ai pu constater que c'était souvent celui qui arrivait en disant qu'il n'avait pas de difficultés dans sa classe qui précisément en avait, alors que celui qui croit en avoir en a au contraire très peu.

L. B. : Il existe ainsi toute une série d'hypothèses que nous voudrions bien éprouver mais que nous conservons en tant qu'hypothèses car nous n'avons pas les moyens de les étudier d'une manière objectivable. Pour cela en effet il faudrait que le Centre de réadaptation soit en même temps un Centre de recherche et, pour rejoindre la dernière hypothèse évoquée, un Centre de formation, d'autant que nous connaissons un certain nombre de préoccupations : en particulier nous avons pu constater que la maladie mentale

frappe surtout en début et en fin de carrière. En fin de carrière, nous avons des formules satisfaisantes pour la collectivité et pour les malades, mais, en début de carrière les difficultés sont beaucoup plus grandes ; cependant en travaillant de manière systématique — mais il faudrait en avoir les moyens — on pourrait déterminer les conditions optimales de recrutement et de formation des enseignants du point de vue de la prévention de la maladie mentale. Je crois qu'on peut dire qu'il n'y a pas plus de malades mentaux chez les enseignants qu'ailleurs, mais, là comme ailleurs, il faudrait assurer aux gens des conditions d'existence qui les conduisent vers la santé plutôt que vers la maladie.

Si vous voulez, si je peux prononcer le mot, c'est un peu là l'aspect anti-psychiatrique de cette institution, c'est-à-dire anti-psychiatrie traditionnelle au sens où une certaine psychiatrie isolait le concept de maladie en même temps qu'elle isolait le malade. Tout le travail qui se fait ici est au contraire un travail de réintégration dans le milieu, aussi bien au moment où il s'agit de comprendre ce qui se passe que lorsqu'il s'agit d'intervenir.

● Est-ce que vous avez établi une statistique sur les types de maladie qui conduisent les enseignants ici ?

Dr G. : Je ne suis pas épidémiologiste mais il ne me semble pas qu'il y ait de maladie préférentielle dans le corps enseignant ; les pourcentages sont équivalents à ceux de la population globale. Par contre, compte tenu de notre structure hospitalière, nous recevons des cas particuliers : nous sommes installés en Ile-de-France et nous recevons des enseignants de toute la France, si bien que, si vous voulez, nous les recevons « à froid », c'est-à-dire que l'épisode aigu de leur maladie est passé, que, pratiquement, il a été traité sur place dans une clinique ou un hôpital public de leur département d'origine. Ils nous sont donc adressés très souvent dans un but psy-

chothérapique, au sens large, c'est-à-dire avec une volonté plus ou moins légitime d'approfondir les difficultés psychologiques du sujet comme si — je schématise à outrance — n'avait été traité sur le lieu d'habitation du sujet que l'aspect strictement médical (la dépression, le délire) et qu'on nous l'envoie une fois la symptomatologie bruyante effacée pour un approfondissement des difficultés du sujet dans le but de consolider la guérison et de prévenir d'éventuelles rechutes. Nous recevons donc des patients avec des indications plus ou moins folkloriques, notamment de psychanalyse, alors qu'il est évident qu'à l'institut Marcel-Rivière on ne fait pas de psychanalyse stricto sensu. Depuis l'existence du Centre de réadaptation, des indications beaucoup plus légitimes nous parviennent de la part de médecins en province ou des sections départementales de la Mutuelle qui nous adressent quelqu'un à la fois pour un approfondissement de la thérapeutique et pour un stage à l'École nationale.

Notre recrutement de malades manifeste actuellement deux extrêmes : d'une part des gens qui font un séjour assez court et qui ont, selon nous, des problèmes névrotiques (ce sont ceux que j'évoquais tout à l'heure, ceux qui font des stages sans problème, dans la foulée, et pour lesquels le stage n'est que la confirmation de leur équilibre); d'autre part des gens qui sont très invalidés, des psychoses chroniques, essentiellement des schizophrènes, et ce sont eux qui, manifestement, font cette épreuve de vérité pour se rendre compte qu'ils ne seront plus jamais enseignants à part entière et pour lesquels les temps de séjour sont beaucoup plus longs, un an, deux ans et quelquefois plus.

● On peut tout de même s'étonner que de telles « difficultés » n'aient pas été dépistées plus tôt, notamment au moment de la formation initiale.

Dr G. : Des gens peuvent faire des

études à l'école normale ou même à un niveau supérieur, des études brillantes, ou du moins satisfaisantes, décrocher un diplôme, CAPES, agrégation, et puis se décompenser au moment où ils sont mis face à des enfants. Certes ils ont eu des stages mais ils ne sont pas révélateurs.

L. B. : Il faudrait nuancer et ne pas penser que l'Éducation nationale est plus coupable à cet égard que les grands corps de l'État : il existe toujours une distance entre la formation préparatoire à une fonction et l'exercice de cette fonction lui-même. Et on ne la réduit jamais. Cette distance, de fissure qu'elle est, prend l'allure d'un précipice compte tenu de la dimension particulière de la psychologie des sujets. Je crois que nous ne trouvons sans doute jamais des indications à donner aux responsables de la formation des enseignants sur le mode : « Il faut faire ça, il ne faut pas faire ça. » Il doit cependant être possible de définir des profils de formation mais en replaçant la formation et les problèmes qu'elle pose dans le cadre plus général d'une hygiène mentale collective de la nation française et d'un changement de l'attitude rémanente actuellement à l'égard de la maladie mentale. Qu'on connaisse des données élémentaires comme par exemple celle-ci : on guérit plus de la maladie mentale que d'un certain nombre de maladies non mentales qui sont bien connues comme le cancer et bien d'autres. Ces vérités sont vraiment occultées dans l'esprit du public et les dépressions continuent à être considérées comme des signes précurseurs d'une inadaptation définitive à toute fonction sociale.

Dr G. : En 1977, on en est encore au stade où une jeune institutrice schizophrène — c'est-à-dire atteinte d'une maladie mentale grave dans l'état actuel de nos connaissances —, susceptible de rechuter et uniquement d'être stabilisée à la fois par des moyens chimiothérapeutiques et

psychothérapeutiques au sens large, hospitalisée à l'institut Marcel-Rivière pendant six mois, voire même un an, et qui était titulaire d'une classe unique aux fins fonds des Pyrénées, a été stabilisée, est sortie de l'Institut (et pour cause, je n'ai pas pu continuer à la suivre) et a été remise dans une classe unique, en plein isolement dans un village de cinq cents habitants. Ce n'est pas l'environnement tout à fait adéquat pour ce genre de personnalité...

Je veux donc dire qu'à l'heure actuelle on n'est même pas capable d'avoir un accommodement à ce niveau d'environnement professionnel et social. Et vous pouvez imaginer le divorce qui peut exister entre le travail finalement assez sophistiqué qui se fait à l'Institut et la remise dans un milieu socio-professionnel qui reste extrêmement brutale.

En même temps cela pose le problème de la nature de la coopération entre l'hôpital psychiatrique et le Centre de réadaptation car il existe là une pente à la fois essentielle et glissante, c'est-à-dire dangereuse : le corps médical peut peser sur l'avenir professionnel d'un sujet qui a fait un stage ici ; je peux dire par exemple à Mme Chevalier et à M. Brunelle que telle personne ne doit pas être remise dans une classe unique, mais dans une école bien structurée avec un directeur « compréhensif », et l'un ou l'autre intervient avec un réseau de relations, des moyens qui ne me regardent pas. Mais nous sommes freinés par le secret professionnel. A la fois nous avons envie de peser sur l'avenir professionnel d'un sujet, le protéger en quelque sorte, et nous sommes quand même freinés par le secret médical. Je crois qu'il faut insister là-dessus : il ne faudrait pas que cette coopération médico-pédagogique devienne trop impérialiste et trop inquisitoriale.

L. B. : Et qu'elle prenne trop en charge le sujet parce que ce serait une fausse guérison.

Propos recueillis par
Jean-Pierre Vélis



NOS LOINTAINS ANCETRES, si privés d'écoles qu'ils étaient, n'en étaient pas pour autant complètement ignares. Ils maîtrisaient nombre de connaissances qui leur permettaient de vivre et de survivre, sur le monde animal, végétal, qui les entourait. Beaucoup de cette science est aujourd'hui perdue pour beaucoup d'entre nous malgré (ou à cause de) la prolifération des écoles. Savons-nous encore les saisons, les vents, les marées, les herbes?... En revanche une autre connaissance, et non des moindres, continue de s'imposer à nous par d'autres voies que l'école, quoi qu'elle fasse.

Nous avons vu aussi une entreprise concertée, au demeurant assez impressionnante, pour remplacer l'homme enseignant par la machine à enseigner, donc finalement l'enseignant de base par le super-enseignant, maître tout-puissant des programmes, donc de notre pensée. Avenir apocalyptique, que nous exorcisons en assignant à la machine une seule place, la seconde.

Une autre futurologie fait entrevoir une « société sans école », où l'institution n'aurait plus de raison d'être ni d'occasion d'opprimer, où tout serait éducatif, où chacun pourrait trouver en chacun les sources des connaissances de son choix. A cette autre Apocalypse, il est répondu par une simple (mais plus large) ouverture de l'école sur le monde, qui lui éviterait de se fondre en lui.

Plus proche, et moins utopique, une organisation se met en place qui, partant du principe que tout être humain a, du plus jeune âge au plus grand, droit de s'instruire, même pour sa seule satisfaction

un autre numéro spécial ?

Si l'éducation est aussi vieille que l'humanité elle-même, il n'en est pas tout à fait de même pour l'enseignement.

Il y a eu, et il y a encore, des sociétés, dites parfois sans institutions scolaires donc (pour cette raison ?) primitives sans enseignants spécialisés.

Ceux-ci et celles-là se sont d'ailleurs développés au cours des siècles et des civilisations avec une lenteur que l'actuelle accélération fait un peu oublier.

L'idée peut donc venir de s'interroger sur l'avenir : y aura-t-il encore des écoles ?

Et si oui, quelles écoles ?

Y aura-t-il toujours des maîtres ?

Et si oui, quels maîtres ?

Etant bien entendu qu'en cette occurrence il n'est question que d'imaginer un avenir toujours en progrès...

personnelle, fait espérer que les moyens en soient gratuitement offerts à tous. Ce qui n'est pas sans quelques bouleversantes conséquences, qui nous ramènent aux enfances du genre humain. Chacun, dans cet avenir, devra être à son tour enseignant et enseigné. Faudra-t-il donc encore des corps spécialisés, en tout cas à plein temps et pour toute la vie ? Car il faudra bien trouver les hommes, et le temps, pour labourer, usiner, vendre, soigner, administrer... et aussi mieux se former pour remplir ces fonctions. Cela veut dire donc que chacun devra être l'objet d'une double formation, à l'exercice d'un métier et à l'exercice de l'enseignement, et qu'elle aura d'autres objectifs, non plus seulement savoir, savoir faire, savoir apprendre, savoir être, mais aussi savoir transmettre, savoir aider...

A rêver ainsi sur les siècles futurs, on voit que le problème n'est plus tellement de savoir si c'est l'homme qui transformera la société ou l'inverse. C'est un âge nouveau de notre humanité qui se prépare et que nos catégories actuelles de pensée sont peut-être encore bien en peine de comprendre ou d'admettre. Mais avec cette course à l'inconnu, nous sommes embarqués dans un pari, aussi prégnant que l'autre, sinon plus. Quel pari ? Disons, pour être simple et schématique, qu'un « instinct » nouveau est peut-être en train d'apparaître dans l'espèce humaine, qui s'ajouterait à ceux qui la font respirer, dormir, boire ou manger. On a tendance à croire que ces instincts sont animaux, donc inférieurs, et que la grandeur de l'homme est ailleurs. On s'est réjoui de cette idée qui nous faisait mépriser les roseaux.

Mais si, demain, l'homme ajoutait à son animalité une humanité définie comme le besoin irrépessible de s'instruire ? Si, après l'âge de la société sans école, suivi de celui de l'école pour quelques-uns puis à celui de l'école obligatoire pour tous, venait l'ère de l'école volontaire, spontanée, en un mot « instinctive » ?

La condition enseignante ne serait plus alors qu'un aspect de la condition humaine tout court, à côté de la « condition s'éduquante ». Un numéro spécial comme celui-ci n'aurait plus de raison d'être, il en faudrait concevoir un autre...

« La leçon » de Vermeer
(National Gallery de Londres)

Pierre-Bernard Marquet

**La lecture est une clé de la vie
Chaque mois, Belles Histoires et J'Aime Lire
Sont une ouverture sur la vie**

**2 mois d'essai
14 F**



**Belles Histoires,
pour les petits de l'école
maternelle et du
cours préparatoire.**

Pour les tout premiers pas que les petits font avec vous dans la lecture des mots et des images, il y a Belles Histoires.

Chaque mois, dans Belles Histoires, ils trouveront un texte simple, vivant, écrit pour eux. De beaux dessins qui éveillent leur goût et leur imagination. Et aussi, des activités qui prolongent la lecture.

Chaque histoire est différente et leur apportera l'aventure, le rêve, la vie quotidienne... tout en les préparant à devenir de futurs lecteurs heureux.

Voilà pourquoi les numéros de Belles Histoires se conservent précieusement pour former peu à peu leur première collection.

Une mise en page simple, claire, évidente. De grandes images tout en couleurs. Des textes brefs en gros caractères directement liés à l'image. Un rapport texte-image rigoureux.



**J'Aime Lire,
pour les garçons
et les filles de CE 1,
CE 2, CM 1.**

Dès qu'ils savent lire, les enfants espèrent pouvoir le faire comme des grands.

Ils souhaitent trouver des histoires pleines d'aventures, de personnages drôles et émouvants, des images où beaucoup de choses se passent. Ils cherchent des livres de "grands" écrits en gros caractères.

C'est pourquoi, chaque mois, dans J'Aime Lire, il y a une aventure complète et très vivante. Des illustrations en couleurs qui parlent à l'imagination des enfants et un nombre de pages adapté à leur capacité d'attention. Mais aussi, 10 pages de bandes illustrées pleines d'humour et 10 pages de jeux à faire et d'astuces pour aiguïser leur sens de l'observation.

Chaque mois, J'Aime Lire peut être utilisé pour la lecture collective ou individuelle et peut enrichir considérablement les bibliothèques de classe.

Des dessins qui montrent un grand souci du détail. Une mise en page aérée et équilibrée. Des mots nouveaux illustrés, pour enrichir le vocabulaire. Des illustrations qui traduisent la progression du mouvement. La grosseur des caractères typographiques procure un grand confort de lecture à l'enfant.



**Belles Histoires et J'Aime Lire :
deux excellents outils d'ouverture au monde de la lecture.**

Je désire recevoir pendant 2 mois Belles Histoires J'aime Lire.

Complétez le bon ci-dessous, et retournez-le accompagné du règlement (chèque bancaire ou postal) correspondant à Bayard-Presses, 3, rue Bayard, 75008 Paris. 14 F par commande de deux numéros.

Écrire en capitales, n'inscrire qu'une lettre par case. Laisser une case entre deux mots. Merci.

Prénom / Nom _____

Compl. d'adresse _____

N° et rue ou lieu-dit _____

A _____

Code postal _____ Par ou pays _____

Ne rien inscrire T 0 2 E 2 C 2 H N 0 0 2 C Q

Abonnements annuels : Belles Histoires 75 F. J'aime Lire 88 F.

les jours se suivent...

LUNDI. Les élections du personnel enseignant aux conseils d'administration des établissements de second degré font apparaître une certaine stabilité dans la « représentativité » des syndicats. Ceux de la FEN totalisent 33,7 % des voix contre 11,2 aux autres : SGEN : 4,4, SNALC : 3,2, SNETP : 2, SNC : 1,3, CNGA : 0,4. Mais il faut ajouter les « listes d'union » qui regroupent des élus syndiqués de diverses tendances et non syndiqués, avec 46,4 %, les listes de non-syndiqués (1 %) et les « divers » (7,7 %).

MARDI. Une mauvaise nouvelle qui sera douloureusement ressentie par tous les défenseurs de l'école nouvelle. L'association « Défense de la jeunesse scolaire » vient de se dissoudre. Fondée en 1963 par des enseignants, des parents et des médecins, animée en particulier par Marcel Bataillon, le docteur Berge et François Walter, elle n'avait cessé, avec autant de courage que de perspicacité, de dénoncer les défauts de notre système scolaire et de proposer des remèdes. Même si elle n'a, malheureusement, pas toujours été assez entendue, son œuvre reste exemplaire, et nous la rappellerons plus longuement la semaine prochaine.

MERCREDI. Le Conseil des ministres d'aujourd'hui a confirmé les suggestions de René Haby sur les rythmes scolaires, que nous avons présentées dans notre numéro du 24 février dernier : « heures » de 50 minutes de cours suivies de 10 de détente en sixième, choix laissé aux établissements secondaires pour la semaine, étalée sur cinq jours et demi ou concentrée en cinq, petite coupure au premier trimestre, une semaine de congé au second, fin de l'année le 30 juin, conseils de classe et examens (simplifiés et allégés) dans la première quinzaine de juillet.

JEUDI. Le procès des deux jeunes collégiens du CES Pailleron a de nouveau été reporté à la demande de leurs avocats qui estiment qu'il ne doit pas être dissocié d'un autre procès, celui des inculpés, architectes, entrepreneurs et administrateurs qui sont responsables de la construction de 80 CES identiques. Un rapport, extrêmement sévère pour ceux-ci, rédigé depuis un an par une commission sénatoriale d'enquête, sera-t-il rendu public d'ici là ? On nous en promet au moins une version « allégée »...

VENDREDI. Les fondateurs et animateurs d'une nouvelle filière d'enseignement supérieur, l'Administration économique et sociale, créée depuis quatre ans et qui intéresse actuellement 35 universités pour le premier cycle et 25 pour le second ont, au cours d'une journée nationale d'études, fait connaître leur enfant aux entreprises privées et publiques ainsi qu'aux administrations nationales, régionales et locales. Pluridisciplinaire, ouverte sur le monde réel, elle couvre un créneau très intéressant entre les anciennes filières des licences en droit et en sciences économiques. Elle mérite d'être mieux connue des étudiants et des utilisateurs

SAMEDI. La campagne électorale pour les municipales a peu parlé du problème scolaire. Et pourtant les communes ont dépensé plus de 7 milliards pour l'éducation et la formation en 1973, en une année où le budget national était de 36 milliards. Que pensent les candidats de cette répartition des charges ?

Pierre-Bernard Marquet

une semaine après l

sport et jeunesse

Le Conseil des ministres du 2 mars dernier, s'il a confirmé les différentes mesures concernant les rythmes scolaires qu'avait avancées René Haby (voir l'éducation du 24-2-1977), a bien évidemment porté également sur le sport, notamment le sport à l'école, et les loisirs des jeunes. Jean-Pierre Soisson a eu l'occasion depuis de réaffirmer qu'en matière de sport, l'école était la base de tout et qu'il convenait de renforcer l'encadrement en ce domaine. Personne ne contredira le secrétaire d'Etat à la Jeunesse, aux Sports et aux Loisirs sur ce point, d'autant plus que l'éventualité d'une formule d'aménagement du temps scolaire qui libérerait plusieurs après-midis par semaine posera encore avec plus d'acuité ce problème d'encadrement. Or, dans la perspective de l'objectif prioritaire des trois heures hebdomadaires d'EPS dans le premier cycle, comme cela a été réaffirmé à l'issue de ce Conseil des ministres, les 5 000 postes d'enseignants d'EPS prévus au Plan, même si l'on respecte ce chiffre, seront loin de suffire, compte tenu du retard accumulé.

Jean-Pierre Soisson entend également mettre l'accent sur le renforcement de l'encadrement des clubs qui devrait voir, lui aussi, une nette augmentation de créations de postes. Bref, si la reconnaissance du sport comme phénomène social n'a jamais été aussi clairement affirmée, toutes les hypothèses et formules envisagées ramènent à une seule et même préoccupation : un budget décent pour le sport. Dans l'entourage du secrétaire d'Etat, on semble assez confiant et optimiste quant à la perspective d'un budget en nette augmentation. Jean-Pierre Soisson parviendra-t-il à atteindre le fameux — et jusque-là mirage — 1 % du budget national pour son secrétariat d'Etat ?

Il est évident en tout cas que Conseils des ministres et déclara-

tions tonitruantes ne feront pas illusion très longtemps si les moyens ne suivent pas. En période d'austérité, nul n'est tenu à l'impossible, mais il semble particulièrement logique que le ministre des Sports soit tenu, lui, à la performance.

recensement des étudiants

Le Service central des statistiques et sondages vient de publier les résultats d'une enquête sur les effectifs de l'enseignement supérieur public, pour l'année 1976-1977. Ces chiffres concernent les universités, les centres universitaires, les instituts nationaux polytechniques ainsi que l'Institut d'études politiques et l'Institut des langues et civilisations orientales. Arrêtée au 13 décembre dernier, cette enquête recense les étudiants « en tant que personnes physiques » et fait apparaître un effectif global de 821 600 (y compris les établissements des départements d'outre-mer), soit une progression de 1,3 % par rapport à l'année précédente (811 258 étudiants recensés en 1975-1976).

Dans le détail, la répartition des étudiants par discipline fait apparaître certaines variations. Ainsi, les filières nouvelles (mathématiques appliquées aux sciences sociales ; administration économique et sociale) ont le vent en poupe : 9 422 étudiants inscrits en 1976-1977 contre 7 525 l'année précédente (+ 25 %). Médecine et chirurgie dentaire rencontrent également un certain succès : respectivement + 3,6 % et + 8,4 % d'étudiants inscrits. En revanche, les études de sciences économiques enregistrent un recul : - 3 %.

Enfin, signalons que les universités de la Région parisienne (académies de Créteil, Paris et Versailles) concentrent, cette année, 35,2 % de l'ensemble de la population universi-

taire (35,4 % en 1975-1976 et 34,2 % en 1974-1975). Une légère baisse des effectifs se manifeste dans huit académies, dont celles d'Amiens, Dijon, Limoges, Montpellier, Orléans et Poitiers.

misère des universités

Le SNESup et l'UNEF viennent d'organiser une journée d'action pour protester contre les difficultés financières que rencontrent actuellement les universités. Plusieurs d'entre elles sont littéralement « au bord de la faillite », leurs crédits n'ayant pas suivi la hausse des prix, et même ayant largement été dépassés par elle. Les deux organisations réclament donc d'urgence un « collectif budgétaire ».

" Terminal " : rien ne va plus

Après un an d'existence, *Terminal*, journal mensuel pour les lycéens, dirigé par Gérard Rossini, est en crise. L'ensemble de la rédaction vient de démissionner pour protester contre la nouvelle orientation prise par le journal. Dans un communiqué publié le 1^{er} mars, les journalistes de *Terminal* expliquent les raisons de leur geste : « *Informatif pendant un an, le journal, à partir de mars va adopter une nouvelle formule, sans consultation préalable de l'équipe. Cette formule — poursuit le communiqué — correspond, sous une apparence d'objectivité, à un contenu tout à fait différent. Nous avons toutes raisons de penser que Terminal n'informerait plus les lycéens, mais cher-*

chera à les endormir, à les orienter politiquement, dans la perspective des prochaines échéances électorales. C'est grave. Nous ne l'acceptons pas. »

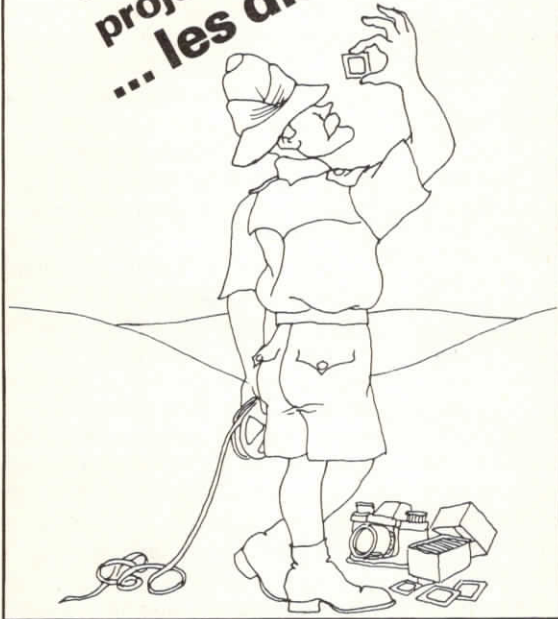
L'équipe démissionnaire précise également que, depuis janvier 1976, elle a travaillé sans parvenir à être rémunérée. Le communiqué conclut : « *L'équipe de Terminal a tenté pendant douze numéros de rendre service aux lycéens. Les journalistes qui la composent quittent — en y étant forcés — ce journal qu'ils ont créé et qui s'est attiré une audience certaine. Ils veulent que les lecteurs le sachent. Et qu'ils sachent aussi que nous ferons tout pour leur offrir, le plus tôt possible, un autre journal correspondant à leur attente. »*

Dans l'immédiat, le directeur de *Terminal* aurait décidé de faire face et de poursuivre la publication du journal qui est, selon lui, tiré à 150 000 ou 200 000 et vendu à 100 000 exemplaires. La rédaction démissionnaire estime, elle, que ces chiffres doivent être divisés par deux pour approcher de la vérité.

l'AJU renouvelle son bureau

Le 3 mars l'Association des journalistes universitaires (AJU) a procédé, au cours d'une assemblée générale tenue à Paris, au renouvellement de son bureau. L'association marque une nette tendance à l'ouverture pour les journalistes des quotidiens régionaux. Le nouveau bureau se compose de : Jean-Pierre Spirlet (*Sud-Ouest*), président ; Guy Herzlich (*Le Monde*), Jean-Jacques Schaeffel (*L'Alsace*), vice-présidents ; Charles Vial (*France-Inter*), Maurice Guillot (*L'éducation*), secrétaires généraux ; Dominique Burg (*Le Quotidien de Paris*), trésorière.

classer
conserver
consulter
dupliquer
projeter...
... les diapositives



C'est l'étude
parue dans le n° 190 de

sonovision

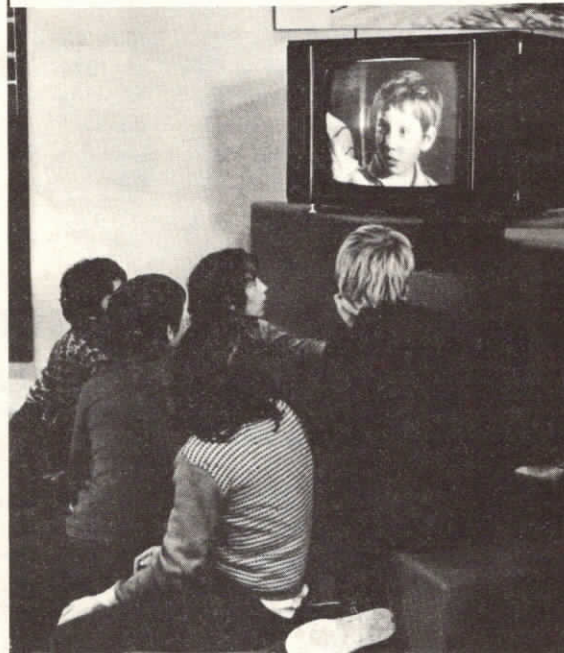
vous y trouverez aussi un important dossier sur le :

Salon Audiovisuel et Communication 77

- Moyens de production audiovisuelle : quelques équipements types...
- A Villeparisis : une école primaire exemplaire.

EN VENTE 10 F
à nos bureaux ou sur commande

**La vidéo
à l'école**



C'est le dossier
paru dans le n° 191 de

sonovision

Vous y trouverez aussi une importante étude sur :

la réalisation
d'un produit sonore

EN VENTE 11 F
à nos bureaux ou sur commande

Bon de commande Sonovision à retourner à service « vente »
15, rue d'Aboukir 75002 Paris



NOM..... Adresse

Code postal Ville.....

Vous demandez de bien vouloir lui faire parvenir:ex du n° 190 à 10 F

.....ex du n° 191 à 11 F

Je règle cette somme par { chèque bancaire ci-joint
virement à votre CCP 4227-01 Paris

Total :

à votre service

Ce numéro spécial double nous amène à réduire le nombre de pages habituellement consacrées à la partie « à votre service » et à n'y maintenir que ce que nous impose l'actualité, c'est-à-dire la rubrique « sur votre agenda » ainsi que la présentation du nouveau quotidien « Le Matin de Paris », dont la première publication a été datée du 1^{er} mars 1977. Nos lecteurs retrouveront, bien entendu, l'ensemble des rubriques régulières de « à votre service » la semaine prochaine.

conférences

■ **Rapports entre l'éducation et les psychothérapies nouvelles.** Sur ce thème, l'Ecole des parents et des éducateurs a organisé un cycle de quatre conférences à l'université Paris VI, amphithéâtre 22, 4, place Jussieu, Paris-5^e, le lundi à 18 heures. La première de ces conférences (**Orientations en psychothérapie et en éducation**, donnée le 7 mars) n'a pu être annoncée à temps, notre numéro du 3 mars ayant été supprimé en vue du numéro spécial double de cette semaine. Mais il est tout à fait possible d'assister aux trois autres : le 14 mars, **Apport des thérapies comportementales à l'éducation** par le Dr Didier-Jacques Duché, professeur à la Faculté de médecine, et le Dr Jacques Rognant, président de l'Association française de thérapie comportementale ; le 21 mars, **L'éducation à l'écoute du corps** par Michel Lobrot, professeur à la faculté de Vincennes, Pierre Vayer, psychopédagogue à l'université de Haute-Bretagne, et Georges Vigarello, professeur à l'Ecole normale supérieure d'éducation physique et sportive ; le 28 mars, **Rogers, les institutions et l'éducation** par André de Péretti, psychosociologue. Participation aux frais : 10 F - étudiants : 5 F. Pour tous renseignements : L'Ecole des parents et des éducateurs, 4, rue Brunel, 75017 Paris. Tél. : 766-11-22.

stages

■ **Recyclage à l'intention des professeurs d'allemand du second degré.** Du 16 mars à fin décembre (cinquante heures), le

mercredi de 14 à 17 heures, stage gratuit à l'université Paris VIII. Deux thèmes y seront abordés : analyse linguistique et enseignement grammatical ; étude critique de la présentation de la littérature dans les manuels scolaires. L'objet du stage est de définir et appliquer une méthode critique de l'approche du texte littéraire tel que le présentent les manuels d'allemand. En partant de l'hypothèse que l'utilisation par les manuels d'extraits d'œuvres littéraires obéit à des considérations non pédagogiques, mais idéologiques, seront mis en lumière les systèmes de valorisation sur lequel elle repose : historique, esthétique, linguistique. Pour tous renseignements : université de Paris VIII - service de la formation permanente, route de la Tourelle, 75012 Paris.

■ **Groupe d'analyse entre enseignants (type Balint).** Dix enseignants, en exercice dans des établissements scolaires, se réuniront deux mercredis par mois pendant deux heures et demie avec un animateur, pour une analyse psychologique de leur implication personnelle dans leurs pratiques professionnelles. L'engagement dans ce groupe est renouvelable chaque trimestre, sans limitation de durée. Les partants seront remplacés par de nouveaux arrivants. Les personnes qui ne peuvent bénéficier du soutien financier d'aucun organisme acquitteront une participation aux frais de 250 F par trimestre (pour 1977). Dans le cas contraire les droits d'inscription sont de 630 F par trimestre. Sept séances pour le premier trimestre, un mercredi sur deux de 14 heures à 16 h 30. Le premier groupe débutera le 23 mars. Pour tous renseignements : IFEPP, 140 bis, rue de Rennes, 75006 Paris. Tél. : 222-90-70 ou 222-95-50.

■ **Sensibilisation à l'expression corporelle et au jeu dramatique,** du 28 mars au 1^{er} avril inclus, dans les locaux de l'UER de lettres à Orléans-La Source. Quatre types d'ateliers sont proposés : expression corporelle et initiation au théâtre de rue ; atelier relationnel - expression corporelle ; jeu dramatique et expressions ; initiation au jeu dramatique. Coût du stage : 220 F pour les salariés ; 160 F pour les non-salariés. Renseignements et inscriptions : Bernard Genest, 1, rue Reginald, 45000 Orléans. Tél. : (38) 87-39-25.

■ **Problèmes de l'analyse des formes architecturales.** Ce stage, destiné aux enseignants et aux animateurs, est organisé à Draguignan, du 4 au 8 avril, par la Ligue française de l'enseignement.

Destiné à amorcer une initiation aux problèmes architecturaux, en particulier au niveau scolaire, pour une meilleure participation aux débats en matière d'urbanisme, il étudiera concrètement la ville moyenne d'accueil, en liaison avec les professionnels. Renseignements et inscriptions dans les fédérations des œuvres laïques ou à la Ligue française de l'enseignement, service culturel, 3, rue Récamier, 75341 Paris Cedex 07. Tél. : 544-38-71.

■ **Deux stages d'artisanat du 3 au 10 avril.** A Montreuil-Bellay (Maine-et-Loire) : tournage, céramique, émaux, sculpture, art floral ; à Saint-Medard-Jalles (Gironde) : tissage, céramique. Ces stages de huit jours complets sont encadrés par des animateurs qualifiés (enseignants ou artisans) en permanence à l'atelier avec les stagiaires qui bénéficient d'un enseignement théorique et pratique de soixante heures. Ces stages sont ouverts à tous, à partir de dix-sept ans, et peuvent être pris en compte pour la formation continue. Pour tous renseignements : CEDTE - Informations, 24, rue Salengro, Tinquex, 51100 Reims (joindre une enveloppe timbrée pour la réponse). Tél. : (26) 08-17-55.

vacances - loisirs

■ **Printemps en Rouergue.** Pour les amateurs d'art médiéval et de vacances « vertes », une formule qui associe séjour dans une ferme en activité et découverte d'une région sous la conduite d'une jeune historienne de l'art, qui conduira les participants vers des sites et des monuments méconnus à travers des paysages prestigieux : églises romanes des vallées de la Muse et de la Dourbie, villages fortifiés du Causse du Larzac. Dates : du 28 mars au 2 avril ; du 4 au 9 avril ; du 20 au 25 juin. Pour tous renseignements : Nicole Andrieu, 12480 La Cazotte de Broquiès.

■ **Echanges d'enfants avec l'Angleterre,** organisés par l'association d'enseignants Contacts-Eurovac. Les élèves anglais viennent en France pour Pâques ou en août. Les élèves français fixent les dates de leur séjour en Angleterre à leur convenance, en accord avec leur famille partenaire. Ils peuvent voyager individuellement ou en groupe. D'autres formes de séjour, sans accueil réciproque, sont également proposées en Angleterre, en Alle-

magne, en Espagne, aux Etats-Unis. Certains séjours bénéficient de bourses d'études. La clôture des inscriptions pour les échanges est fixée au 24 mars pour les vacances d'été (pour cette année les inscriptions sont closes pour Pâques). Pour tous renseignements : Serge Lemort Ecole de garçons, 19, rue du Capitaine-Deken, Rosult, 59230 Saint-Amand-les-Eaux (joindre trois timbres pour la réponse).

■ **Voyages, sorties, éveil 1977.** Dans cette brochure, le Comité d'accueil présente un large panorama de voyages et de sorties pour les professeurs et leurs élèves. **Eveil sur les ressources et beautés de la France** : les seize délégations régionales proposent un programme de deux à trois jours ; **Eveil sur l'Europe** : par un voyage-flash de deux à trois jours, les élèves découvrent l'utilité d'une langue étrangère et la pérennité d'une civilisation ancienne et présente ; **Eveil sur le monde** : circuits d'une semaine sur les thèmes suivants : A la recherche de l'Antiquité, la Grèce, l'Egypte, la Sicile, l'Italie ; Sur les traces d'Haroun Tazieff : Vésuve, Stromboli, Etna ; A l'écoute du monde musulman : Turquie, Tunisie, Maroc. Pour tous renseignements et pour recevoir la brochure : Comité d'accueil, 17, avenue de Choisy, Tour Palatino, 75013 Paris. Tél. : 584-12-55.

exposition

■ **Dialogues : le peintre Roger Eskénazi,** jusqu'au 27 mars au Musée des beaux-arts de Caen, esplanade du Château. Cette exposition concrétise une année de travail pédagogique qui a eu lieu au musée même, mais surtout à l'extérieur, dans diverses communes du Calvados, et qui avait pour but de sensibiliser le public à la peinture contemporaine. Ce travail se parachève par un contact direct avec Roger Eskénazi à l'occasion de l'exposition de ses propres œuvres : présent pendant plusieurs jours, il répondra aux questions du public et animera des ateliers. L'exposition, conçue dans un but pédagogique, comprend plusieurs tableaux sur un même thème : dessins préparatoires, tableau définitif et dessins apparentés. L'équipe du musée propose en outre, pendant toute la durée de l'exposition, une initiation à la peinture contemporaine (ateliers, débats, visites). Certains jours sont réservés aux groupes scolaires sur rendez-vous. Tél. : (31) 81-78-63.

"Le Matin de Paris"

UN NOUVEAU quotidien national, nul ne croyait cela possible. Depuis la Libération, la presse parisienne se réduit comme une peau de chagrin : 28 titres en 1946, 10 en 1976. Claude Perdriel tente, néanmoins, de forcer le destin. Le 1^{er} mars 1977, 500 000 exemplaires du *Matin de Paris* ont été mis en vente aux quatre coins de la France. Le directeur général du *Nouvel Observateur* réussira-t-il là où a échoué, voici douze ans, le milliardaire Marcel Dassault : *Le Matin de Paris* tiendra-t-il plus que *Vingt-Quatre Heures* (292 numéros) ?

A cinquante ans, Claude Perdriel n'est pas une tête brûlée. Ce polytechnicien a su faire du *Nouvel Observateur* un hebdomadaire aussi écouté que prospère (1). Avec ses 350 000 acheteurs réguliers, ce *newsmagazine* socialisant a réalisé, en 1976, un chiffre d'affaires de 90 millions de francs. Ainsi Claude Perdriel a prouvé que l'exploitation commerciale du « complexe de gauche » pouvait s'avérer extrêmement rentable. En se lançant dans l'aventure du quotidien, Claude Perdriel ne désespère pas de mener une opération très profitable : « Jusqu'à présent, 49,7 % des Français sont privés d'un grand quotidien de gauche... et les annonceurs sont privés des Français qui liraient ce quotidien. »

Depuis longtemps, Claude Perdriel cherche à jouer un rôle dans la presse quotidienne. Dès 1965, il envisage de sortir un journal à Grenoble pour soutenir la candidature d'Hubert Dubedout aux municipales. En 1974, il étudie la possibilité de racheter *Combat* au moment de son naufrage. En 1975, il songe à s'associer à Bernard-Henri Lévy pour créer *L'Imprévu*. Et surtout, en août 1976, il se propose de reprendre *France-Soir* afin d'éviter que le premier quotidien français ne tombe dans les griffes d'Hersant.

Marqué par son échec à *France-Soir*, Claude Perdriel prépare une riposte d'envergure contre « le papi-vore » : « *Le plan arrive à son terme, qui a permis au pouvoir et aux puissances d'argent de faire, en moins de trois ans, main basse sur la presque totalité des appareils d'information. C'est alors, événement totalement imprévu, que des hommes de gauche refusent de laisser assassiner la pluralité de l'information, de laisser la voie libre à ceux qui mettront tout en œuvre pour manipuler l'opinion. Ces hommes choisissent la seule riposte efficace : ils décident de créer un grand quotidien du matin qui sera le journal de la gauche unie. Nous sommes en octobre 1976. Six mois après, Le Matin de Paris existe.* »

Pour réaliser son projet, Claude Perdriel s'est d'abord appuyé sur *Le Nouvel Observateur*. Toutefois, les collaborateurs de l'hebdomadaire ont exprimé beaucoup de réserves sur l'action de leur président. Dans un éditorial, Jean Daniel note : « *Les rédacteurs de notre publication ont déjà donné un appréciable exemple de solidarité avec le quotidien. Ils ont approuvé la décision du conseil d'administration de mettre la somme de deux millions de francs à la disposition de ce quotidien. Ils ont accepté l'appel à la souscription — lancé plus ou moins explicitement en leur nom — aux abonnés du Nouvel Observateur. Ils ont consenti qu'une aide technique considérable fût procurée au futur quotidien. Ces mêmes rédacteurs estiment cependant qu'au-delà d'un certain point les risques encourus deviendraient dangereusement graves et qu'ils nuiraient aux deux publications.* »

Disposant de moins de 10 millions de francs fournis par *Le Nouvel Observateur* et ses lecteurs, Claude Perdriel doit trouver d'autres soutiens financiers. On dit que Jérôme

Seydoux lui aurait apporté un important concours. Comment donc satisfaire de si grandes ambitions avec de si petits moyens ? Claude Perdriol ne possède qu'un seul atout : une foi inébranlable dans le sens de son combat. Sa force est de parvenir à faire partager sa confiance à tous ceux qui l'approchent. C'est pourquoi des journalistes n'ont pas hésité à quitter des emplois sûrs — au *Monde*, aux *Echos* — pour participer à la folle épopée.

A une époque où les managers de presse rêvent de faire des journaux sans journalistes, Claude Perdriol a levé une troupe de quatre-vingts rédacteurs. Un nombre appréciable de journalistes vient de *France-Soir*. Toutefois, le quotidien a renoncé au style populaire pour devenir un journal de qualité, un *Washington Post* français. Dirigée par François-Henri de Virieu, ancien chef du service économique du *Nouvel Observateur*, la rédaction bénéficiera de la collaboration des correspondants internationaux du *Financial Times*. Austère, imprimé en offset sur un format tabloïd, *Le Matin de Paris* propose à ses lecteurs de dépasser le discours politique. C'est pourquoi il entend attacher une grande importance à la réalité des individus. Sur ses trente-deux pages, une dizaine doivent traiter quotidiennement des problèmes de société. Dans deux pages de commentaires, *Le Matin de Paris* ouvre ses colonnes à de grandes signatures : Pierre Mendès France, Michel Rocard, Jean-Marie Domenach, Jacques Delors, Gilles Martinet, Edgard Pisani, Jean-Denis Bredin, Lionel Jospin, André Henry...

Claude Perdriol gagnera-t-il son pari ? Pour équilibrer l'exploitation de son quotidien, il lui faut trouver 150 000 acheteurs et obtenir quatre pages de publicité. Un tel objectif ne sera pas facile à atteindre. Grâce aux perspectives électorales, *Le Matin de Paris* devrait néanmoins tenir.

Jean C. Texier

(1) Cf. *l'éducation*, n° 304 du 20 janvier 1977.

Une revue d'éducation différente

perspectives

Revue trimestrielle de l'éducation

Une revue conçue comme un complément aux publications nationales, une source indispensable d'informations interdisciplinaires et internationales, une incitation permanente à la réflexion.

Dans chaque numéro (150 pages environ) un traitement dense et diversifié des problèmes majeurs de l'éducation traités en cinq rubriques :

Nouvelles approches : des personnalités de réputation internationale de toutes disciplines se livrent à une réflexion prospective sur l'apport de leurs sciences à celles de l'éducation.

Positions/Controverses : théories ou pratiques admises, modes et méthodes d'éducation, traditions et utopies sont librement et diversement analysées, contestées ou approuvées.

Pièces pour un dossier : une dizaine d'auteurs font le point théorique, études de cas concrets à l'appui, sur un grand thème de portée et d'actualité universelles.

Tendances et cas : deux ou trois auteurs dégagent les tendances nouvelles dans l'éducation ou présentent des innovations concrètes dans des pays développés ou en développement.

Notes et comptes rendus : ouvrages récemment publiés à travers le monde, études de l'Unesco dans le domaine de l'éducation, grandes conférences.

Spécimen gratuit
sur demande

UNESCO

Bulletin
réponse

perspectives

Offre spéciale d'abonnement

Paiement (à l'ordre de
Librairie de l'Unesco)

- CCP Paris
12598-48
 Chèque bancaire
 Mandat
 Facture (pour les
institutions
seulement)

Adresser le tout à :
Librairie de l'Unesco
7, place de Fontenoy
75700 Paris

Conditions réservées aux nouveaux abonnés

- Abonnement 1 an : 32 F (4 numéros + 1 gratuit)
 Abonnement 2 ans : 58 F (8 numéros + 1 gratuit)
Réduction spéciale
 ou spécimen gratuit

Nom _____

Prénom _____

Adresse _____

Ville _____

Joindre votre règlement pour l'abonnement

ED2

hebdomadaire publié 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 pour l'éducation nouvelle — et les auteurs et lecteurs adhérant à titre individuel.

comité de parrainage

René Basquin, inspecteur général honoraire; Louis de Broglie, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences; Pierre Clarac, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences morales et politiques; Paul Delouvrier; 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; Raymond Poignant, conseiller d'Etat; Jean Rostand, de l'Académie française; Alfred Sauvy, professeur au Collège de France; Jeanne Sourgen, inspectrice générale honoraire.

direction

directeur : André Lichnerowicz

conseillers auprès de la direction : Louis Cros, Pierre Emmanuel, Jacques Rigaud, Bertrand Schwartz, Dr Guy Vermeil.

rédaction

rédacteur en chef : Pierre-Bernard Marquet.

rédacteur en chef adjoint : Maurice Guillot.

chefs de rubrique : Pierre Ferran, Catherine Guigon, Jean-Pierre Vélis.

secrétariat de rédaction - maquette : Suzanne Adelis, Michel Bonnemayre.

informations : Elisabeth de Biasi, Michaëla Bobasch, André Caudron, Odile Cimetière, René Guy, Paul Julif, Marguerite Laforce, Pierre Rappo, Job de Roince, Jean Savaric, Jean-Jacques Schaettel, Gérard Sénéca.

documentation : Jacques Charpentreau, Christian Cousin, Claudine Dannequin, Jean-Claude Forquin, William Grossin, Geneviève Lefort, Gildas Machelot, François Mariet, Jerry Pocztar, Louis Porcher - Marie-Claude Krausz (agence).

lettres, arts, sciences : Jacques Chevallier, Josane Duranteau, Etienne Fuzellier, Raymond Laubreaux, Fernand Lot, Catherine Mathieu, Georges Rouveyre.

dessins : François Castan.

publicité - développement

Odetta Garon - François Silvain.

conseil d'administration de l'association éditrice

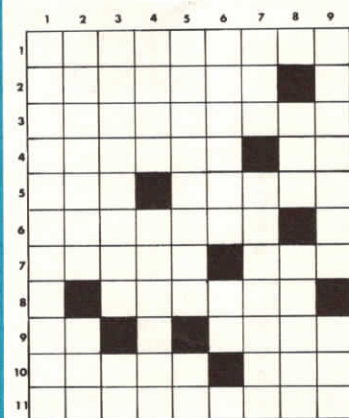
bureau : André Lichnerowicz, président; Denis Forestier, vice-président; Georges Belbenoit, secrétaire général; Yves Malécot, trésorier; Robert Mandra, Robert Mélet, Philippe Viannay.

membres : Robert Bazin, Jean-Louis Bergeret, Lazarine Bergeret, Jean-Louis Crémieux-Brihac, Anne-Marie Franchi, Emile Gracia, Lucien Gémardin, Michel Gevrey, Colette Magnier, Georges Petit, Claire J. Richet, Yvette Servin.

mots croisés

par Pierre Dewever

problème 249



Horizontalement. 1 - Victoria l'Africaine y est toujours fraîche au saut du lit. 2 - Défenseur devant parer certains débordements. 3 - Le verbe parfait du parfait Français. 4 - Auvergnate ayant débité plus d'un Ave - Petit aperçu. 5 - Méfiez-vous du napolitain ! - Sa couche nous en fournit une bonne. 6 - Victime de la pierre à Jérusalem. 7 - Dans le nom d'un Etat ayant la palme - Souvent opposé à la force. 8 - Extrait de blanches reines. 9 - Biarritz vu par les Basques de Paris - Organe de tractions. 10 - Amincit des fonds de culotte - Bien tassé. 11 - Pour lui le solde est toujours bénéficiaire.

Verticalement. 1 - Travailler en douceur pour ceux qui pâtissent. 2 - Suave expression des offrandes de trois barbus - Doublié, il fait plutôt débridé. 3 - Le semeur qui récolte la tempête - Numératif de la terreur des poules. 4 - Peut être précédé d'un fort - L'homme au masque de fer en est une. 5 - Invitation à continuer - Préposition. 6 - Italien qui possédait une bonne licence pour son débit - Se retourne en passant le col du Perthus. 7 - Démontre à tout coup - Démonte des ficelles, mais doit en découdre. 8 - Femme fatale dont le compagnon est devenu fataliste - Peu frais et moulu. 9 - Berceau de civilisation de la Toscane Antique - Qui donne de l'assurance.

solution du problème 248

Horizontalement. 1 - Chaussons. 2 - Rat - Autun. 3 - Irak - Ré. 4 - Milice Ob. 5 - Icare - Epi. 6 - No - Spa - As. 7 - Etoc - Film. 8 - Choisie. 9 - Lac - Gnon. 10 - Elier - Let. 11 - Ses - Emese.

Verticalement. 1 - Criminelles. 2 - Haricot - Ale. 3 - Atala - Occis. 4 - Kirsch. 5 - Sa - Cep - Ogre. 6 - Sure - Afin. 7 - Ote - Isolé. 8 - Nu - Opalines. 9 - Snobisme - Te.

bridge

par Pierre Tessereau

à la table

Les coupes destructrices. Il faut des atouts pour couper, c'est une lapalissade qu'on oublie trop souvent, par exemple lorsque l'on dit qu'il vaut mieux jouer avec des atouts 4-4 que 5-3. En voici un exemple frappant :

♠ 83	♥ 9876	♦ V6	♠ 542
♥ AR1053	♣ ARD	♠ ARV10	♥ DV42
♦ A3	♠ RD10975	♣ 975	♦ 842
♣ V1083	♥ —		♣ 642

Nord-Sud vulnérables; Est-Ouest non vulnérables.

Sud étant parvenu à 6 ♦, Ouest va demander 6 ♥ pour cinq de chute contrés (— 900) moins chers que 6 ♦ (1370). C'est Nord qui contre et Sud, après une longue hésitation, demande 6 ♠.

A première vue, la donne est sans histoire avec le seul ♦ A à perdre. Après avoir coupé l'entame ♥ A, Sud joue atout, deux fois seulement, pour garder un atout en main quand Ouest, ayant pris du ♦ A jouera ♥. Il se rend déjà compte que quelque chose cloche et, cherchant à augmenter les chances que Ouest prenne tout de suite à ♦, il prend le second coup d'atout du mort pour jouer le ♦ V et plonger du Roi comme s'il n'avait pas la Dame. C'est un peu de l'antifantillage certes qui ne trompe pas Ouest qui laisse passer pour ne prendre que le retour à ♦. Le ♥ R est donné à couper du dernier atout et, si Sud peut bien rentrer au mort à ♣ pour tirer le dernier atout, il ne peut plus rentrer chez lui pour tirer ses ♦...

Sud donne donc encore deux ♥ du mort et chute de deux levées. De quoi se mordre les doigts d'avoir enlevé le contre. Mais surtout, comme Sud le verra plus tard, en rétrospective faite dans le calme, il aurait dû gagner. Comment? Nous vous laissons chercher jusqu'à la solution dans le prochain article.

Peut-être l'étude des conditions de réussite de cette solution dépassera-t-elle le cadre habituel de cette rubrique « à la table » où nous essayons de rester à la portée des bridgeurs peu confirmés, mais nous espérons qu'ils ne nous en voudront pas et même qu'ils feront mentir notre scrupule.

problème-concours 70

♠ A974
 ♥ V74
 ♦ AV974
 ♣ 4
 DV2
 ♥ 102
 ♠ 65
 ♥ AD865
 ♣ R1083
 ♦ 10862
 ♥ R93
 ♣ 8762
 ♦ R3
 ♣ AR93

Dans un tournoi de bridge par paires, après l'ouverture de Sud à 1 SA, toutes les paires Nord-Sud jouèrent 3 SA. A certaines tables, l'entame fut le ♥ 6, à d'autres le ♣ D.

Quels furent les résultats obtenus dans ces deux cas, lorsque le meilleur jeu de la carte fut assuré par les deux camps ?

Envoi des solutions à Pierre Tessereau
6, rue Chevalier-de-la-Barre, 75018 Paris
Délai limite : 15 avril 1977

solution du problème 66

♠ ARD102
 ♥ A92
 ♦ AV2
 ♣ D2
 V963
 ♥ V63
 ♦ R963
 ♣ V3
 ♥ 854
 ♥ R854
 ♦ 854
 ♣ 654
 ♠ 7
 ♥ D107
 ♦ D107
 ♣ AR10987

Quel contrat préférez-vous jouer avec l'entame ♣ provenant de l'une ou de l'autre main ?

Réponse : 7 SA

Justifications. — Le contrat peut être joué par Sud à ♣, par Nord à ♠ ou par l'un des deux à sans-atout.

• **Atout ♣** - 12 levées sont évidentes soit en donnant un Roi rouge, soit en libérant un treizième ♠ et aucun squeeze ne semble possible pour réussir le grand chelem si l'on considère que Ouest garde à ♠ et Est à ♦ et que, pour que Est puisse être squeezé à deux couleurs seulement, ♠ et ♦, il faudrait une finale à cinq cartes dans laquelle Est devrait, avec ♠ Valet quatrième et ♦ R, se défausser sur le dernier atout de Sud. Mais quand Sud pourra jouer ce dernier atout, il lui restera six cartes après avoir tiré les deux As rouges et cinq atouts.

Cette courte étude permet de trouver la solution du squeeze de Est à trois

couleurs auquel on parvient en faisant un **transfert de garde** d'Ouest en Est à ♥. Voici le déroulement du coup.

Entame atout prise en main — ♥ D pour forcer le Roi — ♦ A pour dégager la Dame de Sud en coup de Vienne — Rentrée en main à l'atout et jeu de tous les atouts de Sud. La position est la suivante avant le jeu du dernier :

♠ ARD102
 ♥ 9
 ♦ —
 ♣ —
 V963
 ♥ V
 ♦ R
 ♣ —
 ♥ 8
 ♥ 854
 ♦ 854
 ♣ —
 ♠ 7
 ♥ 107
 ♦ D10
 ♣ 7

Est doit défausser un honneur rouge ou dégarnir sa longueur à ♠. La moins mauvaise défausse, dans l'immédiat, est celle du ♥ V qui ne donne qu'une levée à Sud, mais le jeu du ♥ 10 squeeze Est définitivement et Sud réalise le **grand chelem**.

Remarque. — Nous avons supposé ci-dessus que Ouest forçait du ♥ R à la troisième levée. S'il ne force pas, le ♥ A sera joué plus tard pour le ♥ 7 et le diagramme final est identique à un ♥ en moins dans chaque main près et le ♥ R demeuré en Ouest. Est ne détient donc plus que le ♦ R en dehors de ses quatre ♠ et il est squeezé à deux couleurs au lieu de trois. Autrement dit, le squeeze qui précède, dénommé très clairement **squeeze en cascade**, est devenu un squeeze simple, sur le même adversaire.

• **Atout ♠** - Quelle que soit l'entame, y compris donc celle prévue à ♣, Nord ne pourra pas ne pas perdre le Valet d'atout et Sud ne réussit que 12 levées.

• **Sans-Atout** - Le jeu est identique à celui décrit avec l'atout ♣, en réalisant le grand chelem.

Entre 7 ♣, 6 ♠ et 7 SA, le choix est clair.

Complément (hors concours). — Dans tout ce qui précède, nous avons supposé l'entame à ♣ ainsi que l'énoncé le précisait. Si cette entame n'avait pas été imposée, le grand chelem ne serait réalisable que s'il était joué par Nord, soit de la même façon que ci-dessus, soit en « poussant les cartes » dans le cas de l'entame ♠ sous le Valet quatrième.

En revanche, Sud demandeur chute avec l'entame ♠ car le seul ♠ qu'il a en main disparaît et la **communication finale avec le mort** n'est plus possible pour permettre au squeeze de fonctionner.

POUR LA FÊTE DES MÈRES

• **DE CHARMANTS CADEAUX** que les enfants réaliseront eux-mêmes :

— Sujets en céramique et objets en bois brut à décorer.

— Travaux en vannerie et en corde armée, fil tendu, perles.

— Ouvrages en feutrine, couture et broderie, etc.

• **DES CHANSONS ENREGISTRÉES SUR DISQUE**

faciles à apprendre.

• **DES POÈMES ET DES SAYNETES**

écrits spécialement pour les enfants à la gloire des mamans.

• **UN CHOIX UNIQUE ET DES PRIX SANS CONCURRENCE**

Catalogue de 48 pages
envoyé gratuitement sur demande au

le CEP BEAUJOLAIS
B.P. 441
69656 Villefranche-s/S. Cedex

DISQUES

30 cm extraits de notre catalogue

	Prix courant	Prix int. L.
1. G. Brassens/14 chansons 1976	37,50	35
2. J. Brel/Ne me quitte pas (2 dq)	37,50	35
3. J. Brel/Valse à mille temps (2 dq)	37,50	35
4. F. Lemarque/grands succès (2 dq)	37,50	35
5. G. Chelon/Grands succès (2 dq)	40,00	37
6. S. Waring/La baleine bleue	37,50	35
7. C. Magny/Transit	37,50	35
8. A. Yupanqui/Hommage à P. Neruda	37,50	35
9. Pauline Julien/En scène	37,50	35
10. G. Vignault/C'est le temps (2 dq)	34,50	33
11. Anne et Gilles/P. Neruda	34,50	33
12. Chants révolutionnaires du Monde	34,50	33
13. Cora Vaucaire/L'écharpe	34,50	33
14. Pink Floyd/Animals	40,00	37
15. Saint Preux/Grands succès (2 dq)	34,50	33
16. N. Croisille/Grands succès (2 dq)	34,50	33
17. Joan Baez/in concert (2 dq)	53,00	50
18. Pierre Perret/Papa, Maman	40,00	37
19. S. Grappelli/I got rythm (2 dq)	34,50	33

CECI N'EST QU'UNE SÉLECTION

Vous pouvez bénéficier de nos réductions sur tous vos achats et obtenir des disques gratuits
Documentation : 5 F
Gratuite avec chaque commande

BON DE COMMANDE

Disques nos
M
Rue n°
Code postal Ville
Ci-joint + 6 F de port = F
en chèque (bancaire ou postal) à l'ordre de

INTER-LOISIRS

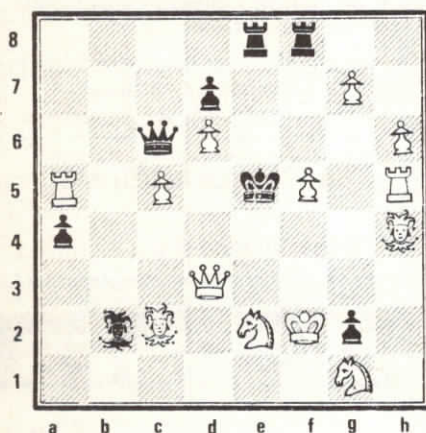
160, boulevard Péreire, 75017 PARIS

"l'échiquier en folie"

problème 12

L'auteur de ce problème est décédé fin 1975, brutalement. C'est par le hasard d'une chronique que j'ai eu connaissance de sa mort.

Ce problème montre le style nettement romantique malgré le jeu apparent. Le romantisme, c'est, je dirai, le bel ouvrage dans le jeu réel.



Les Blancs jouent et font mat en deux coups

Un seul concours mais trois classements (au choix du solutionniste)

- la clé : 2 points pour indiquer la clé ;
- la clé et les variantes : 2 points pour la clé, 1 point par variante ;
- la clé et ses secrets : 2 points pour la clé ; 1 point par variante ; « Voyez-vous un jeu apparent dans ce problème ? » : 2 points.

Envoi des solutions à
Jacques Négro, « Echecs »
Nice-Matin, B.P. 242
06007 Nice Cedex

Date limite des réponses : 31 mars

solution du problème 10

- clé : F64 (2Txc3 mat) : 2 points ;
- variantes : 1...Dxh3 (Fhx3, T4xh3, T2xh3, b4, é4, Df3) 2.Fç2 (Dxb5, Fxd5, Dxa2, Cç5, Fd5, Fç2) : 6 points ;
- secrets : Si 1.Dd1+? ç3-ç2! (et non

Tç2?) Si 2.Fxç2+ déc. Rç4 plus de mat : 1 point.

partie mouvementée

Blancs : J. Smejkal

Noirs : H. Bohm

La partie suivante, d'intérêt théorique et tactique, posa aux deux adversaires de difficiles problèmes.

1.d4 Cf6 ; 2.ç4 é6 ; 3.Cf3 b6 ; 4.é3 Fb7 ; 5.Fd3 Cé4.

L'autre possibilité tranchante est : 5...ç5! Ou bien 5...d5 et 5...Fb4+.

6.0-0 f5 ; 7.Cb-d2?!
7.Cf-d2! a également ses partisans.
7...Fé7 ; 8.Cç3 Cxç3 ; 9.bxç3 0-0 ; 10.é4 ç5 ; 11.éxf5 éxf5 ; 12.d5! d6 ; 13.Dç2 Fç8 ; 14.Cf3 Ca6 ; 15.Té1! (analyse de Voronkov).

7...Fd6 ; 8.Cé5?!
Pourquoi pas : 8.Dç2! et si 8...Cxd2 ; 9.Cxd2 Dh4 ; 10.f4!
8...Fxe5 ; 9.dxe5 Cç5 ; 10.Fç2 Cç6 ; 11.f4 Dé7 ; 12.a3 a5! ; 13.b3 0-0-0 ; 14.Tb1 g5 ; 15.b4 gxf4!

Accepte le sacrifice du Cavalier, et les complications commencent!
16.bxç5 Cxe5 ; 17.çxb6 Th-g8 ; 18.é4 Tg6 ; 19.Cf3 Td-g8 ; 20.Tf2
Et non : 20.Cxe5 Txg2+ ; 21.Rh1 Txh2+! ; 22.Rxh2 Dh4 mat.

20...Dç5 ; 21.Rf1 Cg4 ; 22.Té2 fxé4 ; 23.Fa4 d6 ; 24.Tb5 Dxç4 ; 25.Dç2 Dxç2 ; 26.Txç2 éx13 ; 27.Fxf4 fxg2+ ; 28.Rg1 Tf6 ; 29.Tb1 Tx4 ; 30.Fd7+.

La dernière cartouche... avant l'abandon.
30...Rxd7 ; 31.Txç7+ Rd8 ; 35.Txb7 Cé3 ; 33. Abandonne.
Si 33.Tb8+ Ré7 ; 34.Txg8 Tf1+ ; 35.Txf1 gxf1-Dame mat.

les jeunes et les échecs

défense Nimzo-indienne

Blancs : Girault (Monaco).
Noirs : Gailard (Nice).

Cette partie fut jouée lors des éliminatoires Côte d'azur du Championnat de France 1977.

1.d4 Cf6 ; 2.ç4 è6 ; 3.Cc3 Fb4.
Sans exagérer, on peut dire que le développement de la stratégie échiquéenne moderne a commencé avec cette

ouverture. Les Noirs contrôlent l'espace central avec des pièces (Cf6 et Fb4).

4.é3!
La continuation la plus populaire. 4.a3 Fxc3+ ; 5.bxc3 ç5! donne l'avantage aux Noirs.

4...b6.
4.c6 (variante Karpov) et 5...Cç6 donne de bonnes chances d'égalisation. 4...b6 est douteux à cause de la poussée 5.d5! éxd5 6.çxd5 suivi de Fou ç4.

5.Cg2
Ou 5.Fd3 Fb7 ; 6.Cf3 Ce4 ; 7.0-0! 5...Fa6
Si 5...Fb7 ; 6.a3 Fé7 s'est moins vérifié à cause de 7.d5!

6.Cg3 Fxç3 ; 7.bxç3 d5 ; 8.çxd5?
8.Fa3! conduit à l'avantage des Blancs.
8...Fxf1! ; 9.Cxf1 éxd5 ; 10.Fa3 Cç6.
Ou bien 10... Cb-d7 ; 11.Cd2 ç5.
11.Cg3 Dd7 ; 12.Dç2 Ca5 ; 13.0-0 Cç4.
Un coup désagréable pour les Blancs.
14.Fç1 0-0 ; 15.f3 Té8 ; 16.é4 h6?

Les Noirs devaient éviter, ici, un écueil dangereux : é4-é5-f4-f5. 16...dxé4 était plus solide.

17.é5 Ch7 ; 18.f4 ç5 ; 19.f5 çxd5 ; 20.cxd5 Ta-ç8 ; 21.Dd3 Tç6 ; 22.Ch5 Cg5 ; 23.Cxg7! Rxg7 ; 24.f6+ Rh8 ; 25.Fxg5 Tg8.

Si 25...hxg5 ; 26.Dh3+ Rg8 et 25.Dh6 gagne (ou 26.Tf5 et 27.Dh3+).
26.Fxh6 Tg6 ; 27.Fg7+ Rg8 ; 28.Tf3 Dg4 ; 29.Tg3 Cxe5 ; 30.dxe5 Df4 ; 31.Da3??
Le suicide... 31.Tf1 et les Blancs gagnent dans un fauteuil.

31...Dd4+. Abandonne.
Si 32.Rh1 Dxa1+ suivi de Tç2 et si 32. Rf1 Dxa1+ ; 33.Rf2 Tc2+ gagne.

XXII^e Jeux olympiques Israël, 1976

Blancs : Castro (Colombie)
Noirs : Kavalek (U.S.A.)

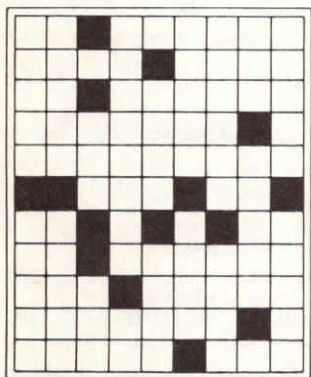
Les parties « sauvages » avec des fautes sont souvent plus instructives que celles où l'un des joueurs mène la danse!
1.g3 é5 ; 2.Fg2 Cf6 ; 3.é4 Cç6 ; 4.f4 ? éxf4 ; 5.gxf4 d5 ; 6.é5 Cé4 ; 7.Cf3 Fç5.

Après sept coups seulement la position des Noirs est devenue dangereuse.
8.Tf1 Cd4 ; 9.h3 Cxf3 ; 10.Dxf3 Dh4+ ; 11.Rd1 Ff5 ; 12.Cç3 Fg6 ; 13.Dé2 Fh5.

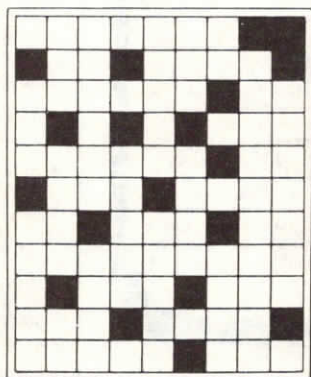
La première incision d'une opération à roque ouvert.
14.Ff3 Cg3 ; 15.Dé1 Dxh3 ; 16.Cé2 Cxf1 ; 17.Fxh5 Ch2 ; 18.Cg3 Fç7 ; 19.é6 g6 ; 20. Abandonne (le plus sage).

bulletin-réponse final

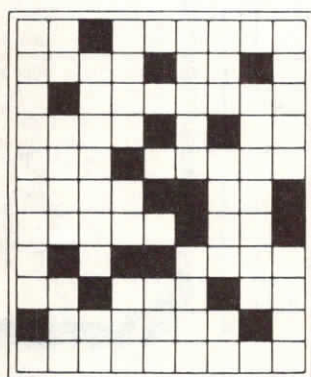
grille n° 2



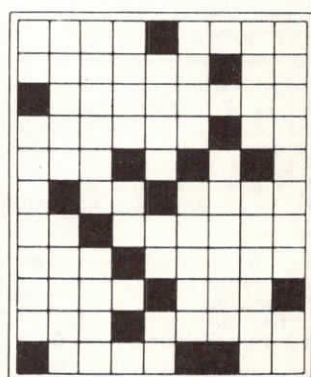
grille n° 3



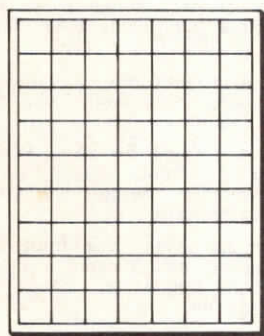
grille n° 4



grille n° 5



question sélective



Inscrire ci-contre, en bas et à droite, le nombres successifs de :
par colonne.

Flécher, en haut et sur le côté de la grille, les emplacements des mots de base.

Nombre de lettres de la grille
N 1 =

Nombre de mots de 4 lettres
N 2 =

CLASSEMENT

N 1 + N 2 =

1^{er} départage.

N 1 =

2^e départage

nombres successifs de :

C	R	O	I	S	E

l'éducation

nombre de bulletins-réponses à mon nom

dans ce journal :

dans d'autres journaux :

total :

NOM (capitales), prénom :

Adresse complète :

Ville et code postal :

• Les bulletins-réponses sont à envoyer au **Mots-Croisiste**, 4, rue du Midi, 92522 Neuilly Cedex France, **jusqu'au 15 mars** (en cas de grève postale à cette date, le délai d'expédition serait prolongé automatiquement de trois jours au-delà du jour de reprise du service normal). Ces bulletins ne seront valables que s'ils ont été précédés du bulletin d'inscription extrait de **l'éducation**.

• Tous les bulletins-réponses établis au même nom dans plusieurs journaux doivent figurer **dans un seul envoi**. Tout envoi postérieur sera annulé.

• **Jeu-consolation** : pour récompenser les concurrents ayant réalisé une bonne grille sélective mais qui auraient fait trop de fautes dans les cinq problèmes pour figurer au palmarès, **Le Mots-Croisiste** a publié, dans son n° 123 du 5 mars, un « Jeu-consolation » qui consiste en une simple reproduction de la grille sélective proposée par chacun dans le Championnat, valable même si elle contient des mots de base classés « fautes ». **Prix importants** : 1^{er} prix, 350 F ; 2^e prix : 250 F ; 3^e prix : 150 F, etc. (plus de cent prix).

échanges et recherches

location (offres)

● Trocadéro, gde chbre, calme, soleil, s. bns, kichenette. Tél. 727-26-06 jq. 10 h + h repas.

● Port Nature Agde, studio 4 pers., juin, sept. 700/sem. Ecr. P.A. n° 243.

● 11-Port-la-Nouvelle, F2 cft 4-5 personnes, 2° front de mer, juin, sept. 1200 F, 1^{re} quinz. juillet, août 1200 F. Ecr. Boyer, 31460 Le Cabanial. Tél. 83-16-29.

● 38750-Huez-Alpe d'Huez, grands studios standing, sud, à la semaine toute l'année. Ecr. Le Champalerm. Tél. (76) 80-34-38 ou 21-30-80.

● Plagne village, sur pistes, studio 4 pers., du 3-4 au 12-4 : 1200 F, du 12-4 au 30-4 : 1800 F. Autre pér. : 1 sem. : 400, 2 sem. : 800, 3 sem. : 1200, 4 sem. : 1500, en bas. sais. juil. et août : 1 sem. : 700, 2 sem. : 1200, 3 sem. : 1500, 4 sem. : 1800. Ecr. Touzac, 5, r. Villiers-de-l'Isle-Adam, 60000 Beauvais.

● Nice, Prom. Anglais, vue mer, gd F2 standing, 4 pers., juil., août : 3000 F net, mars, avril, mai, oct., nov. : 2000 F, déc., janv., fév., juin, sept. : 2500 F. Ecr. Verdoux J., 24, r. F.-Villon, 19100 Brive.

● Côte d'Azur, prof. loue ds villa appt mblé 4 pers., juin, juil., août, sept. Ecr. Bourgeois, 6 pass. Pons, 06170 Cros-de-Cagnes.

● Cap d'Agde, front de mer 1^{re} ligne, T2 nf 5 pers., tt cft, juillet 3200, août 3500, juin et sept. 500 F/sem. Ecr. P.A. n° 244.

● Nice-ouest, prof. loue F2 tt cft, juil. 1400, août 1500 tt compris. Ecr. Veran « Lou Cigalou », rue Plein-Soleil, 83200 Toulon.

● Plage Hossegor Landes, appt cft 4-6 pers., ds villa, juin, août et sept. Ecr. Pomès, r. Bédard, 65200 Gerde. Tél. 95-18-03.

● Nice, prox. mer, petit appt, terr., juil. à oct. Ecr. P.A. n° 245.

● Studio cft 2-3-4 pers., jardin, Pâques, juin, juil., sept. Ecr. Savignac, 21, r. du Ch.-Pavillon, 17200 Royan. Tél. (46) 05-72-42.

● Pyr. alt., 800 m, Parc. nat., chalet tt cft, séj. 35 m², 2 ch., garage, pelouse omb., juin, juil., sept. Ecr. P.A. n° 246.

● 05-Serre-Chevalier, ski, soleil, appt tt cft 6-7 pers., Pâq. A-C. Ecr. Haddad, 7, rue des Bannières, 59700 Marçq. Tél. (20) 72-28-36.

● 22-Bretagne, ds bourg, 18 km mer et Dinan, prof. loue rés. sec. tt cft 4 pers., terrain clos, juillet, août. Ecr. P.A. n° 247.

● Près Perpignan, F3 ds villa, juil., août. Ecr. José, 19, av. de Provence, 66330 Cabestany.

● St-Jean-de-Monts, villa tt cft ds les pins, 5 pers., calme, jardin clos, juin, août. Ecr. Meunier, 58, r. F.-Roosevelt, 37000 Tours.

● Cannes, studio nf tt cft, 3 pers., juil., août, sept. Ecr. Crépin Albert, 83121 Camps-la-Source.

● Port Camargue, P2 juin, 1/2 juil., août, sept. Ecr. Nicolas Yves, rue Pasteur, 30160 Besseges. Tél. 85-45-72.

● Hte-Savoie, ski, appt tt cft, libre Pâques. Ecr. Borget Jh., menuisier, 74200 Reyvroz. Tél. 21.

CONDITIONS D'INSERTION

● 19,60 F (T.V.A. INCLUSE) LA LIGNE de 40 caractères, signes ou espaces, composition standard.

● EN SUS : cadre = 2 lignes ; filet = 1 ligne ; effets de composition + 20 %.

● POUR LES ABONNES : 50 % de réduction pour 5 lignes sur production de la bande d'abonnement à l'Education.

● REGLEMENT : joindre à la demande d'insertion le règlement correspondant par chèque bancaire, postal (les 3 volets) ou mandat-lettre au nom de L'EDUCATION. Factures établies seulement sur demande.

● FRAIS DE DOMICILIATION AU JOURNAL : cinq timbres à 1 F joints à la demande d'insertion.

● REPONSE AUX PETITES ANNONCES DOMICILIEES AU JOURNAL SOUS UN NUMERO : mettre chaque réponse dans une première enveloppe TIMBREE portant uniquement le numéro de l'annonce. Placer cette enveloppe affranchie et cachetée dans une seconde enveloppe à l'adresse de L'EDUCATION, Service des Petites Annonces, 2, rue Chauveau-Lagarde, 75008 PARIS. Attention ! le courrier insuffisamment affranchi ne pourra être transmis.

● Var-Cavalaire, F2 4-5 pers., tt cft, TV, 100 m mer, 100 m centre, ttes périodes. Ecr. D. Lepin, Nuelles, 69210 L'Arbresle.

● Périgord, 1 pce r.-de-ch. tt cft, poss. cuis., 2 pers., juin, juil., sept. Ecr. Lespinasse, 24290 Fanlac.

● Biarritz, ds villa, 2 appts 5 pers. chacun, jardin, calme, soleil, juin à sept. Ecr. Gay, 6 av. Tilleuls, Chassin, 64200 Biarritz.

● Htes-Vosges-La Bresse, chalet tt cft, chauff. ctral, vac. Pâques. Tél. (29) 61-11-86.

● Banlieue Cannes, prox. mer, studio 3 pers., cft, calme, jard. Ecr. Delahaie, « Cyrnos », av. des Pins, 06210 Mandelieu.

● Presqu'île Quiberon, appt tt cft, chauff. cl, Pâq. ttes zones. Ecr. Jégoussou, 7, r. Guyomard, 56600 Lanester.

● 73-Le Corbier, studio 4 pers., mars, Pâques. Ecr. Mme Lambert, école, 73300 Fontcouverte.

● 74-Chapelle-d'Abondance, ski piste ou fond, appts tt cft, 10 au 17-4, été 77. Ecr. Laborde C., Bolliets B2, 74140 Douvaine.

● Mais. cft, calme, gar., esp. enf., Pâq., juin, juil., sept., px à déb., promen., plan eau. Ecr. Vincent G., 19510 Masseret.

● Toulon, ensgte loue pt logt ind. ds villa à dame seule 55-60 a., été chx séj., bs px, amitié. Ecr. P.A. n° 248.

● Royan, appt 3 pers., chauff., Pâq. Ecr. Bugnet, r. Goulbenèze, 17200 Royan. Tél. 05-01-06.

● Esp., entre Salou et Tarragone, appt gd cft direct. s/plage de sable, 4-8 pers., jardin, px 300 à 800/sem. selon pér. Ecr. Roncin, 8, prunier Hardy, 92220 Bagneux. Tél. 735-07-12.

● Nice, studio 2 pers. tt cft, s. de bns, cuis., août 1600 F. Ecr. P.A. n° 249.

● Cévennes, cause défection, mais. tt cft, pêche, vac. Pâques. Ecr. Dumas R., dir. CEG 30160 Bessèges. Tél. 85-40-74, 85-45-37.

● Corse, prox. mer, bung. 4-5 pers., côte Est, calme, août 2500, sept. Ecr. P.A. n° 250.

● Espagne, baie de Rosas, 50 km Perpignan, 50 m plage, appt tt cft 6-8 pers., séj., cuis., 2-3 ch., w.-c., s. d'e., gde terr. face mer, park., ts comm. Ecr. Mageca, cour Fontneuve, 34500 Béziers.

● Port Barcarès, studio 3 pers. tt cft, front de mer, Pâques 400/semaine, juin, sept. 1500/mois, juil., août 2000/mois. Ecr. Ferran, 11160 Cannes. Tél. (68) 26-40-22.

● Agréable maison landaise ds les pins, calme, repos, de juin à oct. ou au mois, prix intéressant. Ecr. P.A. n° 251.

● Biarritz, coquet petit studio avec cuis., sanitaires, jardin, 2 mn plage, plein centre, calme, juin et vac. Ecr. P.A. n° 252.

● Plage Midi, loue caravanes et bungalows. Ecr. Boisset, village vac. Belle Vue, 34410 Serignan. Tél. 93-01-01.

● 05-Merlette, ski, F2-F4, 5-9 pers., Pâques A-B-C, vac. d'été, confort, loggia au Sud, près des pistes. Ecr. Berger, lyc., 17023 Périgny. Tél. (46) 34-75-87.

● 88-St-Dié, studio calme, prox. forêt, pour 1 ou 2 pers. max., mai à sept., prix intéressant. Ecr. Mme Daunan, 27, rue de Fouchardrupt, 88100 St-Dié.

● Dordogne, env. Mussidan, ferme tt cft, 8 pers., forêt, vac. Pâques 750 F. Tél. (45) 95-31-48.

● 44-Le Pouliguen, prox. plage, villa cft, 4-6 pers., jard., juin, juil., sept. Ecr. Loyer, 2, quai J.-Bart, 44610 Indre.

● Courchevel 1650, appt luxueux, 7 personnes, juillet, août. Ecr. P.A. n° 255.

APPAREILS DE PROJECTION

agréés par le Ministère de l'Education Nationale

EPISCOPES - EPIDIASCOPES

projetant les surfaces 15 x 15, 20 x 20, 30 x 30 cm de documents d'épaisseur et de grandeur quelconque

RETROPROJECTEURS - FLECHES LUMINEUSES

MICROLUX pour préparations microscopiques

Etablissements MOLLIER

97, avenue de Versailles, Paris-16^e

Tél. : 288-31-85

● 3 km Cannes, appt tt cft, 3-4 pers., été 77. Ecr. Da-Ros, 25, r. Forville, 06110 Le Cannet.

● Marseille, appt mblé 4-5 pers., tous comm. à prox., plage à 800 m, vac. juil., août, sept. Ecr. P.A. n° 256.

● Deux-Alpes, stud. 4-5 pers., du 3 au 17-4 + vac. été. Tél. (76) 75-06-75. Ecr. Baume, 14, av. Eur., 38120 St-Egrève.

● 38-Chamrousse, ds chalet, appt cft, 5 pers., Pâques, été. Ecr. P.A. n° 257.

● Saint-Michel-Chef-Chef (Loire-Atlantique), 300 m bourg, 400 de la mer, villa « La Pausa » comprenant 2 ch. à coucher avec 3 lits, séj., cuis., s. d'eau, w.-c., jardinet autour de la maison bon état, fournie une bouteille de gaz. Prix juillet 2000 F, août 2500 F. Ecr. M. Quillet Maurice, La Belaudière, 44120 Haute-Goulaine. Tél. : Mme Macé 75-66-86 h bureau (lundi/ven-dredi).

location (demandes)

● Côte océane, pour 4 pers., juil. ou août. Ecr. Tran, 9, r. Boileau, 92120 Montrouge.

● Cévennes, 3-5 pers. + cuis. + s. bns + jard., août. Ecr. Maniez, 87, rte de St-Michel, 18000 Bourges.

● Rég. Vanoise, chalet 5 pers., quinz. juil.-août. Ecr. Litzier, éc., 68440 Steinbrunn.

● Dir. éc. rech. été bd mer, Midi, cft, 4 pers., dates à convenir. Ecr. Sibony, 5, rue de Londres, 67000 Strasbourg.

échanges

● Côte basque, 300 m plage, villa confortable, jardin, 3 semaines en août c/équivalent Provence, Alpes, Massif central ou autres régions en altitude. Ecr. Guinlat Georges, RN 10, 64210 Bidart.

● 83-Cavalaire, appt nf 4 pers., calme, 100 m mer, juil., c/équivalent Bretagne. Ecr. Malavielle, CES, Clos de Pouilly, Dijon.

● Vds ou éch. F5 cft, près forêt, Paris banlieue Ouest c/appt Nice ou prox. Ecr. P.A. n° 253.

● Vacances en Angleterre, échangez logements. Ecr. Euro-Vacation Exchange, New Barn House, Toft Rd, Kingston, Cambs, G.-B.

● 20 pays : Echange, location, hospitalité. INTERVAC, 27, r. James-Cane, 37000 Tours

ventes

● 93-Clichy-s-s-Bois, pav. F4 à rénover sur 330 m², quartier très calme. Ecr. P.A. n° 254.

● 56-Ile-de-Groix : 1°) terrain constructible de 26,60 ares ; 2°) terrain agricole 66,20 ares. Ecr. Ferretti, 77, bd Henri-Fabre, St-Barnabé, 13012 Marseille.

● 94-Duplex, 82 m², 3 ch., bns + s. eau, ch. c., sol, 2 balc., calme, lyc., bus, comm. Tél. 883-41-27.

● Studio mblé 3 pers., Cap d'Agde port, sud, tt cft, loggia, terrasse 35 m² pergola. Ecr. Husson, 52, r. Newton, 51100 Reims.

● Vds cause décès, ds bourg bd de mer près St-Brieuc, belle maison pierre, tt cft, 7 pces, garage, grenier, jardin, 25 U., facilités de paiement. Ecr. Corvoisier, groupe scol. du bourg, 14123 lfs.

● ROUSSILLON - Villas en traditionnel 10 km de Perpignan - 10 km mer. Documentation et devis gratuits. Ecr. NOGUER Serge, B.P. 5, 66670 BAGES.

● 22-Bourg campagne, pêche, chasse, coll. vd gde maison bourgeoise bon état, chauff., cour, garage, jard. clos, 40 km mer. Ecr. Germain, Lemanchec, 29000 Quimper.

● Villa prov. arr. pays av. 2 000 m², 2 appts 3 et 4 pces, gar. Ecr. Commes, La Rouguière, 06740 Châteauneuf-de-Grasse.

● CANNES, proximité Vieux Port, à 200 m mer, emplacement premier ordre dans grand parc privé, 2 lots vendus ensemble ou séparément, tt cft, tél., cave, parking : 1° apart. 120 m², vue panoramique, 370 000 F ; 2°) rez-de-jardin, 90 m², 110 000 F. URGENT suite décès très vieux retraités enseignant. Ecr. VITRAC, dir. éc. mat. Pasteur, 53, av. de Paris, 94800 VILLEJUIF.

● Très beaux terr. à bâtir 55 km Paris-Ouest, r. de Porcheux, 60-La Houssoye (entre Gisors et Beauvais). Lots de 550 à 1 000 m² en tte propriété. Px très avant., crédit. Ecr. LACROIX, 79, r. de Joinville, 94700 MAISONS-ALFORT. Tél. 207-41-66.

(Suite page 64.)

Offrez-vous la copie d'une œuvre d'art "Le port de La Rochelle" de Bernard Buffet. Format 50 x 70 cm + cadre.



Reproduite sur toile de lin, tendue sur châssis de bois, réglable comme un véritable tableau.

Cette offre exceptionnelle vous est faite pour le prix de 260 F TTC tout compris, avec le cadre en bois patiné Gratuit.

Vous serez satisfait ou remboursé.

Vous avez le choix, dans notre magnifique catalogue, parmi les œuvres de peintres comme Brueghel, Fragonard, Renoir, Van Gogh, Chagall, Picasso, Toffoli. (Le prix du catalogue, 10 F, vous sera remboursé lors de votre premier achat).

Centre de diffusion Artistique et Pédagogique BP 4.61310. Le Pin au Haras. France.

Nom _____ Prénom _____

Profession _____

Adresse _____

Ville _____ Dépt _____ Signature :

Je vous commande le tableau de B. Buffet, le port de La Rochelle avec son cadre gratuit au prix de 260 F que je vous règle par CCP par chèque bancaire ci-joint contre remboursement .

Je désire recevoir votre catalogue. Ci-joint 10 F par chèque bancaire ou CCP.

échanges et recherches

(Suite de la page 63.)

● 50-St-J.-Le-Thomas, villa 14 U; salle, kitch., 2 ch., s. eau, w.-c., 700 m², 400 m mer, village. Ecr. Meslier, 53100 St-Georges-Buttavent.

● 91-Grigny, appt 2 pces, 11^e ét. très ensoleillé, tt cft, 43 m², cuis. amén., park., à 2 mn g. SNCF et c. comm. Tél. 899-12-57 ap. 20 h.

hôtels - pensions

● Village Vacances Gites, 300 m mer, 10 km Sables-d'Ol., Pâques 280/sem. pr 5 pers. Ttes périodes disp. avant le 9-7 et après le 20-8. Ecr. L'Escale, 85440 Talmont. Tél. 33-22-30.

● HOSTAL BON RETURN**. Tél. 50-46-23, votre ETAPE à votre arrivée à FIGUERAS (Espagne), sur votre route France-Espagne, chambres tout confort, restaurant typique.

● LAC D'ANNECY, VAC. DE PAQUES HOTEL ARCALOD, gd PARC, Doussard, 74210 Faverges, b. tble, accueil, détente, **SKI** 15 km, **px pens.** à partir de 60 F juil. et août 66 à 70 F STC, tél. (50) 44-30-22.

● HAUTES VOSGES, REGION GERARDMER, « AU REPOS DES CASCADES » ** NN, 88460 TENDON. Tél. (29) 66-21-13. Pour une cure de repos et de bon air, réservations de studios et chambres confortables de caractère.



REFLEX 24 - 36
APPAREILS 24 - 36
CAMERAS Super 8 et 16

PROJECTEURS
ACCESSOIRES
JUMELLES

TOUTES LES NOUVEAUTÉS - TOUTES LES MARQUES

PRIX DE GROS
aux membres du Corps enseignant.

J. LOTZ spécialiste
12, rue Richer, PARIS-9^e
REPRISES (Envoi province) CREDIT

COTE D'AZUR achat + sûr par collègue. Fichier complet Cannes à Menton, neuf ou ancien. Etude grat., rentabilité et/ou résidence. CLUB ENSEIGNEM. LAIC, 72130 COULOMBIERS.

Voyages de fin d'études
NAOURS (Somme)
entre Amiens et Doullens
GROTTES-REFUGES III^e siècle
VIEUX METIERS - MOULINS A VENT
Parc de jeux - Buvette - Pique-nique
Prix scolaires

Renseignements :
Grottes NAOURS, 80114 - Tél. (22) 93-71-78

NOUS EDITONS
VITE ET DIFFUSONS BONS MANUSCRITS
EDITIONS REGAIN - MONTE-CARLO

● LE PRINTEMPS EN SAVOIE. La nature tout entière à pleines brassées de fleurs et de soleil : ALBIEZ-LE-VIEUX, village savoyard typique à 1500/2100 m alt. Châlet confort. LA MAISON BLANCHE reçoit (séjour ou passage) voyages scolaires, classes de nature, groupes, étudiants, retraités ou familles. Ecr. ou tél. : FEDERATION DES ŒUVRES LAIQUES DE L'ARDECHE, 8 bis, bd des Mobiles, 07002 PRIVAS. Tél. (75) 64-02-44.

● 06390-Coaraze, village médiéval 24 km Nice, alt. 640, hôtel-pens. « Auberge du Soleil », tél. (93) 91-34-04. Calme, panorama, jardin 2000 m².

● Hôtel du Sapin 26190 Bouvante-le-Bas, pens. 45 TTC + forfait ski de fond 15 F, août 50. Prix spéciaux retraités.

● 74410 ST-JORIOZ, LAC D'ANNECY, HOTEL LE SEMNOZ, cft, b. table, calme, ouv. Pâques. PRIX de 63 à 72 F TTC, arrangé groupe, famille. PRIX spécial MAI. Tél. 68-80-28.

● Pension « Chez Jacky » à 50 m de la plage, 67 à 77 F STC. R. H. Collignon, 17110 St-Georges-de-Didonne.

● Vacances de neige, d'été, hôtels meubles prix modérés. Ecr. Office Tourisme, 74210 Faverges.

● Découvrez la Camargue, la Provence, lors de votre prochain voyage d'étude. Demandez dès à présent les rgts : La Manadière MFV, 30740 Le Cailar, ouvert toute l'année.

● Hôtel de la Poste, 74-Lullin, tél. 10, cft. bonne table, 60 à 66 F net, hiv.-été.

● **SOLEIL-CALME-SKI-PROMENADE**
prox. Font-Romeu, Espagne, col Puymorens et Andorre.
Vacances familiales au TRANSPYRENEEN HOTEL, ENVEITG, Pyr. orientales, 1200 m alt. Pension complète de 55 à 70 F TTC. CONFORT. Cuisine soignée, jardin, parking. Dépliant. Tél. (68) 04-81-05.

automobiles - caravanning

● Vds 304 blanche 9 mois, 3000 km. Ecr. Genet, 76, Gde-Rue, 90700 Chatenois.

● Vds caravane Sterckeman, 74, tte équipée, 4 pers. Tél. (78) 80-55-16.

● Vds 304 blanche 9000 km, mod. 76. Ecr. Lampeure, 25200 Béthoncourt. Tél. 92-26-36 heures bureau.

● Vds 304 berl. blche déc. 75, 17000 km env. Ecr. Ehinger, 10, r. Gounod, 25200 Montbéliard.

● Inst. vd carav. Pacific 3,30 m, 1975, 3-4 p., PV 395, PTAC 650, chauff. Prix 10000 F. Livr. pos., descrip. dét. (photo). Ecr. Colson, éc. prim., 77260 Champigny.

centres de vacances

● Dir. expér. ch. CV (4-12 a) Pâques A-B, juil., août. Tél. (88) 63-15-82.

● CV ch. moniteurs (trices) juil.-août. Ecr. Privat, éc. H.-Boucher, petit niveau, Prairie-de-l'Oly, 91230 Montgeron.

● Ch. cuisinier (ère) pour CV Ardèche, 190 rations, 1^{er} juil.-9 sept. Ecr. Service social Industries chimiques, 32, La Canebière, 13001 Marseille.

● Association recrute directeurs CV. Séjours Pâques, dates Paris, Tél. 500-13-41, 500-51-28.

correspondance scolaire

● Hte-Savoie, 15 CM1-CM2 ch. corresp. Ecr. éc. Essert-Messery, 74140 Douvaine.

● Mise en relation de classes toutes régions. INTERCLASSES. 55, r. Nationale, 37000 Tours.

divers

● Chiots boxers inscrits L.O.F. livrables fin mars. Ecr. Béliard, 8, rue du Mouton, 86000 Poitiers. Tél. 41-61-83 h des repas.

● Séjour gratuit aux USA pour professeurs accompagnateurs, juillet ou août. ADEFRI, 27, rue James-Cane, 37000 TOURS.

● Recrute prof. anglais 25/30 a., pr encadrer jnes 11/15 a., séj. linguistiques Angleterre, Pâq., juil. 77. Tél. 969-67-25.

● Stages dorure sur bois, laque, sculpture ornementale, peinture. Ecr. « L'école du Levant », 31540 St-Félix-Lauragais.

● Ach. tome 1 Révolution franç. (Thiers) édit. 1839 des Public. illustrées. Ecr. Kirsch, 25, r. de la Paix, 57600 Forbach.

● Viticulteur, époux instce, vente directe vin rouge 74 11^e, cubit 33 l., 130 F franco. Ecr. Degrave R., 11700 Saint-Couat-d'Aude.

● Directement du producteur au consommateur, CHAMPAGNE 1^{er} CRU - Gaston BOEVER, récoltant à 51160 Louvois (Marne).

● 92-La Corne-à-Boire pour sa création vous propose sa caisse de 12 bouteilles de vin à 135 F franco TTC comprenant : 2 rosé, 6 St-Emilion 1973, 3 Sauvignon blanc sec, 1 Bordeaux moelleux, « mise à la propriété garantie ». Ecr. La Corne-à-Boire, 4, av. Michel-Jourdan, 06150 Cannes-la-Bocca. Se recommander du journal.

● 59-Arteau Claude, viticulteur, rue Guadet, 33330 St-Emilion, signale sa caisse de 12 bouteilles de vin à 135 F franco TTC comprenant : 10 Château-Lauranceau 1974 « St-Emilion », 2 Rosé de Bordeaux. Se recommander du journal.

● DIRECTEMENT pour vos achats de vins de Bourgogne, J.-C. BOISSET fils et gendre de collègues, 21-Vougeot. Propriétaire en GEVREY-CHAMBERTIN, CÔTE DE NUITS - VILLAGES, BOURGOGNE ROUGE. Tarif général sur demande. Conditions particulières aux enseignants.

RELATIONS AMICALES

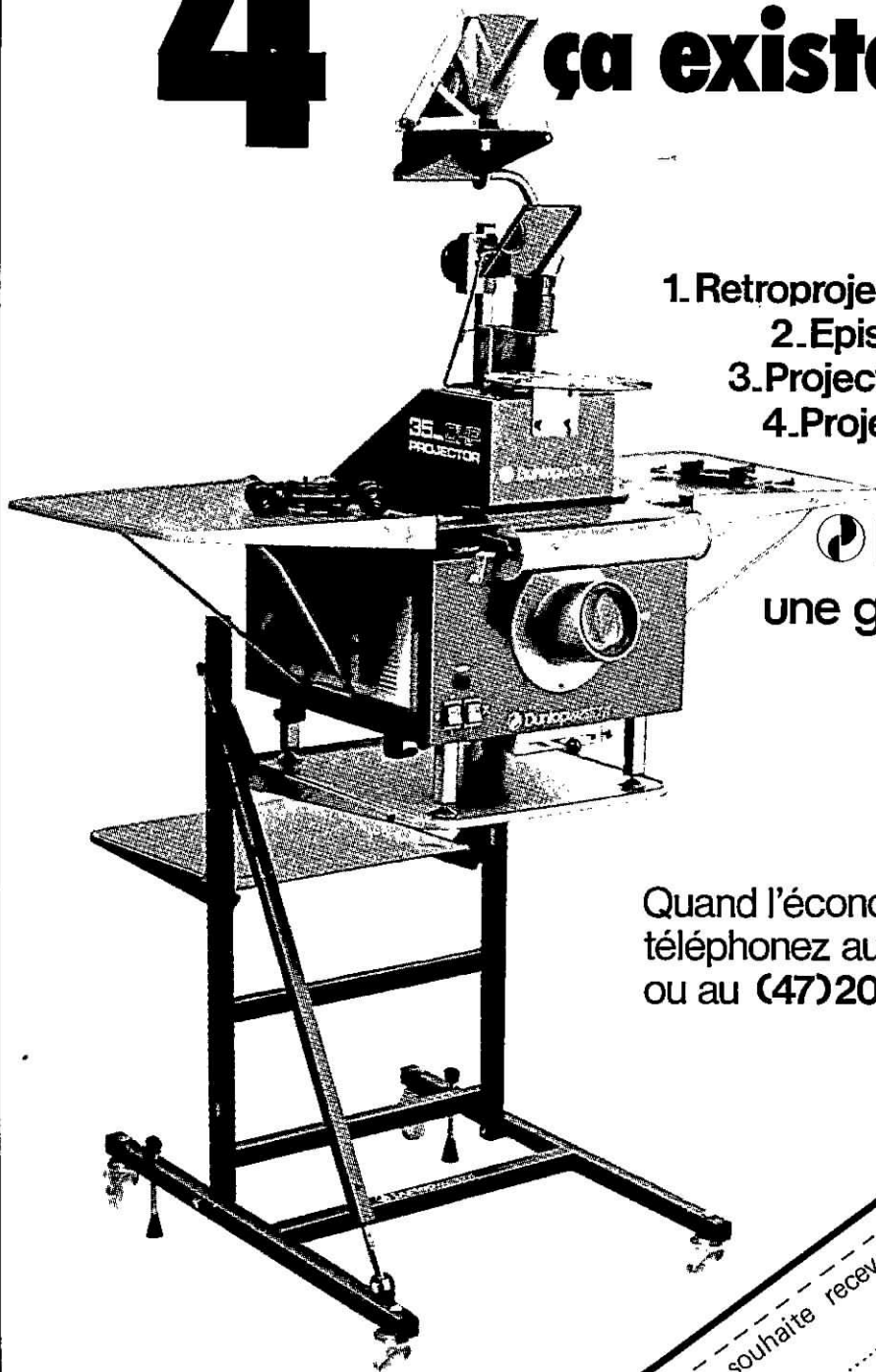
corresp., renc. sorties, ttes régions, ts âges, milieux div. c/3 timbres RENAISSANCE-éduc, B.P. 366, 13214 Marseille Cedex 1.

REMISES BIJOUX MONTRES

Groupage par coll. rem. contr. 2600 articles usine grde marque bijoux, montres, argent. Catal. géant bar. rem. 4 tbrs. CLUB ENSEIGNEMENT LAIC, 72130 COULOMBIERS.

4 APPAREILS EN 1

ça existe!



1. Retroprojecteur basse tension
2. Episcopes basse tension
3. Projecteur de diapositives
4. Projecteur de films fixes

 **Dunlopwestayr**
une gamme complète

“Made in Scotland”
Quand l'économie est de rigueur...
téléphonez au **225.06.63**
ou au **(47)20.26.48**

Intéressé par votre gamme, je souhaite recevoir une documentation complète
la visite d'un spécialiste
Établissement
Nom
Adresse
Téléphone



Audiovisuel - Département Matériel
5, rue Émile Zola - 37000 TOURS
Tél. : (47) 20-26-48
39, avenue Franklin Roosevelt
75008 PARIS
Tél. : 225-06-63



POUR GAGNER LE MATIN DE PARIS A BESOIN DE VOUS.

La droite ne nous donnait pas une chance.
La gauche était passionnée, mais sceptique:
La droite disait: Il n'auront pas l'argent.
La gauche pensait: C'est une entreprise démesurée.

Il a fallu se battre cinq mois et le Matin de Paris est né.
Mais naître ne suffit pas, il faut maintenant vivre.
Plus de 40.000 souscripteurs ont permis au journal de se créer.
Jour après jour, il doit maintenant paraître.

La gauche unie, pour une fois, prend la parole.
Si nous voulons que cette voix
se maintienne et porte, le Matin de Paris doit durer.

Or, plus que jamais nous avons besoin de votre soutien financier.
Persuadez aussi vos amis de nous aider.
Et ceux qui sympathisent. Et ceux qui hésitent encore.
Sans vous, nous ne pouvons pas gagner. D'avance merci.

Je désire assurer définitivement la victoire du Matin de Paris.

Je vous adresse ci-joint
par chèque C.C.P. Mandat-Lettre

- ma souscription d'un montant de
- mon abonnement de soutien (3 mois: 100 F).

Nom.....

Adresse.....

CE BULLETIN EST A REMPLIR ET A RETOURNER AU MATIN DE PARIS,
21 RUE HEROLD, 75001 PARIS

LE **MATIN** DE PARIS