

l'éducation

des expériences
interculturelles



notre
concours :
dixième
épreuve

18 octobre 1979

n° 397 ■ 4 F

Instruments de pédagogie expérimentale
Instruments de psycho-pédagogie
Instruments d'orientation scolaire

LES TESTS D'ACQUISITIONS SCOLAIRES

Ils permettent :

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

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

Pour le cycle élémentaire

Les tests d'acquisitions scolaires

CE 1-CE 2 (10°-9°) Français et Mathématiques - Révision 1973
CE 2-CM 1 (9°-8°) Français et Mathématiques - Révision 1973
CM 1-CM 2 (8°-7°) Français et Mathématiques - Révision 1974

Pour le cycle d'observation

Les tests d'acquisitions scolaires

CM 2-6° (7°-6°) Français et Mathématiques - Révision 1974
6°-5° Français - Mathématiques modernes - Révision 1977.
5°-4° Français - Révision 1975 - Mathématiques modernes - Anglais - Allemand

Au seuil du second cycle

Les tests d'acquisitions scolaires

3° - 2° Français et Mathématiques modernes - Révision 1976
Fin de 1° Français et Mathématiques

Nouveauté 1976

Le test du cycle élémentaire

Il permet :

- à n'importe quel moment de l'année de déterminer le niveau scolaire d'un enfant en vue de son affectation à une des classes du cycle élémentaire (CE 1 - CE 2 - CM 1 - CM 2) ;
 - de résoudre rapidement les problèmes de répartition, d'affectation, de constitution de groupes de niveau en français et en mathématiques ;
 - particulièrement aux maîtres d'établissements à caractère sanitaire, de procéder à une évaluation rapide du niveau.
- Tous ces tests peuvent être utilisés sans difficulté par les maîtres eux-mêmes.
 - Leur élaboration et leur présentation satisfont aux règles les plus rigoureuses de la psychotechnique moderne.
 - Chacun d'eux est étalonné sur un échantillon d'environ 1 500 élèves d'établissements de Paris, de grandes villes, de petites villes et de milieu rural.
 - La correction à l'aide de grilles transparentes est facile et rapide.
 - Ils sont l'instrument indispensable des Instituteurs, Professeurs, Conseillers d'O.S.P., Psychologues scolaires, et de tous ceux à qui incombent des tâches d'observation, de psychopédagogie et d'orientation.

Documentation gratuite sur demande

EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE

48, avenue Victor-Hugo, 75783 PARIS CEDEX 16 - Tél. : 501-83-26

vient de paraître :



LE PREV LAMES SONORES SÉPARÉES

Première approche de la Musique par les chants populaires français avec accompagnement de lames (12 lames : triangle, claves, crotales).

1 cahier, 185 × 272, 36 pages 26,10 F.

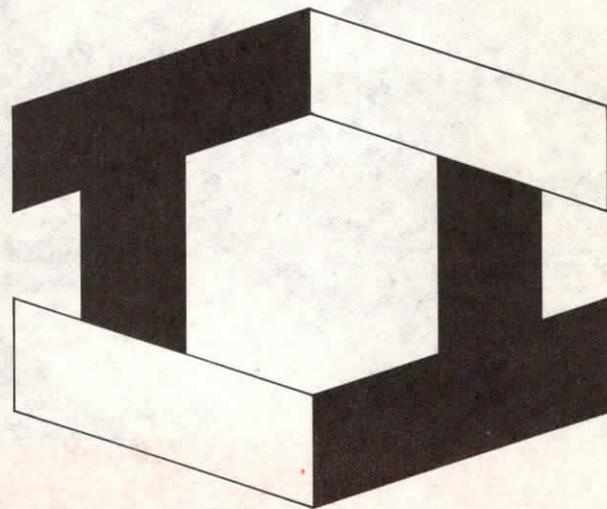
La lame sonore présente l'avantage d'être un instrument mobile et de sonorité agréable. Disposés dans l'espace de la classe par groupe de mêmes notes, ces instruments créent un climat où musique et poésie viendront stimuler l'imagination et la créativité de l'enfant.

CATALOGUE COMPLET SUR DEMANDE

A. LEDUC

175, rue Saint-Honoré, 75040 PARIS Cedex 01
296-89-11 lignes groupées

SALON DE LA MUSIQUE - STAND 32



GRUPE THOMSON

Un groupe industriel français
de taille internationale

Relation Graphique

173 boulevard Haussmann - 75360 Paris Cedex 08 - Tél. : 561.96.00
Télex, ELIHU PARIS 650143 F.

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 ordinaire : 4 F
le numéro spécial : 6 F
Abonnement annuel : France 100 F
étranger 130 F

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

Pour tout changement d'adresse, Joindre
une bande d'expédition et 2,60 F en timbres.

une semaine après l'autre

- 2 entre deux mots, par Maurice Guillot
- 2 l'enfant laïque, par Michaëla Bobasch
- 5 inspection : journées d'étude
- 5 que se passe-t-il ?

cette école innombrable

- 6 l'école en miettes, par Strapontinus
- 7 apprendre la culture de l'autre, par Michaëla Bobasch
- 10 enquête : les petits étrangers de la maternelle, par M. Quashie
- 13 concours de l'éducation : dixième épreuve

à votre service

- 15 l'éducation a retenu pour vous cette semaine
- 16 textes officiels : vous lirez au B.O. ; sorties d'élèves et voyages collectifs à caractère facultatif
- 17 vous avez la réponse, par René Guy
- 18 pédagogie quotidienne : à partir d'un bulletin de salaire, par Claire Méral
- 19 documentation : sur différents problèmes, par Robert Mandra, François Mariet, Jerry Pocztar et Louis Porcher ; Charlie Chaplin, par Etienne Fuzellier
- 21 sur votre agenda

l'homme créateur

- 24 ubiquité de Brecht, par Raymond Laubreaux
- 26 signe des temps, par Jean-Pierre Vélis
- 27 panorama - cinéma : de bien séduisants clins d'œil ; une vaste et lourde fresque, par Etienne Fuzellier ; télévision : pour inconditionnels d'Aragon, par Raphaëlle Lorr ; cirque : le cheval-roi, par Pierre-Bernard Marquet ; B.D. : deux anniversaires, par Pierre Ferran

le monde comme il va

- 30 Québec : dimension culturelle d'un système éducatif
- 34 mots croisés - échecs

photos - couverture, p. 7, 8 et 9 : Danielle Fradet/CREDIF ; p. 24 : Lipnitzki/Viollet ; p. 28 : Lot.

entre deux mots

Avez-vous rencontré les parents de vos élèves, lors de la réunion traditionnelle parents-enseignants de votre établissement ?

■ Oui et décidément les parents n'ont pas tout à fait conscience de nos difficultés avec cette génération-là.

Mais ce sont leurs enfants.

■ Justement, ils les connaissent trop ; et nous, un mois après la rentrée, nous ne les connaissons pas assez.

Pour une génération, c'est une génération !

■ Je m'efforce de montrer leur responsabilité aux parents qui ont surtout tendance à vouloir se reposer sur nous. Après tout, ce sont leurs enfants.

Oui, mais ce sont nos élèves.

■ Le transfert est trop facile, il faut aussi les mettre face à leurs problèmes : les enfants d'aujourd'hui rejettent l'effort, et leurs parents semblent aveugles.

Est-ce que nous savons nous y prendre, faisons-nous bien tout ce qu'il faut ?

■ En tant qu'enseignant, je sais ce que j'ai à faire. N'empêche que si j'étais à leur place... Ah, les parents, les parents...

Ah mais, vous l'avez dit tout à l'heure, après tout ce sont leurs enfants. Si je vous comprends bien, il n'ont peut-être pas tort de compter sur vous...

■ Oh là ! ce ne sont que mes élèves !

Les parents disent de même : ah, les enseignants, les enseignants... si nous étions à leur place ! Tout bien pesé, nous sommes impliqués au même titre qu'eux, il faudra bien trouver une solution, un terrain d'entente parents-enseignants.

■ Vous savez, l'école est bâtie comme une forteresse, il y a toujours et encore des murs à franchir. Et puis, pourquoi me dites-vous ça ? Vous avez, vous aussi, rencontré les parents de vos élèves !

C'est-à-dire que... pas précisément... à la même heure que celle fixée dans mon établissement, j'étais à la réunion parents-enseignants de l'établissement de mes enfants.

Maurice Guillot

UN COLLOQUE qui se voulait « exceptionnel » dans la forme comme dans le fond. Toutes les conditions requises pour cela étaient réunies : volonté d'ouverture attestée par l'intervention de personnalités extérieures à l'éducation (architectes, publicitaire, bibliothécaire, réalisateurs de télévision, journalistes, médecins) désir d'instaurer un large débat grâce à la possibilité pour l'assistance (différente du public traditionnel du CNAL) d'intervenir à tout moment, aspect informel du colloque dont le but n'était pas de se terminer par l'adoption de motions, conclusions ou propositions. Les objectifs étaient toutefois multiples et ambitieux : faire le bilan de ce qui a pu être fait jusqu'à présent en matière de droit de l'enfant, créer une occasion de confrontation entre les différents intervenants et de dialogue entre co-éducateurs, rassembler des matériaux en vue d'une réflexion ultérieure et décentralisée. Si le cadre était défini à l'avance et limité à l'enfant à l'âge de la scolarité obligatoire (l'enfant de moins de seize ans), la volonté d'appréhender celui-ci dans sa globalité apparaissait dans le choix des quatre thèmes : « L'enfant et la famille », « L'enfant et l'école », « L'enfant et les loisirs organisés », « L'enfant et son environnement ».

l'enfant laïque

« Le droit de l'enfant » : le colloque du CNAL

(Comité national d'action laïque) a réuni sur ce thème, les 13 et 14 octobre à Paris, près de trois cents participants : deux cents délégués des cinq organisations constitutives du CNAL (FEN, SNI-PEGC, Ligue française de l'enseignement, FCPE et Fédération des DDEN) et une centaine d'invités extérieurs au milieu enseignant.

Le dialogue ne s'est pas toujours établi dans ce colloque qui se voulait « pas comme les autres ».

« Jusqu'à présent, on a toujours parlé, concernant l'enfant, du « droit à » (droit à la santé, à l'espace, à l'éducation). Or nous voulons parler du « droit de » l'enfant. » : cette déclaration de Jean Battut (SNI-PEGC, rapporteur de la commission « L'enfant et l'école ») laissait présager un contenu peu ordinaire pour ce colloque. On s'attendait à des points de vue originaux, voire révolutionnaires. Cette attente a été déçue, car on s'est le plus souvent contenté d'évoquer le « droit à » (et non pas le « droit de », comme on se proposait de le faire) et, plus que de l'enfant c'est de l'adulte que l'on a parlé, la responsabilité de ce dernier apparaissant comme le « dénominateur commun » des quatre thèmes choisis. C'était l'adulte qui était en question à travers l'enfant.

Presque partout — à une exception près —, ce schéma s'est reproduit, les adultes s'interrogeant sur ce qu'ils doivent être par rapport à l'enfant, avec, en filigrane, le problème de la laïcité. Car il s'agissait aussi, durant ce colloque, de voir si le concept de « laïcité » avait bien résisté au temps ou s'il pouvait recouvrir des éléments nouveaux. La première difficulté consistait « à parvenir à un minimum de consensus sur le terme de laïcité », ainsi que le

soulignait Gilles Ferry, enseignant à l'université de Nanterre. « Lutte contre l'emprise de l'église (et maintenant celle du patronat) sur l'école », « respect de la diversité », « tolérance envers les diverses idéologies, y compris le droit des enfants et adolescents d'adopter des positions différentes de celles de leurs parents », « capacité d'écouter autrui » : autant de définitions de la laïcité qui montrent la complexité de l'entreprise et le malaise de l'adulte laïque qui veut parler des droits de l'enfant. Guy Berger, enseignant à l'université de Vincennes, a fort bien expliqué l'origine de ce malaise par le fait que, « l'enfant étant à la fois un enfant-projet et un enfant réel, il faut travailler de manière dualiste ». Or, remarquait de son côté Louis Legrand, directeur du département de recherche pédagogique à l'INRP, « il y a contradiction entre l'épanouissement actuel et futur de l'enfant ». Peu d'adultes résistent en effet à la tentation de s'intéresser avant tout à « l'enfant, être en devenir », plutôt qu'à « l'enfant, être actuel », et à celle de lui appliquer un projet.

Cette tendance était particulièrement forte dans la commission consacrée à « L'enfant et l'école » où, derrière la question des droits de l'enfant, chacun se demandait en

réalité « quel enfant (sous-entendu, quel futur homme) former ? ». Gilles Ferry a commencé par s'interroger sur le rôle et le statut de l'enseignant : « De qui tient-il son mandat ? A qui doit-il rendre compte de ce qu'il fait ? » Pour Louis Legrand, « l'école ne peut pas être neutre au sens d'une école instrumentale, aseptisée ». Quant à Georges Snyders, après avoir déclaré : « On n'éduque pas innocemment les enfants. On ne peut pas s'abriter derrière des métaphores horticoles du style « faire s'épanouir l'enfant ». Je le conduis à la messe le dimanche ou je ne l'y conduis pas. Il m'accompagne au meeting ou il n'y va pas. Il y a autant de prises de position dans le fait d'aller à la messe que dans celui de ne pas y aller », il a ajouté : « La formation que les enseignants auront craint de donner sera faite par d'autres (camarades, famille, télévision) ; dans cette perspective, le droit de l'enfant est avant tout d'être protégé contre l'ignorance et les infiltrations des idéologies de haine. » Et de conclure : « Les droits de l'enfant à l'école sont inséparables de la lutte de toutes les forces progressistes pour que l'école se sorte de l'emprise des classes dominantes et des idéologies de résignation et de scepticisme. » Propos inacceptables pour

Jeanne Vincent (SNI-PEGC) : « Georges Snyders a condamné toute propagande réactionnaire ; l'épithète est de trop. Nous devons protéger l'enfant de toute propagande. » Selon une autre intervention de Louis Legrand, « l'école de Jules Ferry, école de la morale commune résultant d'un consensus du moment, d'une époque, doit faire place à l'école laïque, publique, obligatoire, de maintenant, tenant compte d'un pluralisme des valeurs et les accueillant en son sein ».

Revenant au droit de l'enfant, Guy Berger faisait remarquer que ce « droit » consenti aux enfants n'est en réalité « qu'une récompense » et qu'il « ne s'accorde pas mais se reconnaît ». « Il faudrait trouver des zones où un pouvoir de l'enfant peut s'exercer, qu'il s'agisse de la gestion de son temps, ou de son orientation. Toutefois, conclut-il, nous, adultes, n'avons guère envie de partager. »

Après le rôle et la responsabilité des parents laïques et des enseignants laïques, c'est celle des éducateurs laïques qui a été évoquée dans la commission « L'enfant et les

loisirs ». Malgré une interrogation extrêmement provocatrice et prometteuse — « Que devient la liberté lorsqu'on l'organise ? » —, le débat de cette commission n'a pas pu échapper à l'énoncé d'évidences (constatation du déscouvrement des enfants en dehors des temps scolaires, source de la délinquance juvénile, et de l'augmentation du temps de loisirs de l'adulte, phénomène irréversible, d'où la nécessité de former l'homme de demain à être, non pas consommateur de « loisir-substi », de « loisir-évasion », mais partie prenante du « loisir-conquête », du « loisir-libération ») et à la formulation de revendications souvent entendues : « nécessité d'une politique globale et cohérente en direction de l'enfance et des mesures financières appropriées pour assurer l'égalité des enfants devant le droit aux loisirs, et leur permettre de vivre l'aventure des loisirs socio-éducatifs ».

C'est à la commission « L'enfant et son environnement » que l'on aura entendu les propos les plus originaux, peut-être parce que l'on y a

abordé les problèmes sous des aspects très concrets (le cadre de vie de l'enfant et les différents messages — livre, publicité, télévision — qu'il reçoit) et avec une certaine dose d'humour. Cela n'empêchait d'ailleurs nullement de dénoncer les injustices, notamment le fait qu'au départ « la niche environnementale » — selon une expression de Henri Laborit (1) — n'est pas la même pour tous, et que, remarquait Anne-Marie Franchi (DDEN) dans son rapport, « nous pouvons souhaiter la diversité à condition qu'elle ne soit pas injuste ». C'est là que l'on a le plus parlé de l'enfant : « L'enfant, joueur impénitent dans un monde qui ne joue pas. L'enfant enrhumé dans son logement, l'enfant gêneur, l'enfant intrus auquel on dit « va jouer ! » pour être tranquille, l'enfant oublié, réduit à des espaces spécialisés comme le terrain de jeux où il est condamné aux glissades sur le toboggan alors que la rue offre à ses yeux de bien meilleures ressources ». C'est là aussi que l'on a parlé du « plaisir » de l'enfant, de son droit de regarder jusqu'à la fin une émission de télévision (les adultes se réservant ensuite la possibilité d'en discuter avec lui s'il le désire) ou de s'exprimer durant celle-ci (ne pas intimer l'ordre de se taire à un enfant qui manifeste ses impressions pendant le film, sous prétexte qu'il dérange les autres). C'est là enfin que l'on a fait preuve de la plus grande tolérance (« laisser aux enfants la joie de flâner dans un chemin creux même s'il ne mène nulle part ») et de la volonté de prendre en compte la diversité comme le soulignait Anne-Marie Franchi, redéfinissant ce qui est pour elle, « la règle d'or de la laïcité » : « Dans une société en proie à l'incertitude, on ne peut figer une morale pour tous, des valeurs pour tous. Il faut relever ce double défi de l'incertitude et de la diversité, refuser le cloisonnement, le rejet, accepter la confrontation. »

Michaëla Bobasch

(1) Henri Laborit, *L'homme et la ville* (Flammarion, 1971).

Au cours de ce colloque, a été présenté un document qui « fait le point » sur le droit de l'enfant et recense les principaux textes relatifs à celui-ci :

- la Déclaration des droits de l'enfant, de l'ONU (adoptée le 10 novembre 1959, plus de dix ans après celle des droits de l'homme) ;
- la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (adoptée le 4 novembre 1950, elle comporte un protocole additionnel du 20 mars 1952, garantissant notamment la liberté de l'enseignement) ;
- la Convention contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (résolution de l'Unesco, du 14 décembre 1960, centrée sur le problème du droit des enfants à l'éducation, à la science et à la culture).

En France, « le droit positif de l'enfant se trouve défini par un écheveau complexe de lois ordinaires qui tantôt assignent directement à l'enfant des droits explicites, mais surtout des devoirs et des contraintes qui, plus généralement, s'adressent à l'adulte lui-même et aux institutions dans leur rapport à l'enfance pour lui accorder des prérogatives, mais aussi des devoirs, des limites, des interdits ».

Ce document attire en outre l'attention sur « les ambiguïtés du droit de l'enfant », et en particulier le fait que celui-ci s'organise en France autour d'une idée-force : « la protection de l'enfant ». « Or toute protection suppose la référence à une norme et, de ce fait, débouche sur l'institutionnalisation de la surveillance et de la contrainte. Assistance judiciaire, éducative, sanitaire et sociale : la liste est longue des structures qui, tout en protégeant l'enfant, établissent autour de lui une sorte de domination sociale et culturelle. »

journées d'étude

Les inspecteurs généraux ont tenu, du 8 au 12 octobre au CIEP de Sèvres, leurs journées d'étude sur le thème : « L'éducation, pour quel homme, pour quelle société ? Contribution à une pédagogie du temps présent ». Les organisateurs avaient fait appel à un nombre considérable d'intervenants, tels qu'Alfred Sauvy, Alain Girard, Henri Laborit, André Henry, Michel Crozier, Gabriel Ventjoi, pour n'en citer que quelques-uns. La richesse des interventions et des débats conduisit Lucien Gémard, représentant permanent de l'Inspection générale, à faire une synthèse très kaléidoscopique de ces « journées riches et difficiles » pour reprendre ses propres termes. Retenons simplement, à propos de l'ouverture de l'école et des élèves abreuvés d'informations, cette formule également de Lucien Gémard : « L'école est ouverte ou plutôt envahie insidieusement par le monde extérieur. Accepter cette situation comme accepter l'altérité, ce n'est point s'y soumettre, c'est apprendre à y vivre pour la dominer. »

Dans son discours de clôture, Christian Beullac développa les trois objectifs qui lui sont chers : l'ouverture de l'école au monde, la cohérence et la formation de la personnalité. Il en a profité pour réaffirmer ce dont il a fait, depuis quelque temps, le leitmotiv de ses discours : la restauration à l'école d'un certain nombre d'exigences et de valeurs. Mais il a aussi annoncé la prochaine sortie de textes qui doivent réorienter et élargir la mission des inspecteurs généraux. Ces textes devraient également modifier le mode de recrutement de l'Inspection générale qui ne serait plus le seul fait d'une cooptation et de la plus haute compétence dans chaque discipline, mais qui tiendrait compte d'une certaine interdisciplinarité.

que se passe-t-il ?

■ **Lancement d'une campagne pour le maintien des écoles rurales.** Organisée à l'initiative de la Coordination interdépartementale « Vivre et apprendre au village », qui regroupe des parents ruraux, des instituteurs et élus locaux de l'Isère, la Drôme, le Jura et l'Aveyron, et du collectif « Ecole-formation » de Grenoble, auteur d'un livre **Ecoles rurales quel avenir ?** (éditions La pensée sauvage — voir l'éducation n° 368-369 du 23 novembre 1978), celle-ci a pour but de dénoncer « la politique d'accélération de la désertification des campagnes ». Une pétition qui fait état de la fermeture de cinquante-trois classes (contre quarante-quatre ouvertures) dans la Drôme, de deux cent dix-huit classes (contre cent quarante ouvertures) dans l'Isère, et de la suppression de cent vingt postes en Lozère, a recueilli mille signatures.

■ **La fédération Lagarde a fait le bilan de la rentrée scolaire.** Pour la PEEP, les principaux points noirs restent l'affectation tardive des professeurs, les postes non pourvus et la réduction générale du nombre des surveillants. Estimant que cette rentrée avait posé moins de problèmes que les précédentes, le Dr Antoine Lagarde a cependant rappelé que « le maintien de la grille Guichard aboutissait à des situations inacceptables et de grosses surcharges dans le primaire comme dans le secondaire ». La PEEP demande que « le service public d'éducation soit assuré » et rappelle que « l'accueil des élèves est obligatoire » même en cas de grève. La fédération se promet en outre de veiller attentivement au développement du sport scolaire. Enfin, les responsables sont inquiets du projet de budget 1980 : « Une diminution des crédits d'une telle ampleur n'est justifiée ni par la baisse des effectifs, ni par une réorganisation interne », expliquent-ils.

■ **Bilan négatif pour le SNALC au lendemain de la rentrée.** Devant « les conditions de travail plus difficiles résultant des effectifs surchargés et de l'hétérogénéité des classes à la suite de la réforme du collège unique », le SNALC a décidé d'agir, tout d'abord en envoyant aux parents d'élèves « une lettre explicative sur les vices de la réforme » et ensuite en demandant « la création d'une commission parlementaire d'enquête, en vue d'une révision de la loi ».

■ **Une déclaration du ministre de l'Agriculture, Pierre Méhaignerie,** sur les grandes orientations préalables à une innovation dans le domaine de l'enseignement agricole : insertion de celui-ci dans la formation continue, allègement et souplesse des programmes (avec une certaine liberté laissée aux régions dans l'élaboration de ceux-ci), ouverture sur l'extérieur (dans cette perspective, a été lancée une opération « mille bourses à l'étranger ») et développement du cycle long (il y a eu cette année huit mille demandes d'entrée — pour trois mille places — dans les classes de BTS et d'ENITA). Enfin, si Pierre Méhaignerie souhaite que l'enseignement agricole continue à être du ressort du ministère de l'Agriculture (« S'il avait dépendu de l'Education nationale, il aurait été, dans la situation des mentalités d'aujourd'hui, le parent pauvre de l'enseignement technique, lui-même parent pauvre de l'enseignement général », a-t-il déclaré), il souhaite par contre l'existence de « passerelles » dans les deux sens. C'est pourquoi deux classes préparant au BTA en un an après le baccalauréat ont été ouvertes cette année.

■ **La rentrée universitaire s'effectue dans de bonnes conditions,** estime le CELF, Comité des étudiants libéraux de France, qui souligne cependant l'insuffisance du budget du ministère des Universités : « un bon budget pour les enseignants, mais insuffisant en ce qui concerne les étudiants ». Le CELF veut par ailleurs que « l'année 1979-1980 soit l'année des étudiants, avec une véritable politique d'aide et d'intervention envers ceux-ci comme 1978-1979 a été l'année des enseignants ». Le CELF prépare également l'organisation d'une campagne pour les étudiants salariés.

l'école en miettes

SCANDER le temps a toujours été une préoccupation pédagogique majeure. Temps historique, découpage des semaines et des jours, morcellement de l'année, durée des apprentissages, constituent quelques-uns des aspects essentiels de l'existence éducative. Les choses ont empiré depuis quelques années, puisque la formation continue est devenue l'une des nouvelles têtes de l'hydre incroyable. Permanente, continue, ultérieure, continuée, des adultes, les qualificatifs ne manquent pas pour la décrire.

Tout a été dit, ou au moins répété, sur la question. Pourtant les interrogations abondent encore. Comment faudrait-il transformer l'école pour la rendre adéquate à une formation ultérieure ? Que celle-ci soit nécessaire signifie-t-il que la première est insuffisante ? Et si oui, s'agit-il d'une insuffisance « naturelle » constitutive, inévitable, ou d'une inadéquation circonstancielle et modifiable ?

Cette scolarisation interminable est-elle le pendant éducatif de la médicalisation généralisée qui tend à envahir notre société ? Est-il indispensable d'ajouter sans cesse quelques mois aux années d'apprentissage ? Prépare-t-on une société de vieillards infantiles où la peau d'âne et le bon point seront les seules métaphores opérantes ? La mise en institution, comme on dit mise en couveuse ou mise au pas, est-elle vraiment le seul moyen de résoudre les problèmes d'accélération de l'évolution des connaissances ?

L'accord est quasiment unanime pour dire que de telles

questions sont inopportunes. On est prié d'admettre, sans démonstration, que la formation continue correspond à un besoin (de l'économie, des travailleurs, des choses et des hommes...). Il faut apprendre toute sa vie, c'est comme ça ; quiconque ne le fait pas est destiné à rater les trains rapides de l'histoire. Enfin, argument suprême, mettre en doute cette idée manifeste une position rétrograde, une atteinte aux droits imprescriptibles et universels à l'éducation.

Bon. En somme mimez la foi et bientôt vous croirez ? Mais, dit le mécréant professionnel et militant, à quoi sert concrètement la formation continue ? Ne pourrait-elle simplement être remplacée par un crédit de temps dont disposerait tout travailleur au long de sa carrière, libre à lui d'en disposer à sa guise, éventuellement pour se reposer ? Pourquoi ne pas perfectionner le système de l'année sabbatique, présent dans quelques pays étrangers ? Est-ce que se former et fréquenter une institution pour cela est plus noble que de ne pas se former ? Peut-on apprendre par morceaux, par bribes, par laps de temps ?

Un modèle de société est inscrit dans l'idée même de formation continue, et il n'y a pas lieu de s'en étonner puisque c'est lui qui l'a produite. Le travail, la carrière, le niveau de vie, la rentabilité, la consommation, sont à

l'horizon et à la racine de cette idéologie. Dans cette perspective en effet, les développements récents de la formation des adultes représentent un progrès considérable malgré les discriminations sociales qui, sans surprise, s'y exercent. Des possibilités nouvelles se trouvent offertes, tout n'est pas définitivement joué au départ, des sursis sociaux sont ainsi accordés et, par conséquent, une conquête a été menée à bien.

N'est-ce pas précisément le modèle lui-même qu'il convient de mettre en cause ? Apprendre pour travailler, travailler pour apprendre, sommes-nous tous devenus les chameaux aveugles de cette noria ? Les déphasages actuels, les piétinements, les crises de confiance, ne viennent-ils pas d'un désaccord profond, radical, sur le mode de vie lui-même ? Si, au lieu du niveau de vie, on privilégie les conditions de vie ? La gestion du temps plutôt que la carrière ? La disponibilité plutôt que la consommation ? Le droit à la non-formation cesse ici d'être absurde ; il incarne au contraire une garantie du citoyen contre les empires.

Regardons dans les universités, dans les lycées, dans les CES même. Qui ne serait frappé par la désespérance qui s'y répand, silencieusement et dans l'indifférence ouatée ? L'idée de formation est le centre de cette incompréhension massive. La formation ultérieure ne saurait échapper, par sa propre force, à cet engrenage. Il y faut autre chose. Mais quoi ? Les prophètes en ont perdu leur latin.

Strapontinus



apprendre la culture de l'autre

* Circulaire n° 75-148
du 9 avril 1975,
concernant l'enseignement
des langues nationales
dans le cadre
du tiers temps pédagogique.

* Centre de recherche
et d'étude
pour la diffusion du français.

Enseigner leur langue d'origine aux enfants de migrants apparaît aujourd'hui nécessaire, voire indispensable. Il existe pour cela des « cours intégrés ». Mis en place en 1975*, ils sont assurés dans des écoles à fort pourcentage de ces enfants par des instituteurs étrangers rémunérés par leur gouvernement. Un inconvénient toutefois : ces cours ont lieu simultanément avec d'autres activités (éveil, éducation physique). Double handicap, donc, pour ces élèves : celui de manquer quelque chose et de se singulariser par rapport au groupe-classe. Quant aux enseignants, ils considèrent parfois — pour ne pas dire souvent — l'instituteur étranger comme un intrus perturbant la vie de l'établissement. Pour remédier à cette situation, une équipe de chercheurs du CREDIF* a pensé à « intégrer cette étude de la langue et de la culture d'origine dans le cadre des activités scolaires ». A partir de ce projet-pilote, ils ont mis au point une série d'expériences qui, tout en s'inspirant du cours intégré, tentent d'en corriger les insuffisances.

apprendre la culture de l'autre



la photo de couverture et celles illustrant cet article (p. 7, 8 et 9) ont été prises par Danielle Fradet, conseillère pédagogique, à l'école de la rue Hamelin, Paris, au mois d'avril dernier.

UN COURS INTEGRE d'espagnol mais portant sur un thème commun avec les activités d'éveil de la classe, auquel s'ajoute une heure hebdomadaire d'« activité interculturelle » réunissant tous les élèves. Tel était le principe mis en œuvre durant l'année 1978-1979 à l'école de la rue Hamelin, à Paris (1).

« Napoléon » : pour aborder ce sujet — proposé par l'institutrice française —, Soledad Obispo, l'enseignante espagnole chargée du cours intégré, a d'abord emmené ses dix élèves du cours moyen (quatre CM 1 et six CM 2) visiter l'exposition Goya au centre culturel du Marais, s'attachant en particulier aux tableaux intitulés *Le Deux Mai* et *Le Trois Mai* illustrant, l'un la révolte du peuple contre la tentative d'invasion de l'Espagne par

Napoléon, et l'autre les représailles des troupes françaises de Murat contre les insurgés espagnols. Après une exploitation de cette visite durant le cours d'espagnol (les enfants ont pu exprimer leurs impressions, préciser d'abord oralement puis par écrit, ce qui leur a plu), les élèves ont entrepris un travail de présentation des événements de l'époque à leurs camarades français. En ce lundi matin, ils étaient fort occupés à mettre la dernière main à leur montage audiovisuel (car il s'agit d'un travail de longue haleine reposant sur l'élaboration de plusieurs documents par les élèves eux-mêmes) et à se répartir les rôles. Ainsi, il est convenu que Jacqueline présentera le premier tableau, Olivier le second et le quatrième, Jesus le troisième, tandis que Maria assu-

ra les transitions, explications nécessaires entre les diverses étapes.

Napoléon : l'annonce du thème de la séance soulève un tollé chez les élèves français plutôt dissipés en cette fin d'année scolaire : « Napoléon, on en a ras l'bol ! » « Je sais que vous êtes saturés, mais ce que l'on va vous présenter est différent de ce à quoi vous vous attendez », intervient Soledad Obispo qui parvient à rétablir le silence. Et Maria commence d'expliquer : « Pour les Français et les Espagnols, Napoléon représente deux choses différentes. C'est pourquoi nous avons d'abord demandé à nos parents ce qu'ils pensaient de Napoléon. Jacqueline va vous présenter les résultats de cette enquête. » Il ressort de celle-ci que, si Napoléon est pour les Français un glorieux conquérant, il est pour les Espagnols « un envahisseur de l'Espagne qui voulut dominer l'Europe mais qui, comme beaucoup d'autres, échoua dans cette entreprise ».

Pour situer ensuite Napoléon par rapport à l'époque présente (soit un intervalle d'un peu plus de cent cinquante ans), les élèves espagnols ont entrepris une enquête sur les arbres généalogiques, réalisant d'abord celui d'Alfonso, un enfant du CM 1 en remontant à trois générations, puis celui de Charles IV qui était roi d'Espagne à l'époque où Napoléon a envahi ce pays. A ce stade, Soledad Obispo intervient à nouveau pour expliquer aux élèves français — maintenant prodigieusement intéressés — ce qu'est un arbre généalogique et la manière dont on procède pour en faire un. Olivier prend ensuite la parole pour présenter simultanément l'arbre généalogique de Charles IV et la reproduction d'un portrait de la famille royale peint par Goya en 1800. Soledad en profite pour présenter rapidement le peintre et son œuvre. La résistance des Espagnols aux troupes de Napoléon, concrétisée par une explosion de révolte le 2 mai

1808, puis les représailles des Français le lendemain sont illustrées par les deux tableaux de Goya projetés, sous forme de diapositives, sur un écran. Maria commente *Le Deux Mai*, montrant « les civils espagnols (représentés par deux « Manolo » ou hommes du peuple) opposés aux soldats français ainsi qu'aux Mameluks (soldats égyptiens) ou aux Polonais qui, tous, travaillaient pour la France » et signalant « la conception triangulaire du tableau ». Un de ses camarades, Jesus, fera de même pour *Le Trois Mai* où « les Français tuent un Manolo, tandis qu'un autre Manolo voit cela et, lui aussi, attend la mort ».

« C'était très vivant. » « C'était très bien, mais cela manquait un peu de commentaire. » Les élèves français ont été tellement intéressés qu'ils en ont trouvé le temps trop court. Il n'en reste pas moins que l'on n'obtient pas de tels résultats sans travail préalable et sans concertation entre enseignants. C'est là que, selon Serge Boulot, l'un des promoteurs de l'expérience, se situe le premier écueil : le manque de temps. « Il faut de douze à quinze heures de travail par semaine pour préparer quatre heures de cours, estime-t-il. Or il n'y a guère de temps prévu dans l'institution pour que les enseignants puissent mettre au point de telles séquences pédagogiques. Il faut créer les conditions pour pouvoir travailler. » Autre difficulté : la faible motivation des enseignants, due au manque d'ouverture de la société française. « Napoléon est un thème français. Nous aurions préféré axer l'expérience interculturelle sur la découverte de la civilisation arabe, ce qui pouvait déboucher sur des problèmes actuels. Ce thème n'a pas été retenu », poursuit Serge Boulot qui considère que « l'inter-culture doit exister au niveau des adultes avant d'être à celui des enfants, sinon cela reste du bricolage ». La preuve en est que l'expérience mise en œuvre depuis trois ans dans



L'expérience quadrilingue — ainsi nommée car elle porte sur quatre langues : espagnol, portugais, italien, serbo-croate —, entreprise il y a trois ans, concerne deux cent cinquante élèves étrangers répartis dans sept écoles de la région parisienne (Aubervilliers, Bagnolet, Ivry, Vitry, Villejuif) et deux écoles de Paris.

Patronné par le ministère de l'Éducation, ce projet — qui existe également en Belgique, aux Pays-Bas et en Grande-Bretagne dans le cadre de la Commission des Communautés européennes — est mené en France par une équipe de chercheurs détachés au CREDIF et mis à la disposition de l'ENS de Saint-Cloud pour l'encadrement du service auprès des enfants de migrants. Il s'agit de Jean Clevy (IDEN), Serge Boulot (PEGC) et Danielle Fradet (conseillère pédagogique).

L'expérience a ceci d'original qu'elle comporte, outre l'enseignement de la langue d'origine dans le cadre du tiers temps pédagogique, une heure hebdomadaire d'« activité interculturelle » (regroupant élèves français et étrangers) et une heure de concertation avec les parents.

sept écoles de la région parisienne donne des résultats inégaux, sa réussite dépendant pour l'essentiel du degré d'adhésion des enseignants français.

Pourtant, malgré la complexité des problèmes qu'il soulève (décalage entre la langue parlée en famille et celle enseignée à l'école, attitude ambivalente des parents qui, tout en souhaitant que l'enfant apprenne sa langue d'origine, craignent en même temps que cela ne le différencie des autres), cet enseignement se révèle profitable à plusieurs niveaux. Un autre membre de l'équipe, Jean Clevy, pense que « ce travail en concertation, permettant au milieu français de mieux connaître, donc d'accepter, les différences, débouchera forcément sur une meilleure insertion de l'enfant étranger dans le cadre scolaire ».

Meilleures chances d'insertion et de réussite, mais aussi — et surtout — moyen pour ces enfants sans réel statut (beaucoup sont nés en France mais ils ne sont ni français ni complètement espagnols) de sortir de leur condition de migrants. Tel est du moins l'un des objectifs de l'équipe comme l'indique Serge Boulot : « Nous voulons que ces enfants aient à la fois une maîtrise de leur condition de migrants et sortent de cette condition de fils de concierges. C'est cela que nous avons tenté de faire en les emmenant voir l'exposition Goya, afin qu'ils découvrent leur patrimoine culturel et qu'ils en soient fiers. Si le but semble ici atteint, il ne l'est pas partout, mais du moins, cette expérience nous aura permis d'examiner de l'intérieur la circulaire de 1975, et d'en dévoiler les difficultés d'application, ce qui permettra d'analyser ce qui se passe en France sur le plan général. »

Michaëla Bobasch

(1) Une expérience semblable, incluant des Maghrébins et des Turcs, commence cette année sous l'égide du CEFISEM de Marseille.

les petits étrangers

En amont du problème auquel s'attaquent les CEFISEM (« l'enfant entre deux cultures » dans notre n° 396) et de l'expérience évoquée aujourd'hui dans l'article précédent, « apprendre la culture de l'autre », il y a celui de la préscolarité des enfants de migrants. S'appuyant sur une enquête effectuée par l'INRP en 1976, M. Quashie traite ici de cet aspect qui englobe tout autant la perception et l'attitude des enseignants, les solutions qu'ils préconisent, que la traduction de celles-ci dans la pédagogie quotidienne.

Le texte complet de cette enquête peut être consulté à l'INRP, 29, rue d'Ulm.

AU MOIS de septembre 1976 le système préscolaire français a accueilli 189 277 enfants d'origine étrangère, ce qui représente environ 8,4 % des effectifs totaux. Malgré un certain ralentissement de l'immigration, ce chiffre est en constante progression depuis quelques années.

Ces enfants, pour qui le premier contact avec le système scolaire français a eu lieu à l'école maternelle, ont évidemment en commun le fait de ne pas avoir le français comme langue maternelle. Cependant il n'y a pas que cela : de par leur situation de travailleurs migrants, leurs parents font partie des plus défavorisés de la société française. Cela signifie qu'ils connaissent des conditions de vie précaires ; en outre certains d'entre eux, contrairement à la population migrante plus anciennement arrivée, ne sont pas de tradition chrétienne, d'autres sont d'origine rurale, etc. Tout cela crée de nouveaux problèmes et, au lieu de parler de bilinguisme à propos de ces enfants, il serait plus exact de parler de biculturalisme.

Nous ne posons pas ici le problème de la nécessité de leur passage à l'école maternelle mais nous

tentons de savoir comment ce biculturalisme est pris en compte par le système préscolaire français, seule structure d'accueil prévue pour les petits étrangers d'âge préscolaire. Nous avons ainsi choisi de nous intéresser à ceux-là même qui sont en contact avec ces enfants neuf mois par an, ceux par qui passe toute action en faveur de ces enfants, c'est-à-dire les enseignants.

Nous avons donc mené dans quatre écoles de Paris une enquête préalable sous-tendue par cette question : quelle conscience les enseignants ont-ils des problèmes des enfants de migrants ? Sans répondre immédiatement à la question, nous avons toutefois remarqué que la formulation du problème était fortement influencée par l'opinion de la directrice. Cela n'est évidemment pas généralisable et le plus souvent les enseignants formulent leurs problèmes au travers des difficultés quotidiennes : du moment que ces enfants ne perturbent pas la classe, ils ne posent pas de problèmes. Leur originalité ne se fait parfois sentir qu'à l'occasion

d'événements exceptionnels : lorsqu'on demande parfois aux parents de venir à l'école et que l'on a du mal à communiquer avec eux, par exemple.

Au cours de cette préenquête, nous avons également vécu dans les classes et procédé à des enregistrements : à cette occasion le contenu général des activités ne nous a pas paru être en rapport avec la situation particulière de ces classes où plusieurs nationalités se côtoient. Cette multiplicité des nationalités devient d'ailleurs, pour certains enseignants, un prétexte pour ne pas donner un contenu original à leur enseignement.

Au terme de la préenquête nos impressions se sont précisées et nous étions en mesure de formuler deux hypothèses fondamentales :

1. Pour les enseignants, les enfants de migrants rencontrent des difficultés essentiellement parce qu'ils ne maîtrisent pas le français.
2. Cette opinion transparait dans leur pratique pédagogique :

— une attention particulière est accordée aux aspects verbaux de l'enseignement ;

— au niveau du contenu, la situation culturelle spécifique des migrants n'est pas prise en charge.

Nous avons alors conçu un questionnaire afin de donner ou non une première confirmation à ces hypothèses.

Quatre cents questionnaires ont été envoyés dans diverses écoles de la région parisienne et de province. Sur ceux qui nous ont été renvoyés, nous avons pu en retenir 161 pour la région parisienne et 65 pour la province. Nous n'avons malheureusement pas pu réaliser un véritable échantillonnage basé sur la densité de la population migrante car les questionnaires, ayant suivi la voie hiérarchique, ont été distribués par

s de la maternelle

les inspectrices qui ont choisi les écoles de notre échantillon. Malgré tout nous pensons qu'ayant finalement touché 226 enseignants, ce questionnaire permet une approche valable du problème des enfants de migrants dans l'école maternelle française.

Avant même d'aborder les réponses que les enseignants apportent aux problèmes posés par la présence d'enfants étrangers dans leur classe, nous nous sommes demandé de quoi était constitué l'environnement scolaire de ces enseignants : l'élément le plus important à signaler dans cet environnement c'est la lourdeur des effectifs ; en effet à peine 3 % des classes de notre échantillon ont un effectif de moins de 26 élèves, alors que 54 % d'entre elles ont entre 35 et 45 élèves. Le second élément c'est la présence d'au moins 20 % d'enfants étrangers dans 80 % des classes. Ces enfants sont en grande partie d'origine maghrébine ou des pays du nord du Bassin méditerranéen, algériens et portugais en majorité.

Nous nous sommes ensuite interrogés sur les caractéristiques personnelles des sujets de notre enquête, telles que la formation, l'ancienneté, etc. : 62 % de nos sujets ne sont pas passés par l'école normale et ont une ancienneté de moins de dix ans. Si nous définissons l'expérience comme le fait d'avoir enseigné auparavant dans une classe à fort pourcentage d'enfants étrangers, la moitié des enseignants de cette enquête ne possède pas cette expérience et, lorsque celle-ci existe, elle couvre moins de dix ans dans 80 % des cas. Comme ce découpage ne recoupe pas exactement celui de l'ancienneté, cela donne à penser que, pour une cer-

taine partie des enseignants qui ont une ancienneté importante, le problème des enfants de migrants est tout aussi nouveau que pour les plus jeunes.

Ayant ainsi situé nos sujets et leur environnement, nous avons alors, grâce au questionnaire, tenté de répondre à trois grandes questions :

- Comment les enseignants perçoivent-ils les enfants étrangers et leurs problèmes ?
- Quelles sont les solutions qu'ils recommandent ?
- Comment cela se traduit-il dans leur pratique habituelle ?

Après avoir analysé les réponses données aux questions concernant la perception que les enseignants ont des enfants étrangers et de leurs problèmes, nous pouvons faire les remarques suivantes : les enseignants ont en général conscience de l'existence d'un problème mais ils ne se risquent pas à le définir comme sociologique, psychologique, ou de tout autre ordre. Cependant lorsque les enseignants ont à se prononcer sur les causes d'inadaptation des enfants de migrants, les réponses se font plus précises. Nous les avons résumées dans le tableau suivant :

Causes	Paris	Province
	%	%
Méconnaissance du français	40	61
Conditions de vie du migrant	19	14
Blocage affectif	4	5
Peu d'importance accordée à l'école maternelle	6	0
Place du travailleur migrant en France	22	10
Inadaptation du système scolaire	9	10

L'élément le plus frappant de cette partie de nos résultats est constitué par l'importance exceptionnelle accordée au problème linguistique. Cela provient sans doute d'un manque de sensibilisation : en effet, dès que l'on acquiert une certaine expérience spécifiquement dans une classe à fort pourcentage d'enfants étrangers, d'autres éléments prennent de l'importance. Ainsi la plupart des enseignants qui ont donné une place primordiale au statut social du migrant dans les causes d'inadaptation des enfants étrangers ont une expérience de plus de dix ans dans une classe comportant beaucoup d'enfants étrangers. Tout se passe comme si l'enseignant commençait alors à ne plus chercher la cause des problè-

mes chez l'enfant lui-même, mais se mettait à l'entrevoir d'abord dans les conditions socio-économiques où cet enfant et ses parents vivent ; enfin on en arrive à une attitude critique vis-à-vis du système scolaire lui-même, qui ne fournit pas les moyens matériels et pédagogiques adéquats. Ainsi parmi les enseignants (47 %) qui donnent un pronostic défavorable pour la scolarité primaire de leurs élèves étrangers, 35 % expliquent ce pronostic par le caractère plus strict de la pédagogie en vigueur à l'élémentaire, 28 % par des raisons d'ordre socio-économique (conditions de vie, niveau culturel des parents, manque de soutien dans la famille, etc.), et 25 % par la pauvreté du vocabulaire des enfants.

Puisque la plupart des enseignants reconnaissent l'existence d'un problème posé par la présence d'enfants étrangers dans leur classe, quelles solutions proposent-ils ?

S'il appartenait aux enseignants de décider et de choisir les solutions à apporter, nous en tenant aux réponses à notre questionnaire bien sûr, la priorité serait accordée aux informations à fournir aux enseignants eux-mêmes, informations d'ordre sociologique surtout, à propos des conditions de vie et de la culture des migrants, mais aussi une information scientifique de type linguistique par exemple. Cela leur permettrait d'accéder à une meilleure connaissance psychosociologique de l'enfant de migrant et de moduler leur action pédagogique en conséquence. A côté du net refus d'un changement radical des structures, séparant les enfants étrangers des petits Français, il semble que se manifeste le souhait d'un aménagement permettant par contre aux enfants de migrants de bénéficier d'une pédagogie spécifique de temps à autre. Toutefois la grande majorité (99 %) des enseignants interrogés pensent que ces enfants tirent profit de leur passage à l'école maternelle. Mais tout en accordant une place essentielle aux activités de la classe dans les progrès des enfants, 56 % des maîtresses admettent que c'est à la cantine, en récréation, dans la rue, que l'enfant étranger fait le plus d'acquisitions. A ce moment-là reconnaître en même temps l'importance des acquisitions extrascolaires et celle de l'école maternelle, n'est-ce pas le fait d'une certaine angoisse ? Angoisse de voir remettre en question, à l'occasion des problèmes des migrants, le système préscolaire français, à qui est reconnue une efficacité presque mythique ?

Nous avons remarqué plus haut que généralement les sujets de

cette enquête reconnaissent le fait que la présence d'enfants étrangers dans leur classe posait des problèmes. Cela donne-t-il un caractère spécifique à leur pratique pédagogique ?

Avec un questionnaire il nous était difficile d'aller très loin dans l'analyse des contenus d'enseignement ; cela ne pourrait se faire que sur la base d'enregistrements rigoureusement contrôlés. Cependant nous avons quand même réussi à mettre en lumière un certain nombre de points qui nous paraissent intéressants.

Soulignons tout d'abord l'importance de la séance de langage journalière dans la plupart des classes, même dans celles où l'enseignant reconnaît qu'elle n'est pas essentielle dans les progrès des enfants. De quoi parle-t-on au cours de ces séances de langage ? Les thèmes les plus fréquents sont les fêtes (Noël surtout), des événements naturels (neige, saisons). Les événements de la vie familiale d'un enfant reviennent également souvent, ce qui laisse supposer qu'un enfant étranger pourrait apporter à loisir un contenu original, à condition bien sûr que le thème ne soit pas fixé d'avance par la maîtresse.

Et comment parle-t-on de ces événements ? Si, face à un emploi de la langue familière ou argotique, environ 98 % des enseignants refusent de gronder l'enfant ou de le faire taire, il n'en reste pas moins que 80,5 % d'entre eux corrigent l'enfant. La langue familière n'est donc pas acceptée au sein de la classe.

Mais, à part la séance de langage, il existe dans la vie de la classe bien d'autres aspects qui sont modelés par l'action de l'enseignant. La stratégie d'un enseignant s'organise autour d'un axe central qui se retrouve dans toutes les activités. Qu'en est-il des enseignants touchés par cette enquête ? Ils ne semblent pas ressentir la nécessité d'appuyer leur action pédagogique sur une méthode particulière, faisant sans doute confiance aux ressources de

la classe tels que les auxiliaires audiovisuels, et à l'improvisation, synonyme de spontanéité pour la plupart des enseignants que nous avons rencontrés. Ils restreignent, en général, leur action à la classe ou tout au plus à l'école où ils se trouvent, et lorsqu'ils tentent d'entrer en contact avec des personnes extérieures à l'école, cela se fait dans des cadres tels que les problèmes sont tout de suite ramenés à des proportions limitées : ils deviennent ainsi médicaux, ou de rééducation, d'orthophonie, etc. Il n'en reste pas moins que, grâce à des initiatives vraiment originales en certains endroits, l'école s'est véritablement ouverte à la culture et à l'originalité du migrant ; il y aurait vraisemblablement grand intérêt à décrire plus complètement des expériences de ce genre.

Pour conclure nous ajouterons les réflexions suivantes : lorsque les enfants de travailleurs migrants entrent à l'école maternelle française, ils rencontrent une réalité que notre enquête a tenté d'analyser ; ils subissent d'une part les mêmes inconvénients éventuels que les enfants français de la même école, classes surchargées, absence de psychologue, etc. ; d'autre part, porteurs d'une autre culture, ils sont diversement perçus par les enseignants qui eux modèlent leur pratique sur cette perception : une bonne partie des enseignants, en général n'ayant jamais vécu auparavant une expérience semblable, les voient uniquement comme ne parlant pas ou parlant mal le français ; de ce fait parce qu'ils font confiance d'une part au jeune âge de ces enfants et d'autre part à la réputation d'innovation et de souplesse faite à la pédagogie préscolaire française, ils gardent une pratique ordinaire en insistant peut-être un peu plus sur les activités à dominante verbale.

D'autres enseignants, généralement expérimentés, ont une vision

grand concours de l'éducation

dixième épreuve / logique

plus globale du problème posé par ces enfants ; ils tentent alors de différencier leur action en mettant l'accent sur les activités plutôt non verbales, ce qui permet aux enfants étrangers d'être tout de suite sur un pied d'égalité avec les autres et de se sentir en confiance.

Entre ces deux groupes, nous trouvons certains enseignants, peu nombreux, qui semblent être sensibles au fait que la langue n'est qu'un aspect fragmentaire du problème, mais eux, contrairement aux précédents, se fient à des méthodes plus ou moins établies comme guide de leur stratégie pédagogique.

Ce questionnaire, limité dans sa portée, ne saurait avoir l'ambition de refléter fidèlement toute la réalité des classes maternelles de France qui accueillent des enfants de travailleurs migrants. Il pourrait cependant donner quelques indications sur les besoins les plus urgents. Il met ainsi en relief la nécessité de fournir une plus large information aux enseignants afin de les amener à saisir le problème des migrants dans sa globalité ; cette information leur permettrait également de différencier leur action dans sa forme mais aussi dans son contenu car c'est ce qui semble manquer le plus cruellement. Cette information induirait enfin chez les enseignants une attitude plus critique à l'égard de la pédagogie préscolaire française ; en effet, c'est souvent faute de cette attitude que de nombreux problèmes sont masqués ou passés sous silence.

D'autres recherches devraient éventuellement prolonger et compléter les investigations effectuées à l'aide de ce questionnaire : elles pourraient essayer de mesurer, par les acquis des enfants, l'efficacité de divers types de pédagogie et se poursuivre sur plusieurs années ; elles suivraient ainsi les enfants sur une partie de leur scolarité surtout au moment crucial du passage de l'école maternelle à l'école élémentaire.

M. Quashie

question n° 1

Quelle est l'addition codée de la façon suivante — a égalant 5 — ? (5 points.)

$$\begin{array}{cccccc} & a & b & c & d & e & a \\ + & \Delta & \square & o & d & e & a \\ \hline o & b & \nabla & \square & o & g \end{array}$$

Chaque caractère représente un chiffre de la numération décimale. Deux caractères identiques représentent, bien sûr, un même chiffre.

question n° 2

On dispose de trois récipients, dont les capacités respectives sont : 12 l, 7 l, 4 l. Ces récipients sont les seuls instruments de mesure disponibles. Celui de 12 l est rempli ; on souhaiterait, en un minimum d'étapes, partager en deux son contenu.

Pouvez-vous réaliser les transvasements nécessaires et en indiquer le détail ? (3 points.)

question n° 3

Un cycle de trois conférences a comporté le même nombre d'auditeurs à chaque séance. Mais la moitié de ceux qui ont suivi le premier exposé ne sont plus revenus ; un tiers des auditeurs de la seconde conférence n'ont assisté qu'à celle-ci ; un quart des auditeurs de la dernière conférence n'ont assisté à aucune des deux premières. On sait qu'il y avait 300 inscrits et que chaque inscrit a suivi au moins une conférence.

Pouvez-vous, comme les organisateurs, reconstituer numériquement l'auditoire de chaque séance ? (2 points.)

Saurez-vous dire combien d'auditeurs ont suivi à la fois la première et la troisième conférences ? (3 points.)

question n° 4

On dispose de 17 jetons.

Comment les disposer en réalisant 16 alignements de 3 jetons ? (4 points.)

question n° 5

1 / L'âge d'Alain, ajouté à celui de Brigitte, donne un total dépassant de 21 ans la somme des âges de Carole et Denis ;

2 / Brigitte est de 20 % plus âgée que Denis ;

3 / Alain est de 30 % plus âgé que Carole ;

4 / La somme des âges de Denis et Carole est 90 ans ;

5 / Denis est de 25 % plus âgé que Carole.

Ces informations permettent-elles de calculer l'âge de chacune de ces personnes ; pourquoi ? (1 point.)

Préciser l'âge de chacun lorsqu'on supprime la troisième information (2 points.)

**Vous trouverez le bulletin-réponse de cette épreuve
en page 29 de ce numéro.**

**Si ce n'est déjà fait, adressez-nous votre bulletin d'inscription
afin que nous puissions établir votre dossier « Concours ».**

Il figure, nous vous le rappelons, dans notre n° 386.



Collection
téléphérique « REVOIR ET PRÉPARER »

**UNE NOUVELLE PÉDAGOGIE
pour les classes de SOUTIEN**

Une méthode originale pour l'acquisition des notions essentielles dans **les classes du premier cycle** en :

FRANÇAIS - MATHÉMATIQUES
ANGLAIS - ALLEMAND - ESPAGNOL (4e / 2e langue)

De véritables travaux dirigés présentés d'une façon aussi variée que distrayante.

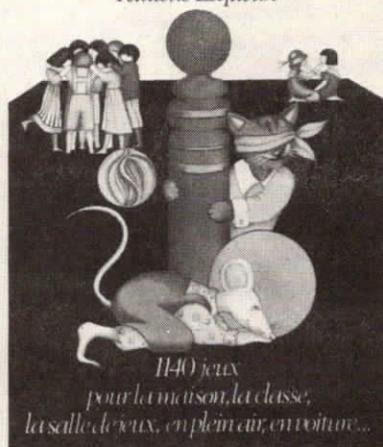
A paraître en mars 1980 : FRANÇAIS 3e - MATH 4e

Catalogue et spécimens sur demande à :

EDITIONS PÉDAGOGIE MODERNE
39, rue Chanzy - 75011 PARIS - Tél. (1) 371.68.78 - 371.69.85

JOUER

Paulette Lequeux



1140 jeux
pour la maison, la classe,
la salle de jeux, en plein air, en voiture...

Armand Colin-Bourrelier

**1140 jeux
pour la maison, la classe
la salle de jeux, en plein air, en voiture...**

Des jeux pour le plaisir de jouer, dans toutes les circonstances de la vie des enfants, de 2 ans jusqu'à l'âge où le sport les accapare. Plaidoyer et encyclopédie, ce livre propose de préférence des jeux collectifs et non dangereux, ne nécessitant aucun matériel sophistiqué.

en vente en librairie

armand colin - bourrelier

ÉVEILLER...

Une responsabilité quotidienne pour le maître et pour nous un souci permanent!
Pour cela nous avons créé une collection complète sur les grands thèmes de la vie :

La Collection ATELIERS D'ÉVEIL

Des textes, des illustrations, des transparents, des diapositives, des posters, des matrices préimprimées.

Par cette succession de techniques diverses, nos Ateliers d'Éveil offrent toutes les possibilités d'utilisation, évitent les recherches fastidieuses, traitent le sujet abordé dans son intégralité, sont d'une aide précieuse pour la formation de l'homme de demain dans ses rapports avec la société et la nature.

Un ensemble pédagogique complet :

● 5 dossiers pour les élèves (semblables) afin d'équiper toute une classe.

● 1 dossier pour le maître.

Nos premiers titres : eau source de vie
j'élève des petits animaux
le milieu aquatique



éditions m.d.i



185 F TTC

Je désire recevoir, dans votre collection Ateliers d'Éveil :

- eau, source de vie
 j'élève des petits animaux
 le milieu aquatique

au prix unitaire de 185 F que je réglerai à réception de facture.

Nom _____ Ecole _____

Adresse _____

Code postal _____ Ville _____

DECOUPER ET RETOURNER CE BON AUX ED. M.D.I. B.P. 39 - 78630 ORGEVAL

l'éducation

a
retenu
pour vous
cette
semaine

une revue

Plutôt que de se centrer exclusivement sur « ce que dit le texte », on devrait s'occuper plus souvent du « comment on le dit » et « pourquoi on le dit ainsi ». Cette remarque est extraite de l'un des articles du dernier numéro des **Cahiers du CRELEF** (Centre de recherches en linguistique et enseignement du français. Faculté des lettres. 30, rue Mégerand, 25030 Besançon Cedex. n° 8, 20 F, à commander à Michel Charolles, BP 1153-25003 Besançon Cedex). Les études et le dossier composant ce numéro sont centrés sur le problème : « Enseigner la presse écrite et radiophonique à l'école ». Leur lecture intéressera vivement tous ceux qui tentent d'utiliser le journal dans leurs classes.

une étude

Peut-on définir le coût d'une vie ? Bien sûr ! Le « pretium vitae », c'est en fait ce qu'un pays est disposé à dépenser pour sauver « le citoyen moyen » en danger de mort. Ce prix varie suivant les nations : en gros, le taux du « pretium vitae » est cinq fois plus élevé aux Etats-Unis qu'en France. Cela vous surprend sans doute et vous choque peut-être. Il faut cependant lire l'étude de Michel Le Net : **Le prix**

de la vie humaine (deuxième édition modifiée et mise à jour, 1979, 152 p.) éditée par la Documentation française (29-31, quai Voltaire, 75340 Paris Cedex 07). Vous constaterez que le progrès, c'est ce qui consiste à donner une valeur non nulle aux éléments jusque-là ignorés ou négligés ; vous comprendrez que les problèmes de santé, de sécurité ne peuvent plus faire l'économie de notions de rentabilité ou d'efficacité ; vous serez finalement d'accord pour penser que ce travail socio-économique est, au fond, une étude très positive sur le plan strictement humain.

deux livres

Au lieu de rédiger des rédactions, ils se mirent à écrire des romans ! On connaît différentes expériences scolaires de cette sorte, bien que la plupart en soient demeurées à un stade semi confidentiel et n'aient pas eu de suite. Ce n'est pas le cas pour l'une des mieux élaborées qui s'est déroulée dans une classe de quatrième d'un lycée de province. Le professeur qui fut à son origine a publié à son sujet un ouvrage : **Romanciers à treize ans. Une pédagogie tournée vers la création.** Ce livre a l'avantage d'être aujourd'hui disponible en collection de poche (Denoël-Gonthier, coll.

« Médiations », n° 193, 1979, 288 p.). Il a également l'intérêt de rassembler quatre courts romans choisis parmi la production des élèves et accompagnés des commentaires de Pierre Bouchard. Le tout est précédé de « perspectives pédagogiques » et suivi d'une conclusion au cours de laquelle Pascale Gruson, sociologue, tire les enseignements d'une telle expérience et en souligne les apports.

Il existe de nombreuses catégories d'ouvrages consacrées aux sports. Mais, se pencher sur l'organisation du sport, étudier les rapports entre les divers responsables de la politique sportive de notre pays et les actions les plus importantes menées en ce domaine, constitue une entreprise jamais encore tentée à ce jour. L'ouvrage de Gérard Enault, Jean-Luc Enguehard, André Lorin et Georges Vanderchmitt, **Le Sport en France. Bilan et perspectives** (Berger-Levrault, 1979, 244 p.), comble cette lacune de façon très positive. Après avoir cerné les carences de notre politique nationale, les auteurs formulent un ensemble de propositions afin de déterminer les axes d'une action entièrement différente qui doit être fondée sur des moyens financiers plus importants et aussi sur des idées et un état d'esprit radicalement nouveaux.

on publie

■ **LE CALENDRIER** général des concours de recrutement et des examens professionnels pour l'année scolaire 1979-1980 (circulaire du 29 août 1979 - B.O. n° 35).

on précise

■ **LES CONDITIONS** d'utilisation des machines dont sont équipés les ateliers des collèges (circulaire du 17 septembre 1979 - B.O. n° 35).

■ **LA SITUATION** des élèves-instituteurs titulaires du CAP, admis au concours de recrutement de juin 1979 : leur formation est réduite à une seule année (circulaire du 26 septembre 1979 - B.O. n° 35).

■ **LES CONDITIONS** d'exercice des fonctions d'information et de documentation dans les établissements scolaires par les personnels enseignants (agrégés, certifiés, chargés d'enseignement, adjoints d'enseignement, PEGC, professeurs de CET) affectés dans les centres de documentation et d'information (circulaire du 1^{er} octobre 1979 - B.O. n° 35).

■ **LES MISSIONS** de l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale (note du 26 septembre 1979 - B.O. n° 35).

on prépare

■ **LA LISTE** d'aptitude à l'emploi de principal de collège d'enseignement secondaire (circulaire du 7 septembre 1979 - B.O. n° 35).

■ **LE CHANGEMENT D'ACADEMIE** des PEGC titulaires, par voie de permutation, pour la rentrée scolaire de 1980 (circulaire du 21 septembre 1979 - B.O. n° 35).

■ **LE CONCOURS** de recrutement, pour 1980, d'inspecteurs de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs (circulaire du 6 septembre 1979 - B.O. n° 35).

■ **LE CHANGEMENT DE DEPARTEMENT** des instituteurs titulaires et stagiaires par voie de permutation en 1980 (circulaire du 1^{er} octobre 1979 - B.O. n° 35).

sorties d'élèves et voyages collectifs à caractère facultatif

Sous le titre « Sorties et voyages collectifs d'élèves », un article paru dans notre n° 323 du 16 juin 1977 donnait toutes informations sur leur réglementation d'après une circulaire du 20 août 1976 mettant au point les recommandations officielles concernant ces sorties et voyages.

Pas de problèmes particuliers s'il s'agit de sorties et voyages considérés comme obligatoires. Mais en est-il de même pour les sorties et voyages à caractère facultatif ?

Comment apprécier le caractère obligatoire ou facultatif des sorties ? *« Toute sortie qui s'inscrit dans le cadre des programmes officiels d'enseignement est à l'évidence obligatoire pour les élèves. Dans les autres cas, il appartient aux chefs d'établissement et directeurs d'école de décider de la nature des déplacements projetés. A cet égard, le caractère obligatoire d'une sortie ne peut être reconnu que si celle-ci s'inscrit dans le cadre d'une action éducative organisée en période scolaire. »*

Pour éviter un trop grand bouleversement des activités scolaires normales, une sortie ne pourra excéder une durée de cinq jours prise sur le temps scolaire.

La procédure d'autorisation des sorties est allégée dès la présente rentrée scolaire par une circulaire datée du 12 juin dernier, publiée au B.O. n° 25 :

• la délivrance des autorisations pour les sorties et voyages sur le territoire français et les provinces étrangères limitrophes des départements frontaliers est confiée aux chefs des

établissements et aux directeurs d'école ;

• la délivrance des autorisations, dans les autres cas, est confiée aux inspecteurs d'académie ;

• lorsque la demande d'autorisation est adressée à l'inspecteur d'académie, le dépôt de la demande doit être opéré au moins soixante jours avant la date du départ. Le refus d'autorisation doit être notifié dans un délai de trente jours ; si aucun refus n'est notifié dans ce délai, l'accord est considéré comme donné. Toutefois, dans les pays dont l'entrée est soumise à visa, une autorisation écrite de l'I.A. restera exigée après avis favorable du ministère de l'Education.

A quoi s'exposent, en matière de responsabilité, les personnes qui acceptent d'encadrer les élèves lors des sorties et voyages à caractère facultatif ? La circulaire du 20 août 1976 est explicite à ce sujet. Les personnes qui proposent leur collaboration et participent, avec l'accord du chef d'établissement ou du directeur de l'école, à l'encadrement des élèves sont considérées comme des collaborateurs occasionnels de l'enseignement public et sont assimilées, en ce qui concerne les dommages causés ou subis par les élèves, aux membres de l'enseignement public. L'action récursoire de l'Etat peut cependant s'exercer à leur encontre : elle est « subordonnée à la preuve d'une faute personnelle, détachable du service, commise par les personnes dont il s'agit ».

René Guy

A tous ceux de nos lecteurs désireux de trouver ici la réponse à la question qui les préoccupe, nous rappelons qu'ils doivent nous écrire en nous signalant leur adresse, même si leur anonymat est respecté dans ces colonnes. En outre, qu'ils n'hésitent pas à nous donner le plus de précisions possible quant au cas qu'ils nous exposent, afin d'éviter une réponse qui, faute de certains détails, correspondrait plus à une généralité qu'à leur situation personnelle.

travail à mi-temps

J'aimerais savoir quelles sont les conditions à remplir pour travailler à mi-temps. Pour combien d'années l'autorisation de travail à mi-temps peut-elle être accordée ? Comment s'effectue l'avancement du personnel à mi-temps ? Ces dispositions sont-elles identiques pour les personnels non-enseignants ?

Le statut des fonctionnaires à mi-temps a été traité dans notre n° 277 du 8 avril 1976, page 30. Le texte de base est un décret du 23 décembre 1970 modifié en 1975 et 1978 qu'on trouvera au **Recueil des lois et règlements**, chapitre 610 — 6 f. Une circulaire du 5 juillet 1971 (B.O. n° 27 du 8 juillet 1971) apporte des précisions intéressantes en ce qui concerne le personnel administratif et le personnel médico-social. Enfin, un texte récent (arrêté du 15 juin 1979 — B.O. n° 28) précise les conditions d'extension du travail à mi-temps à certains personnels enseignants relevant du ministère de l'Éducation.

L'autorisation du travail à mi-temps est donnée en règle générale pour une période de trois années, renouvelable. La période de travail à mi-temps est comptée pour la totalité de sa durée en ce qui concerne l'avancement d'échelon et de grade. Pour

les personnels non-enseignants — ceux qui sont concernés par la circulaire du 5 juillet 1971 —, les instructions sont claires ; alors que pour d'autres catégories, à cheval entre la fonction enseignante et une fonction administrative ou assimilée, il serait préférable de poser le cas d'espèce aux services de l'académie.

vérification des notes d'examen

Ma fille, qui obtenait régulièrement des notes très convenables en français, a été très sévèrement notée à l'épreuve anticipée de français du baccalauréat (le brouillon laissait prévoir une note satisfaisante). J'ai demandé une vérification de la note au centre d'examen de l'académie. Est-on en droit de me la refuser ? Peut-on obtenir une nouvelle correction ?

Une circulaire du 19 novembre 1971 a prévu la possibilité de réclamations après chaque session du baccalauréat :

« L'examen de toutes les réclamations survenant après la fin des épreuves incombe au service académique [...] » Lors du dépôt d'une réclamation, il est fréquemment demandé communication des copies du candidat par les intervenants. Les services d'examens ne sont pas tenus de donner suite à cette demande : toute composition remise à l'issue d'une épreuve est, à partir de ce moment, à la disposition exclusive de l'administration qui en conserve seule la responsabilité et est en droit de refuser de la montrer. Si le correcteur a accompagné la note chiffrée d'une appréciation, celle-ci peut être portée à la connaissance du demandeur.

» Les candidats malheureux à l'examen du baccalauréat ne manquent pas chaque année d'élever de nombreuses réclamations contre les décisions des jurys en invoquant fréquemment des indications données sur la valeur des brouillons de copies par des membres de l'enseignement ; je

crois utile de rappeler que seuls les membres des jurys d'examens peuvent avec sûreté apprécier, dans leur forme définitive, la valeur des compositions. Il importe de ne pas contrarier leur rôle et il suffira de rappeler aux membres des enseignements secondaire et supérieur l'inconvénient que peuvent présenter des appréciations données dans d'insuffisantes conditions d'informations. »

Ce texte montre les limites du recours des parents envers un jury d'examen, car ce qui vient d'être écrit en ce qui concerne le baccalauréat peut s'appliquer aux autres examens de même type.

protection du littoral

Des mesures récentes auraient été prises pour la protection des côtes et plages et pour combattre l'urbanisation désordonnée du littoral. S'appliquent-elles également au rivage des lacs ?

Un décret du 25 août 1979, qui a fait l'objet d'une brochure séparée des **Journaux officiels**, a pour but de donner des directives pour l'organisation et la maîtrise de l'urbanisation du littoral et pour protéger et mettre en valeur les milieux naturels.

Ces directives sont applicables aux communes riveraines du littoral, des étangs et des lacs, dont la liste est donnée en annexe du décret.

action éducative des musées

Des collègues m'ont assuré que la direction des Musées de France offrait certaines activités éducatives aux établissements scolaires. Pourriez-vous me renseigner sur ces activités ?

Il existe en effet, à la direction des Musées de France, un bureau de l'Action éducative et un certain nom-

bre de services éducatifs qui éditent pour les écoles et établissements scolaires une brochure annuelle : **Musées, monuments de Paris et d'Ile de France — activités pédagogiques.** Cette brochure peut vous être adressée gratuitement sur demande au bureau d'Action éducative de la direction des Musées de France, 9, quai Anatole-France, 75007 Paris. Tél. : 544-40-41, poste 20. On y trouve tous renseignements pratiques se rapportant aux visites-conférences des musées, monuments, expositions, conférences avec projection de diapositives, films. Un programme de visites se rapportant aux programmes scolaires est également à la disposition des enseignants.

scolarité obligatoire en Europe

Jusqu'à quel âge les enfants des divers pays d'Europe — pas seulement de la Communauté européenne — sont-ils soumis à l'obligation scolaire ?

Nous nous proposons de publier prochainement une information sur les limites de l'obligation scolaire dans le monde. Voici, en attendant, les âges-limites dans un certain nombre de pays d'Europe en 1977-1978 :

Bulgarie	7 ans — 16 ans
Norvège	7 ans — 16 ans
Pologne	7 ans — 15 ans
Portugal	7 ans — 14 ans
Roumanie	6 ans — 16 ans
Espagne	6 ans — 15 ans
Suède	7 ans — 16 ans
Suisse	6 ans — 15 ans
Royaume Uni	5 ans — 16 ans
Yougoslavie	7 ans — 15 ans
URSS	7 ans — 16 ans
Autriche	6 ans — 15 ans
Belgique	6 ans — 14 ans
Allemagne fédérale.	6 ans — 15 ans
Grèce	5 ans — 12 ans
Italie	6 ans — 14 ans
Luxembourg	6 ans — 15 ans
Danemark	7 ans — 16 ans
RDA	7 ans — 16 ans

René Guy

à partir d'un bulletin de salaire

Les notions de travail et de salaire étant, pour les élèves de l'école primaire, quelque chose d'assez flou, soumis à des critères purement arbitraires, il apparaît non seulement intéressant mais aussi important de lever le voile sur cet aspect du monde des adultes qu'ils connaissent en général très mal.

Comme la seule personne que les enfants peuvent tous voir en activité est l'instituteur, celui-ci propose, comme thème de départ, une étude du métier d'enseignant (Comment devient-on instituteur? En quoi consiste exactement le travail? Qui est l'employeur? etc.). Suite à cette étude, le maître indique aux élèves qu'en échange de son travail, il perçoit un salaire, c'est-à-dire une certaine somme d'argent. Afin de les sensibiliser davantage à cette notion, il distribue à chaque enfant ou groupe d'enfants une photocopie de son bulletin de paye.

Si certaines informations sont aisément compréhensibles par les élèves, nombreuses sont celles qui restent indéchiffrables et nécessitent l'intervention de l'instituteur. Les indications données, dont chacune fait l'objet d'un examen plus ou moins long selon son intérêt, sont les suivantes :

- le numéro d'ordre qui est celui du passage à l'ordinateur (les traitements sont informatisés) ;
- le nom du service gestionnaire ;
- les numéros d'identification : 106 étant celui de l'Education nationale, le suivant celui de l'intéressé et le dernier, 440, le code pour le paiement ;
- les numéros suivants font aussi partie de l'identification (on recon-

naît celui du département) ;

- le numéro de Sécurité sociale de l'employeur ;
- le libellé du poste, c'est-à-dire le lieu où l'instituteur exerce ;
- le nombre d'heures de travail ;
- le mois et l'année (le salaire est mensuel) ;
- le numéro de Sécurité sociale de l'instituteur que l'on a déjà rencontré dans la case intitulée « Identification ». Ce numéro, qui varie selon les individus, nécessite quelques explications et se décompose de la façon suivante : sexe - année de naissance - mois de naissance - numéro du département - numéro de la commune - numéro d'inscription sur la liste des naissances. A partir de ces données, les élèves peuvent trouver, sinon totalement du moins partiellement, leur propre numéro.
- le grade, qui est celui d'instituteur ;
- l'échelon qui varie selon l'ancienneté et la note : l'instituteur devra expliquer ce qu'est une inspection et en quoi consiste le travail de l'inspecteur ;
- l'indice qui détermine le montant du salaire et qui est fonction de l'ancienneté et du grade. Le classement indiciaire au 1^{er} septembre 1979, que l'on peut trouver dans le n° 3 de **L'Ecole libératrice** (28-9-79), peut faire l'objet d'un travail en mathématiques ;
- le pourcentage représenté par l'indemnité de résidence, qui varie selon les zones, et dont le montant est indiqué plus bas, (cette information peut être l'occasion de calculs

de pourcentages) ;

- le montant du traitement brut (qu'est-ce qu'un traitement brut ?) à comparer avec le montant du traitement net ;
- le montant de la retenue pour pension civile, c'est-à-dire pour la retraite ; il est nécessaire que l'instituteur en explique le principe ;
- le montant des cotisations pour la Sécurité sociale et la mutuelle ; là encore, il faut donner des éclaircissements quant à la nature et au fonctionnement de ces organismes ;
- le nombre et l'âge des enfants de l'intéressé ;
- les diverses indemnités auxquelles il a droit ;
- le montant imposable du mois et de l'année ; le maître devra donner quelques explications d'ordre économique (qu'est-ce que l'impôt ? A quoi sert-il ? etc.) ;
- diverses informations concernant le versement du salaire ;
- le nom et l'adresse de l'intéressé.

Ce travail à partir d'un bulletin de paye se révèle très riche ; il offre de surcroît de nombreux sujets d'étude et permet une initiation à l'économie. En outre, il peut être l'occasion de divers travaux en mathématiques et en français, notamment en vocabulaire.

Suite à cette étude, on peut établir une comparaison avec d'autres bulletins de paye, prêtés par des parents, ou étudier d'autres formes de revenus, dont celles de personnes non salariées par exemple. Enfin, dernier point et non le moindre : il convient, pour une meilleure compréhension de la notion de salaire, que les enfants découvrent à quoi sert cet argent, qu'ils recherchent les principales dépenses mensuelles et en évaluent approximativement le montant.

Claire Méral

sur différents problèmes

Renaud Fabre

Les moissons de l'agropolitique - Paysans sans terre

Dunod, 196 p.

L'importance de la question agricole est indiscutable : on en meurt (de faim) quotidiennement. Par ailleurs, il n'est pas si simple de résoudre les problèmes agricoles, on le sait maintenant : soixante ans après sa « révolution », l'URSS importe encore des quantités importantes de blé, et Cuba, malgré tous les discours de Castro, n'a pas résolu le problème de la production sucrière. Parmi les solutions envisagées dans des pays du tiers monde les résultats ne sont pas très brillants, même quand experts et techniciens américains s'en mêlent. Problèmes sociaux, problèmes politiques, problèmes scientifiques interfèrent pour n'aboutir souvent qu'à plus de misère, de dépossession et de domination étrangère.

Voici un ouvrage éclairant, dont certaines conclusions concernant les illusions technologistes devraient faire réfléchir les éducateurs : pas plus qu'on ne résoud les problèmes agro-alimentaires à coup de nouvelles variétés de céréales ou de forte implantation de matériel sophistiqué, on n'éduque à coup de satellites et de circuits fermés de télévision couleur. A méditer en dehors de tout dogmatisme.

Bernard Marois

L'internationalisation des banques

Michel Rainelli

La multinationalisation des firmes

Editions Economica, 156 p. et 222 p.

Après l'informatisation de la société, la multinationalisation des firmes est l'un des morceaux de bravoure des bavardages intellectuels du Café du commerce. Les camps sont bien tracés : à droite, les firmes multi-

nationales symbolisent l'efficacité, à gauche, elles sont considérées comme l'incarnation de tous les démons du capitalisme. Pendant ce temps-là, nous buvons du Coca-Cola, roulons en Fiat ou en Citroën et regardons M. Marchais sur des téléviseurs ITT.

Voici deux livres qui aident à voir un peu plus clair : certes, ce sont des ouvrages de spécialistes qui réclament un effort du lecteur, mais qui, pour l'essentiel, restent abordables à la curiosité de l'honnête homme. En refermant ces ouvrages, on peut alors un peu mieux comprendre la dimension multinationale des activités économiques et s'interroger : quelles conséquences cela a-t-il dont l'enseignement doit tenir compte pour mieux former les élèves à ce monde ? Je pense aux cours de géographie, à l'enseignement des langues, etc. ; je me dis qu'il n'y a aucun doute, nous serons bientôt prêts pour affronter... 1950.

Paul Watzlawick

La réalité de la réalité

Le Seuil, 242 p.

Qu'est-ce que la réalité et à quoi correspond ce que nous essayons d'en traduire lorsque nous pensons lui être fidèle ? L'auteur part d'exemples simples, d'anecdotes, de paradoxes amusants pour nous conduire à mieux comprendre l'ambiguïté de la communication, les pièges d'un réel transposé et l'usage parfois inquiétant que l'on peut en faire dans la manipulation des individus et des groupes. L'ouvrage s'articule autour de trois thèmes : la confusion, la désinformation et la communication ; il envisage les diverses possibilités de mises en relation au cours desquelles le réel restera masqué, que le langage échoue à le traduire, qu'il contribue volontairement à l'embrouiller ou qu'il tente de s'établir avec un interlocuteur dont

on ignore les modes d'expression : psychopathe, animal ou extra-terrestre. En cours de route on rencontre la médecine, la littérature, l'énigme policière, l'espionnage, l'illusionnisme, la science-fiction, ce qui compose un ensemble distrayant et stimulant pour l'esprit. Une abondante bibliographie permet d'aller plus loin.

Il reste de cette lecture une impression un peu angoissante. Il suffit de si peu de choses pour qu'un propos clair devienne incertain et pour qu'un comportement trop bien adapté soit signe de schizophrénie. Le décerveau tient parfois à un fil, comme pour ce sujet noyé dans un groupe complice mais qu'il croit innocent, et qui arrive à lui faire prendre le faux pour le vrai. Tant le besoin est grand de se sentir en accord avec les autres, même si l'on doit dire que le noir est blanc. On ne peut s'empêcher de penser à d'autres unanimités, au viol des consciences, et à frémir d'avoir souri.

Marc Richelle

B.F. Skinner ou le péril behavioriste

Editions Pierre Mardaga, 262 p. (diffusion : SOFEDIS, 29, rue Saint-Sulpice, 75006 Paris)

« Qui n'aurait peur de B.F. Skinner ? », demande Marc Richelle. Ainsi commence une défense et illustration du behavioriste le plus célèbre et le plus méconnu, surtout chez nous. Il a besoin d'être illustré car on l'attaque, on le vilipende ou l'on critique

d'autres idées que les siennes en agitant son épouvantail sans vraiment le connaître. Ainsi Chomsky a-t-il réussi à convaincre les linguistes — et à en fourvoyer beaucoup — qu'on pouvait se passer de lire « Verbal Behavior » de Skinner alors qu'on doute qu'il l'ait vraiment lu lui-même pour eux. Parce que Skinner a étudié le conditionnement et en a tiré des conséquences pour l'apprentissage humain, la thérapie du comportement ou le contrôle des relations sociales, on fait hâtivement et sans y aller voir de plus près le procès de toute son œuvre. Robotisation, endoctrinement, réaction sociale, conservatisme politique ou même fascisme, sont quelques-unes des épithètes que l'on répète lorsque la critique devient procès d'intention. Le rejet brutal ou la méfiance entendue sont ainsi de mise jusque dans les milieux où les jugements devraient être informés.

Qu'en est-il de tout cela ? C'est d'abord la preuve de la vertu dérangeante des travaux de Skinner. Or, il faut les défendre parce qu'ils ont ouvert à la psychologie qui s'enlisait (et à d'autres disciplines) des voies de recherche substantielles et fécondes. En luttant sans désespérer contre le mentalisme (après bien d'autres), il a permis une approche scientifique de phénomènes trop souvent recouverts par le discours subjectif. Il faut être attentif, particulièrement en France, aux bénéfices

heuristiques des hypothèses behavioristes autant qu'à leurs résultats, aussi incontestables qu'impressionnants. Ainsi M. Richelle peut-il écrire, dans les traces de Skinner, qu'il n'y a pas de voie des « sciences » de l'éducation en dehors des hypothèses behavioristes.

Le lecteur prévenu, mais de bonne foi, ne pourra manquer d'être ébranlé par cette présentation de l'œuvre de Skinner. Le sera-t-il autant par l'« idéologie » qu'il développe lorsqu'il étend aux domaines éducatif, social, moral, politique ou philosophique les ultimes conséquences de ses découvertes de laboratoire ? Ce n'est pas là le plus important, mais de convaincre le lecteur qu'il y a des raisons à la méconnaissance de ce grand savant, raisons qu'il faut combattre et d'abord en allant aux sources, chez Skinner lui-même. C'est certainement l'ambition de M. Richelle. Son plaidoyer, clair, précis, mais aussi passionné devrait atteindre son but. Nous le lui souhaitons.

Pierre Caspar

Problèmes, méthodes et stratégies de résolution

Les Editions d'organisation, 232 p.

Voici un livre qui trouvera à coup sûr de nombreux lecteurs, car chacun de nous quelle que soit son activité, y est impliqué : poser le problème et définir les buts ; réunir, traiter et organiser l'information ; de l'information à la solution ; décisions et contrôle ; résoudre des problèmes ; ces cinq propos constituent à la fois l'ossature et l'objectif de l'ouvrage et, comme on voit, leurs applications sont multiples.

La forme et la naissance d'un problème, les différents types de problèmes (y compris les faux), la recherche et la critique de l'information, les présupposés et les inférences, les comportements de groupe et l'analyse de contenu, les modèles d'intelligibilité et l'entraînement mental, les variables d'action, la modélisation et la simulation, les arbres de décision, les stratégies individuelles et l'intervention en entreprise, toutes

Important Editeur Parisien

recherche pour ses différentes collections

manuscrits inédits de romans, poésies, essais, théâtre.

Les ouvrages retenus feront l'objet
d'un lancement par presse, radio et télévision.

Adressez manuscrit et C.V.
à la Pensée Universelle
4, rue Charlemagne, 75004 Paris
Tél. 887.08.21.



Conditions d'édition fixées
par contrat. Notre contrat habituel
est défini par l'article 49
de la loi du 11 mars 1957
sur la propriété littéraire.

ces dimensions dans leur diversité sont présentes à l'intérieur de ce livre proliférant et pourtant organisé avec précision.

L'univers pédagogique devrait se pencher attentivement sur de tels produits qui ne viennent pas directement de lui. Il y apprendrait beaucoup et comprendrait le risque de « la tour d'ivoire ».

Paul Larreya

**Énoncés performatifs,
présupposition (éléments
de sémantique et de pragmatique)**

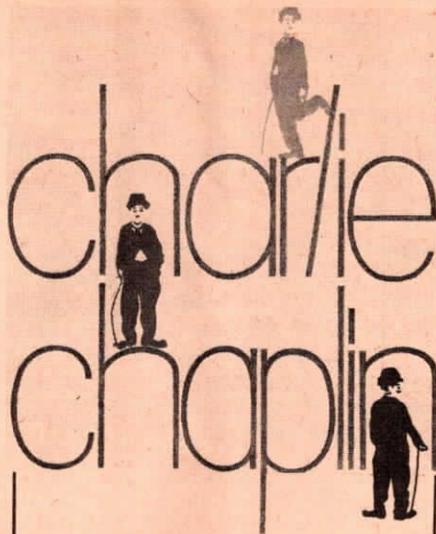
Nathan, 112 p.

La pragmatique est en train, à toute allure, de se tailler un empire dans l'empire de la linguistique. L'influence anglo-saxonne s'y fait sentir avec une force particulière, mais il est clair qu'un bouleversement épistémologique profond est en train de s'opérer. Toute entreprise de clarification doit donc être encouragée : pour les pédagogues notamment, un tel travail est indispensable, puisque, à l'évidence, la pragmatique va contribuer à nourrir l'enseignement des langues (maternelles et étrangères).

Sur un domaine relativement délimité, Paul Larreya s'est donné pour but une œuvre d'explication, permettant au lecteur l'accès à des connaissances encore nouvelles pour beaucoup d'entre nous. C'est pourquoi ce livre sera très utile. Énoncés performatifs et valeur élocutoire, essai de construction d'une grammaire à base sémantique, place de la présupposition en grammaire, sont quelques-uns des thèmes majeurs ici abordés.

L'auteur ne s'adonne pas à la pure théorisation ; il applique ses modèles à des supports concrets (analyse d'un passage de Colette). Ainsi s'articulent préoccupations linguistiques et objectifs pédagogiques. C'est pourquoi chacun d'entre nous pourra trouver son bien dans ce petit livre clairement construit où l'on ne cherche jamais à jeter de la poudre aux yeux. Un ouvrage de confiance.

**Notes de lecture établies par
Robert Mandra, François Mariet,
Jerry Poczta et Louis Porcher**



Dans le cadre de la collection « Dossiers de documentation », destinée à fournir aux maîtres et aux élèves des instruments d'information qu'ils auront à mettre en œuvre par le travail individuel et collectif, le Centre national de documentation pédagogique nous propose un dossier sur **Charlie Chaplin**, établi par Jacques Chevallier (110 p., 20 F).

L'auteur lui-même précise qu'il ne s'agit pas de « résumer » l'abondante documentation que l'on possède sur Chaplin, mais de « présenter des textes illustrant les principaux aspects de son œuvre et les commentaires auxquels celle-ci a donné lieu ». Parmi les explications biographiques de cette œuvre, Jacques Chevallier a ainsi mis l'accent — à très juste titre — sur certaines prises de position politiques de Chaplin, sans lesquelles **Le dictateur**, par exemple, perd beaucoup de sa richesse. Mais il a aussi rattaché Chaplin à la tradition du burlesque américain, auquel il consacre un long chapitre ; il s'interroge sur le mythe de Chaplin, sur ce que les poètes ont dit de lui, sur la poésie et le tragique que ses contemporains ont découverts dans son œuvre...

Chaque dossier particulier abonde ainsi en citations diverses que l'auteur a rassemblées sans les juger, sans jamais intervenir autrement que par son choix, qui est un modèle d'éclectisme. Repères chronologiques, filmographie, bibliographie, photographies, complètent ce dossier dont l'intérêt, la densité, la variété sont tels qu'en 120 pages Jacques Chevallier renouvelle notre connaissance de Chaplin, grâce à la multitude d'éclairages que son érudition et son amour du cinéma lui permettent de projeter — par citations interposées — sur l'auteur de **La ruée vers l'or**.

E. F.

sur votre agenda

conférences-débats

■ Une réflexion sur le pouvoir et ses multiples formes est proposée par l'OCCA, le Club « Mieux vivre » et le journal **Tonus**. Elle donnera lieu à six conférences mensuelles suivies de débats qui se dérouleront 18, rue de Varenne, Paris 7^e, à 20 h 30 :

• jeudi 25 octobre, **Pouvoir et économie**. Hausse du pétrole, spéculation sur le dollar, dialogue Nord-Sud, autant de titres pour une économie internationale à la dérive, mais une question essentielle est souvent esquivée : celle de l'éthique et du pouvoir à l'échelle des peuples. Conférencier : Vincent Cosmao, théologien, directeur du Centre Lebret « Foi et développement », auteur de **Changer le monde**, spécialiste des questions économiques.

• jeudi 22 novembre, **Pouvoir et société**. Pour Gérard Mendel, la « mort du père » dans le psychisme de nos contemporains met à bas un mécanisme millénaire. Aussi est-il urgent et nécessaire que, dans cette période d'incertitude, l'individu se réapproprie davantage de pouvoir sur lui-même et au sein de la collectivité. Conférencier : Gérard Mendel, sociopsychanalyste, auteur de **Quand plus rien ne va de soi**.

• mardi 18 décembre, **Pouvoir et religion**. Pouvoir spirituel, pouvoir temporel : un long combat qui se termina en France en 1905 par la séparation de l'Église et de l'État. L'analyse de la résurgence du phénomène religieux dans les pays islamiques ne nous amène-t-elle pas à nous poser le débat en termes nouveaux ? Conférencier : Nadj Oud Dine Bammate, professeur de sociologie du monde islamique à Paris VII, écrivain.

• jeudi 24 janvier, **Psychanalyse en question**. La psychanalyse, dûment institutionnalisée en 1970, ne suscite-t-elle pas de nouveaux pouvoirs, de nouveaux abus de la part des analystes et de nouvelles illusions pour une société en proie au mal de vivre ? Conférencier : Cyrille Koupnik, professeur associé au Collège de médecine des hôpitaux de France, psychiatre, rédacteur en chef du **Concours médical**.

• jeudi 28 février, **Les médecines naturelles**. A l'encontre d'une médecine orthodoxe, par trop liée à une conception technicienne et émiettée de l'être humain, naissent de nouvelles médecines, désireuses de décrypter le sens de la maladie et

de prendre en compte « l'homme total ». Conférencier : M. Marchal, médecin-macrobote.

• **jeudi 20 mars, Pouvoir et biologie.** La biologie, de par l'énorme champ de connaissances nouvelles et de méthodes d'intervention possibles sur l'être humain, n'est-elle pas en passe de devenir un des pouvoirs les plus effectifs ? Conférencier : Jacques Ruffié, médecin-biologiste, auteur de **Biologie et culture**.

Participation aux frais : 80 F pour quatre conférences (au choix) ; 25 F par conférence. Renseignements et inscriptions : OCCAJ-Contacts, 9, rue de Vienne, 75008 Paris. Tél. : 522-07-75.

stages

■ **Pour les vacances de Toussaint, trois stages sont proposés** par le STAJ (Service technique pour les activités de jeunesse) :

• **Perfectionnement de directeurs** de centres de vacances et de loisirs ; en région parisienne, du 31 octobre au 5 novembre ; prix : 540 F ;

• **Spécialisation d'animateurs** de centres de vacances et de loisirs, sur le thème « Expression graphique » ; à Paris, en externat, du 31 octobre au 5 novembre ; prix : 440 F ;

• **Spécialisation d'animateurs** de centres de vacances et de loisirs sur le thème « Insertion des inadaptés dans les CVL » ; dans le Dauphiné, du 31 octobre au 5 novembre ; prix : 540 F.

Pour tous renseignements et inscriptions sur ces trois stages : STAJ, 27, rue du Château-d'Eau, 75010 Paris (tél. : 208-56-63) et, pour le troisième stage seulement : STAJ-Dauphiné, 32, galerie des Trois-Quartiers, Villeneuve, 38100 Grenoble. Tél. : (76) 23-34-05.

exposition

■ **L'accès des citadins au paysage rural.** Dans le cadre d'un colloque organisé sur ce thème par le Centre culturel suédois de Paris, une exposition présentera dans les locaux du Centre (11, rue Payenne, 75003 Paris) des documents écrits, audiovisuels ou sonores, utilisés en Suède et en France pour l'information du public en matière d'environnement. Un panneau sera entre autres consacré aux productions pédagogiques des deux pays, avec

projection de films et diapositives. De plus, des projections supplémentaires des films suédois et français présentés au colloque auront lieu à 15 h 30 les 27, 30 et 31 octobre. Exposition ouverte du 18 au 31 octobre : du lundi au vendredi, de 12 à 18 heures ; samedi et dimanche, de 14 à 19 heures.

cinéma

■ **Le ciné-club de la Cinémathèque scolaire de la Ville de Paris** propose, pour les prochaines semaines, les programmes suivants : les 24 et 25 octobre, **Un condé**, film d'Yves Boisset avec Michel Bouquet et Françoise Fabian (1970) ; les 7 et 8 novembre, **The Servant**, de Joseph Losey avec Dirk Bogarde (1963) ; les 14 et 15 novembre, **La chair de l'orchidée**, de Patrice Chéreau avec Charlotte Rampling et Simone Signoret (1975). Rappelons que les projections ont lieu le mercredi et le jeudi à 20 h 30 à l'adresse de la Cinémathèque : 11, rue Jacques-Bingen, Paris 17^e. Pour renseignements complémentaires : 924-03-79 et 03-86.

notez aussi

■ **L'association 3 F**, après dix-huit mois d'expérience de stages, par des femmes pour les femmes, propose pour le dernier trimestre 1979 :

• **Initiation à la menuiserie**, en une journée, les samedis 27 octobre et 17 novembre et le dimanche 9 décembre. Prix : 100 F ;

• **Initiation à l'électricité** en une journée, les samedis 10 novembre, 1^{er} décembre et 8 décembre. Prix : 90 F ;

• **Second degré en menuiserie**, le jeudi soir, en douze séances à partir du 8 novembre. Prix : 500 F ;

• **Initiation à la plomberie** en une journée, les samedis 20 octobre, 24 novembre et 15 décembre. Prix : 90 F ;

• **Coiffure** en une journée, de 14 à 19 heures. Prix : 50 F ;

• **Massage** en trois séances, de 17 heures à 19 h 30, les samedis 3, 10 et 17 novembre. Prix : 80 F ;

• **Auto-défense** en une après-midi et une journée, samedi 27 octobre et dimanche 28 octobre, ou samedi 1^{er} décembre et dimanche 2 décembre. Prix : 80 F.

Pour tous renseignements et inscriptions : 3 F, 91, quai de la Gare, 75013 Paris. Tél. : 585-74-58.

l'éducation

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 ; Guy Debeyre, conseiller d'Etat ; Daniel Douady, de l'Académie de médecine ; Jean Fourastie, membre de l'Institut ; Roger Grégoire, conseiller d'Etat ; René Huyghe, de l'Académie française ; Alfred Kastler, prix Nobel ; Raymond Poignant, conseiller d'Etat ; 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 Vermell.

rédaction

rédacteur en chef : Maurice Guillot.

rédacteur en chef adjoint : Jean-Pierre Vélis.

conseiller pédagogique : Louis Porcher.

première secrétaire de rédaction - maquetiste : Suzanne Adelis.

secrétaire de rédaction : Michel Bonnemayre.

Informations : Michaëla Bobasch, Nicole Gauthier, René Guy.

documentation : Pierre Ferran, chef de rubrique — Christian Cousin, Claudine Dannequin, William Grossin, Geneviève Lefort, François Marlet, Jerry Poczta — Marie Claude Krausz (agenda).

lettres, arts, sciences : Bernard Blanc, Jacques Chevaller, Josane Duranteau, Etienne Fuzellier, Raymond Laubreaux, Fernand Lot, Pierre-Bernard Marquet, Patrick Négroni, Georges Rouveyre.

correspondants : Elisabeth de Blas, André Caudron, Odile Cimetière, Paul Julif, Marguerite Laforce, Pierre Rappo, Job de Roince, Jean Savaric, Jean-Jacques Schachtel, Gérard Sénéca.

dessins : François Castan.

publicité - développement

Odette Garon - François Silvain.

conseil d'administration de l'association éditrice

bureau : André Lichnerowicz, président ; Pierre Chevalier, vice-président ; Georges Belbenoit, secrétaire général ; Yves Malécot, trésorier ; Robert Mandra, Robert Mélet, Philippe Vianney.

membres : Lizarline Bergeret, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, Irène Dupoux, Anne-Marie Franchi, Emile Gracia, Lucien Géminard, Michel Gevrey, Colette Magnier, Georges Petit, Raymond Toraille, Yvette Servin, Bernard Veck.

Agfa-Gevaert.

Une gamme de photocopieurs "confortables". Du plus petit, au plus grand.



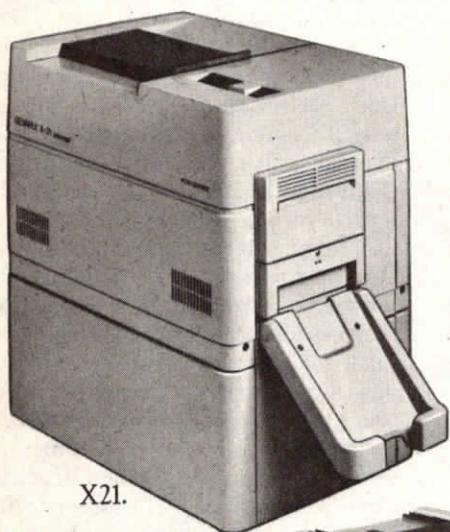
Cette année, la gamme Agfa-Gevaert s'est agrandie. A notre copieur Gevafax X21, qui travaille à froid et au Gevafax X22, notre copieur-réducteur, viennent s'ajouter aujourd'hui 2 nouveaux copieurs qui utilisent, eux aussi, du papier ordinaire.

Le X12, mini-copieur de bureau et le X31,

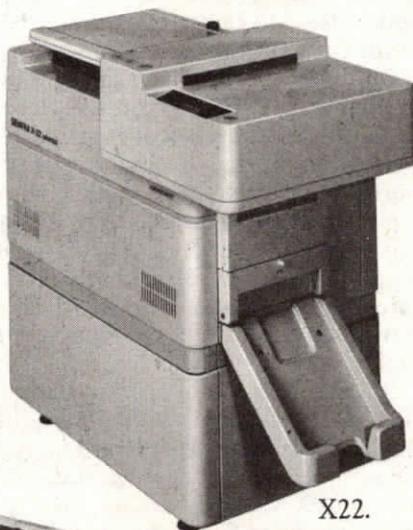
copieur double-format très rapide. Ils bénéficient tous deux des derniers progrès de l'électronique.

X21, X22, X12 et X31, tous ces photocopieurs sont très perfectionnés techniquement, mais aussi très simples.

Simple à utiliser, simple à entretenir, facile à vivre. En un mot, "confortables".



X21.



X22.



X31.



X12.

AGFA-GEVAERT

La photocopie confortable.



M. _____ Société _____
Adresse _____ Tél. _____

désire recevoir une information complète sur la gamme des copieurs Agfa-Gevaert.
Agfa-Gevaert, 8, rue Ampère, 78390 Bois d'Arcy. Tél.: 043.28.60.

ubiquité de Brecht

Bertolt Brecht à Paris en 1954. lors du Festival des nations



Dans quelques jours sortira un volumineux numéro spécial de la revue **Obliques**, consacré à Bertolt Brecht (304 p., 160 F).

A cette occasion, Raymond Laubreaux, qui a rencontré Lionel Richard sous la direction de qui ce numéro a été réalisé, nous parle à la fois de cette publication et de l'œuvre de Brecht, cette œuvre « qui n'a cessé de vivre ».

PUBLIEES après les nombreux numéros spéciaux consacrés à Brecht par des revues également soucieuses de hauteur critique, les études rassemblées dans celui d'*Obliques* — qu'il s'agisse de contributions inédites ou d'articles retrouvés, recherchés et repropoés — reçoivent leur originalité de la perspective selon laquelle elles sont mises en relation. Il ne s'agit pas de cerner, comme on dit souvent, l'apport de Brecht, mais de faire, au contraire, éclater l'image hâtive qu'un lecteur moyennement cultivé peut avoir de lui.

A cela d'abord la formule même de la revue *Obliques* contribue tout particulièrement. L'utilisation systématique des marges permet de juxtaposer des jugements diversement nuancés, voire des contradictions. L'abondance et la distribution des illustrations introduit aux domaines autres que l'écrit dans lesquels Brecht s'est exprimé ou auxquels il s'est intéressé.

Mais surtout l'économie de cet ensemble exprime le souci majeur de son maître d'œuvre, Lionel Richard : faire apparaître la démarche propre de Brecht à l'intérieur

même des contextes culturels, chronologiquement successifs, auxquels sa vie et sa réflexion se sont trouvées confrontées.

Sans doute est-il utile de rappeler que lorsque, en 1960, Bernard Dort écrit, dans *Les Temps modernes*, un article intitulé « Brecht en France », il y est question uniquement de théâtre (et ici même les « principaux repères » donnés de l'ascension « irrésistible » de Brecht en France, sont encore des représentations théâtrales). Lors même que, quelques années plus tard, lassée par le retour constant des mêmes titres présentés selon une orthodoxie dite brechtienne, la génération montante voudra se tourner vers « le jeune Brecht », c'est encore par son œuvre dramatique qu'il sera appréhendé. Dans la jungle des villes, *La Noce chez les petits-bourgeois*, *Tambours dans la nuit*, *Baal* sont la matière de cette approche autre. Certains n'hésitent pas alors à voir dans ces pièces des reflets des idées fiévreuses qui bouillonnent dans le Berlin des années 20 et que l'on amalgamerait volontiers sous le vocable : expressionnisme.

Il appartient bien à Lionel Richard, spécialiste de ce dont je ne sais s'il faut l'appeler l'époque ou le mouvement expressionniste, de susciter des contributions qui fassent le point sur l'attitude de Brecht à l'égard de l'expressionnisme, quelle que soit la forme d'art en laquelle il se manifeste, et nuancent la phrase souvent citée (« Personnellement, je n'ai jamais été expressionniste ») par le rappel de l'inquiétude que lui cause le débat instauré en 1937 dans la revue *Das Wort* s'il y apparaît que les thèses pro-réalistes de Lukacs risquent d'étouffer la « protestation » qu'est à ses yeux l'expressionnisme, même si elle lui paraît « bruyante et brouillonne ». Pour Lionel Richard, en effet, Berlin (où, de 1920 à 1924, les séjours de Brecht alternent avec ceux qu'il fait à Munich) est bien le creuset où entre en gestation tout ce qui va nourrir la pensée de Brecht. Aussi bien, la fameuse « distanciation » lui semble moins considérable en tant qu'effet théâtral que dans la mesure où elle prend naissance dans le refus de la prédominance de l'instinct et de l'émotionnel que Brecht discerne autour de lui et qui conduira, il le présente peut-être, aux aberrations nazies.

De sorte que le rôle de ce numéro d'*Obliques* sera moins d'argumenter pour ou contre ce qu'on a appelé le brechtisme que de prendre acte, hors de toute polémique, de la situation de l'œuvre de Brecht en son temps, et dans notre temps aussi puisqu'il est notoire que, son auteur mort, cette œuvre n'a cessé de vivre. C'est évident pour le théâtre. Une large place est donc faite, et ne pouvait pas ne pas être faite, au souvenir des premières rencontres entre Brecht, le théâtre et la musique, à la pénétration, diverse selon les pays, de la nouvelle forme dramaturgique que son théâtre y importait. Une analyse de mises en scène récentes eût bien montré, dans le cas de la France, que,

nonobstant la manière déjà figée en tradition à laquelle beaucoup restent encore attachés, une plus grande liberté de regard sur certaines pièces en actualise d'autres potentialités. Tel est, par exemple le cas de *Maître Puntilla et son valet Matti*, dont Guy Rétoré, l'introduisant en 1976 à la Comédie-Française, faisait une parabole politiquement claire et quelque peu démonstrative, mais que, en la reprenant deux ans plus tard au Théâtre de l'Est parisien, il tirait davantage à la « comédie » expressément suggérée par l'auteur, tandis que Georges Lavaudant, qui se déclare une sensibilité « complètement américaine », réalisait un spectacle où style et images scéniques donnaient un aspect neuf à cette même pièce sans pour autant faire sur elle le moindre contresens. En RDA aussi aujourd'hui, de jeunes metteurs en scène ne demanderaient qu'à monter Brecht autrement — autrement que le Berliner Ensemble paralysé par la perfection même des mises en scène de Brecht. C'est assez dire que, à la fois sous la pression de l'histoire et de l'appétence des générations nouvelles, l'œuvre théâtrale de Brecht demeure une source de vigueur. « *La seule façon de développer Brecht*, dit Gildas Bourdet, *c'est de questionner notre rapport au monde.* » Et ce serait répondre à la visée fondamentale de Brecht, si elle est bien, comme le pense Jean Jourdeuil, « *la transformation sociale du théâtre* ».

Mais de telles positions, même prises par des hommes de théâtre, ne viennent pas de la seule lecture de l'œuvre dramatique. L'élaboration de vues théoriques n'est pas moins importante dans l'œuvre de Brecht. Les études de Lou Bruder sur la distanciation comme « *découverte du monde* » et celle de Jean-Paul Bouillon, « *Positions sur les arts plastiques* », riches d'idées et de références, montrent bien la fécondité méthodologique de ces vues. Celle de Youssef Ishagpour sur leurs implications au cinéma y

ajoute, du fait même des effectives relations que Brecht put avoir avec le septième art — malheureuses avec Pabst et Lang, heureuses à l'occasion de *Kuhle Wampe* — montre lumineusement le « *lien constant et dialectique entre la théorie et la pratique* » qui fonde chez Brecht toute pensée.

Sans doute Lionel Richard n'est-il pas loin de regretter qu'à nos yeux l'homme de spectacle en Brecht ait quelque peu occulté le poète et le prosateur. Déjà, un numéro de la revue *Action poétique*(1), paru peu après l'édition française des neuf volumes de *Poèmes*, constatait que cette publication était loin d'avoir eu l'écho qu'on en eût pu attendre. Et à compiler la considérable bibliographie qui figure dans *Obliques*, on voit combien peu nombreuses y sont les études sur l'œuvre en prose de Brecht (cinq volumes dans l'édition Suhrkamp). Toutefois, récemment, le *Journal de travail* vient d'amener le lecteur français à reconsidérer les œuvres dont il a eu connaissance, à les percevoir en train de se faire à travers ce long carnet de notes qui, s'il exclut les « choses privées », intègre au travail quotidien de l'écriture ou du plateau toute l'histoire qui se fait entre 1938 et 1955, toutes les interrogations fondamentales qu'elle suscite dans un esprit aussi rare, aussi lucide. Emile Copermann cite à ce propos une boutade lourde de sens : « *Chaque bulletin de victoire d'Hitler me fait perdre de mon importance d'écrivain.* » L'exploitation de ce texte commence à peine ; sa densité, la multiplicité des points de vue qu'il fait apercevoir appelle un commentaire exhaustif, à la fois littéraire, politique et philosophique. Même sur ses silences on peut s'interroger, comme le fait Lionel Richard à propos du séjour de 1941 en URSS. Pages ôtées ou perdues ? Et, d'autre part, peut-on attendre de la sortie d'inédits, de la consultation des fonds d'archives — ceux du Brechtzentrum de Berlin, mais

signe des temps

aussi ceux des services de contre-espionnage des USA, par qui Brecht fut constamment surveillé — des éclaircissements décisifs ?

A lire la masse de remarques, de réflexions que constitue ce numéro d'*Obliques*, à le feuilleter en outre car l'iconographie y apporte une part non négligeable de documentation et même d'explicitation, il semble bien que nous soyons aujourd'hui en possession d'une image de Brecht *tel qu'en lui-même...* Peut-être manque-t-il à cet ensemble — et le comparatiste qu'est Lionel Richard ne peut pas ne pas y avoir pensé — un regard sur ce qui vient en France après Brecht, non par le travail de la mise en scène de ses œuvres, mais par celui de l'écriture. Si différentes qu'elles soient de la sienne, et si diverses entre elles, aurions-nous, n'eût été Brecht, les œuvres d'un Vinaver, d'un Jean-Paul Wenzel, d'un Michel Deutsch ? Nous y tenons cependant la preuve que l'œuvre de Brecht lue, représentée, scrutée, ne saurait cesser d'être, quel que soit le temps à venir, celle d'un maître à penser. Non certes d'un maître qui impose une pensée une fois pour toutes construite en système, mais d'un guide qui propose une méthode, qui ouvre des perspectives, soulève des interrogations (le premier, d'ailleurs à se mettre lui-même en question), bref provoque des réactions en tout état de cause utiles.

« *Ce poète qui avait des richesses à revendre, écrivait son ami Feuchtwanger, a jeté dans tout ce qu'il créait les germes de pensées et d'intuitions qu'il jugeait destinés à lever et à s'épanouir après sa mort. Il était convaincu que toute œuvre vivante tire de sa propre force de quoi grandir et se prolonger, qu'elle se modifie avec chaque spectateur ou lecteur qui vient à elle et qu'elle atteint.* »

Cette conviction, qui fut sienne, est aujourd'hui une certitude.

Raymond Laubreaux

LA PRESSE LITTÉRAIRE française offre depuis un certain temps l'aspect d'un paysage assez morne. Trois titres, essentiellement, se la partagent. Un hebdomadaire, de lointaine origine, relancé il y a quelque temps déjà par Philippe Tesson : *Les nouvelles littéraires* ; un bi-mensuel un peu austère et parfois difficile, animé, contre vents et marées, par Maurice Nadeau : *La quinzaine littéraire* ; et un mensuel dont les billets de Jacques Sternberg, les solides dossiers et les couvertures en couleur du peintre Raymond Moretti ont établi depuis longtemps la réputation : *Le magazine littéraire*. Qui lit régulièrement chacun de ces organes est assuré d'y trouver le reflet de la vie littéraire en France et dans le monde, mais n'a pu manquer de constater depuis quelque temps un certain essoufflement. Chacun de ces journaux, malgré quelques aménagements de détail, n'a guère évolué depuis sa création, un peu comme si le monde culturel auquel ils appartiennent avait peu évolué lui-même ; or, on sait qu'il en est tout autrement et ces journaux, par force, ont vieilli, victimes d'un insensé décalage vis-à-vis de l'incessant renouvellement de la modernité.

Tout à coup — et c'est un petit événement dans la presse — *Les nouvelles littéraires* changent de formule : elles s'adaptent et se mettent au goût du jour. Philippe Tesson, journaliste, a fait appel à un journaliste de renom pour revivifier son journal : Jean-François Kahn, à qui il a confié la direction de sa rédaction. Celui-ci, dès son premier nouveau numéro, manifeste sa venue par deux innovations qui, en fait, ne le sont guère. Etant entendu que c'est dans les vieux pots qu'on fait les meilleures soupes, Kahn recourt aux anciennes recettes qui ont fait la gloire de ses aînés : il fait appel aux écrivains pour parler de domaines que, d'ordinaire, ils ne fréquentent que de loin (ici, la politique et un « portrait » de Raymond Barre), et renoue avec une vieille tradition (on ne peut plus heureuse) en éditant une nouvelle originale. Mais le plus significatif, c'est sans doute la place qu'il a décidé d'accorder à l'audiovisuel, sous toutes ses formes.

Forcément, de telles transformations ne sont pas innocentes ; elles sont un signe des temps et traduisent une évolution tout à fait sensible. D'une part, chacun peut y voir l'irrésistible ascension du journalisme dans la littérature. Tesson n'a pas choisi tel ou tel écrivain, tel ou tel créateur, mais bel et bien un journaliste, chroniqueur réputé pour ses interventions dans tous les médias, presse écrite, radio et télévision. Doit-on en conclure que la culture aujourd'hui est entre les mains de l'information, et donc de l'éphémère ? D'autre part, résolument moderne, de son temps, Jean-François Kahn, dont la curiosité est manifestement polyvalente, ouvre largement le journal à tous les médias. Radio, télévision et cinéma trouvent donc une place importante dans la nouvelle formule. Et c'est normal. Ils sont les véhicules contemporains de notre culture contemporaine et la jeunesse, notamment, s'y reconnaît certainement plus que dans les livres desquels elle se détourne de plus en plus. Refuser une telle évolution c'est être ouvertement conservateur. De toute façon on ne peut se crisper là-dessus : la force du flot est trop puissante.

Mais il reste à savoir comment les médias seront considérés dans les nouvelles *Nouvelles littéraires*. Seront-elles un « suiveur » ou bien innoveront-elles vraiment ? Si la presse culturelle ne doit plus être que la copie d'un diapason, un relais, un amplificateur des bruits du monde culturel, elle ne se distinguera en rien d'une presse générale et « ordinaire ». Sa place se situe entre la sécheresse universitaire, le parisianisme de bon ton et la démagogie « populaire ». L'enjeu vaut qu'on en tente le pari. Transformation à suivre.

Jean-Pierre Vélis

(1) N° 46, 1^{er} trimestre 1971.

CINEMA

de bien séduisants clins d'œil

Le film charmant de Stanley Donen, *Movie, movie* (traduit en français par *Folie, folie*) est un excellent exemple de ce qui sépare la parodie du pastiche. La parodie imite pour ridiculiser ; le pastiche est un hommage attendri, une résurrection d'un genre ou d'un style, qui ne vise qu'à nous rendre, à l'occasion d'une œuvre nouvelle, le plaisir que nous éprouvions il y a quarante ans. Ce qu'*Hollywood, Hollywood* obtenait avec des morceaux choisis d'autrefois, Stanley Donen nous l'offre, dans *Folie, folie*, en refaisant aujourd'hui deux films « comme en 1930 ». Ce sont, on s'en doute, deux films courts, mais qui condensent tout le suc du mélodrame bien pensant et de la comédie musicale.

Le premier nous montre un jeune homme pauvre mais honnête qui, pour payer à sa sœur l'opération qui lui rendra la vue, se fait boxeur, échappe aux dangers de l'Argent et de la Mauvaise Femme, et reprend à toute vitesse ses études de droit pour faire condamner le traître qui a abattu son honnête manager, ennemi des matches truqués. Quant au second, il a pour héros un producteur de revues de Broadway, qui sait qu'il lui reste un mois à vivre et veut monter son dernier spectacle — et la fille dudit producteur, élevée loin de son père : elle vient tenter sa chance au music-hall, sans savoir que c'est chez papa qu'elle se présente, et sans que papa la reconnaisse (sauf à la fin bien entendu).

Sur les deux schémas, qui ont fait leurs preuves, Stanley Donen a construit deux films délicieux, pleins de clins d'œil, d'allusions et de souvenirs, avec de subtiles correspondances entre eux (on retrouve les mêmes décors, et les mêmes acteurs mais dans des rôles diamétralement opposés). Ajoutons que le style de prise de vues est, lui aussi, « d'époque » : je ne songe pas seulement à toutes les séquences de music-hall qui sont aussi splendides que celles des comé-

George C. Scott, dans l'un des deux rôles bien différents qu'il interprète dans « *Movie, movie* »



dies musicales d'antan, mais à des raccourcis comme celui qui scande la carrière du jeune boxeur en alternant les affiches et les roues de locomotive à pleine vitesse. Même lorsqu'il en rajoute un peu (notamment dans les bons sentiments, travail-famille-patrie, et le bon Dieu en prime), Stanley Donen n'est jamais agressif ; son double film est un divertissement qui nous rappelle qu'il est le metteur en scène de *Chantons sous la pluie* et que son talent n'a pas une ride.

une vaste et lourde fresque

Je voudrais pouvoir dire autant de bien, et sans réserve, du *Tambour* de Volker Schloendorff, qui a partagé avec *Apocalypse now* la Palme d'or du dernier Festival de Cannes. On sait qu'il s'agit de l'adaptation de la majeure partie d'un très célèbre roman de Gunther Grass consacré à la montée et à l'écroulement du nazisme, vus de Dantzig, et par les yeux d'un étrange héros, Oscar : c'est un enfant qui, à trois ans, a volontairement cessé de grandir, pour ne pas entrer dans le monde des adultes, auquel il appartient cependant très vite par sa lucidité. Ce gnome ne se sépare jamais d'un tambour qui a

sans doute des pouvoirs magiques et symboliques puisqu'en tapant dessus il transforme en kermesse viennoise une grande manifestation nazie. De plus, il possède une voix aiguë qui fait éclater les verres et les vitres.

Voilà des postulats qui prêtent à l'exploitation visuelle, au même titre que la vision « à ras de terre » propre au personnage ; il ne manque pas non plus, dans le film, de morceaux de bravoure — comme la destruction de la poste de Dantzig par les nazis — d'une réalisation à la fois soignée et épique. D'autres épisodes (par exemple la tournée sur le front Ouest de cette troupe de nains à laquelle s'est joint Oscar, et qui est habillée d'uniformes d'officiers allemands) rejoignent un climat baroque, hallucinant, très à sa place au sein de ce « Crépuscule des dieux ». L'évocation poignante des pogroms, à travers le personnage du marchand de jouets Marcus, tire ses accents bouleversants de sa discrétion même.

Malheureusement d'autres aspects de la fresque sont, à mon sens, plus décevants. J'entends bien que Schloendorff a voulu évoquer une apocalypse européenne à travers une ville, et une famille dans cette ville. Mais enfin cette misérable histoire de cocu qui s'éternise entre le père d'Oscar, sa mère, et le beau cousin Bronsky et, après la mort de sa mère, l'aventure sordide entre le père et sa petite servante (qui par ailleurs à des complaisances très particulières pour le jeune garçon) me semblent à la fois longues et pas très significatives d'un pays ou d'une époque. Peut-être s'agit-il seulement d'ajouter quelques accords à la symphonie hitlérienne pour montrer que l'horreur s'accommode bien du dérisoire, de l'odieux, voire du répugnant.

Mais la part est faite un peu large au répugnant, justement. Le ton est donné au début par cette soupe à la grenouille que les petits camarades d'Oscar le forcent à avaler. La suite ne dément pas ce beau prologue : je laisse à chacun le soin de relever les exemples de ce festival de l'écœurement, qui est tout de même une catégorie très spéciale du tragique. Vive le mélodrame où Margot a pleuré, d'accord ; mais pas celui où elle a vomi. Vous voilà prévenus : si vous avez le cœur bien accroché, risquez-vous.

E. F.

TELEVISION

pour inconditionnels d'Aragon

A partir du 28 octobre, chaque lundi à 21 h 30, seront diffusées six émissions intitulées « Aragon ». Cette série, proposée par Jean Ristat, jeune poète et écrivain, auteur entre autres de *L'ode pour hâter la venue du printemps* et de *Lord B*, et rédacteur d'une nouvelle édition de l'œuvre poétique de Louis Aragon, intéressera sûrement ceux que passionnent la vie et l'œuvre de celui qui reste un des derniers grands témoins de notre siècle. Quant aux autres, ils risquent fort d'être dérouterés par cette suite d'entretiens discontinus, voire décousus, avec un Aragon qui se cache pudiquement derrière un masque blanc (peut-être n'est-ce pas pudeur mais simplement facétie, en quelque sorte un dernier hommage au surréalisme de sa jeunesse). Le but de l'émission n'est pas de donner en six heures un cours magistral sur la vie et l'œuvre d'Aragon, mais simplement de transmettre le regard que peut poser un auteur de quatre-vingt-un ans sur le monde qu'il a traversé et dans lequel il continue à vivre et qui est le nôtre.

Alors, certes Aragon parle du surréalisme, de ses amours, de Maïakovski, de ses voyages à Moscou et ailleurs, de l'écriture littéraire et de son action politique, mais il ne dit que ce qu'il a envie de dire. De ce fait, cette promenade à travers le temps prend, dès la première émission, l'aspect d'une flânerie impromptue, imprévue, et dont l'improvisation est encore soulignée par la réalisation provocatrice de Raoul Sangla (auteur d'une *Passion* diffusée le Jeudi Saint 1978 qui fit couler beaucoup d'encre, parce que tournée en un unique plan entre les périphériques et les boulevard extérieurs de la capitale), réalisation que l'on peut certes discuter — et on ne manquera pas de le faire si l'on se réfère aux superbes entretiens d'un Jean-Marie Drot avec André Malraux — mais qui n'en témoigne pas moins d'une démarche personnelle pour



tenter de trouver une écriture spécifiquement télévisuelle.

Et maintenant, téléspectateur, comme dit Aragon à la fin de la dernière émission : « Pose ton œil ! »

R. L.

CIRQUE

le cheval-roi

Cirque Gruss à l'ancienne
106, rue Brancion, Paris 15^e

Dans le cadre des activités du Carré de Silvia Monfort, le Cirque Gruss a planté son chapiteau bleu dans les anciens abattoirs de Vaugirard et y présente toute une série de numéros « à l'ancienne », inspirés de ceux qui avaient été imaginés par l'écuyer anglais Philip Astley à la fin du XVIII^e siècle. Toute la seconde partie du spectacle s'intitule ainsi « Le cirque commence à cheval » et mérite beaucoup plus qu'un intérêt nostalgique tant les prouesses d'acrobatie, de voltige et de dressage savent allier la précision, la virtuosité et la grâce.

Décidément cette famille Gruss sait tout faire, que ce soient Alexis et Patrick, Martine, Michèle et Gipsy

(qui réalise un extraordinaire exercice de trapèze Washington), et le moindre de leur mérite n'est pas de former, dans leur école de cirque, et de les inclure dans leur programme, de très jeunes et déjà très solides éléments, parmi lesquels Mary qui, dans ses pirouettes sur la barre flexible (la barre russe), se place dès maintenant au premier rang de cette difficile spécialité. Les fidèles du cirque Gruss retrouveront aussi le papa André qui anime les entrées de clown, et les éléphants débonnaire, toujours aussi gracieux (mais oui !) « danseurs »... Et quels magnifiques chevaux.

Et, last but not least, comme on a l'air heureux de faire du cirque et de communiquer cette joie aux enfants de tous les âges qui ne devraient pas manquer de faire le détour vers la porte Brancion !

P.-B. M.

B. D.

deux anniversaires

Vingt ans ! C'est actuellement l'âge de *Pilote*, puisque son premier numéro parut le 29 octobre 1959, por-

Québec : dimension d'un système

AU DEBUT des années 1960, le Québec s'est préoccupé d'une vaste réforme scolaire. Dans le formidable bouillonnement de leur « révolution tranquille », les Québécois ont été largement sollicités pour se prononcer sur un nouveau système éducatif qui voyait le regroupement des commissions scolaires dont on sait que leurs membres sont élus par la population elle-même et qu'elles sont autorisées à fixer le taux de l'impôt local destiné à l'éducation. Au sein de ces commissions scolaires, les comités d'école, les comités de parents, les conseils d'administration ont laissé le pouvoir scolaire aux régions et permis le contrepoids « à l'obsession d'organisation et de rationalisation » de l'administration. Avec les grands objectifs, tels que l'égalité des chances, l'élargissement et la diversification des « clientèles » de l'éducation, la création des « cégeps » réseau scolaire entre le secondaire et l'université, l'accès du plus grand nombre aux institutions universitaires, l'entreprise a été considérable et a fait de l'enseignement au Québec « un secteur éminemment politisé de la vie collective ».

Aujourd'hui, le gouvernement du Québec entend définir une « politique québécoise du développement culturel » et l'on conçoit aisément que la grande réforme éducative des années 1960 y détienne une place de choix. Mais les documents que vient de publier le ministère d'Etat au développement culturel (466 pages en deux volumes : **Perspectives d'ensemble : de quelle culture s'agit-il ?** et **Les trois dimensions d'une politique : genres de vie, création, éducation**) ne se bornent pas à un bilan, mais bien à une véritable autocritique de cette réforme éducative et de son rôle dans le développement culturel. Les auteurs n'hésitent pas à écrire que, si elle était nécessaire, cette réforme était « un peu trop abstraitement conçue à l'origine ». Le Québec était alors obligé de se mettre à jour « par rapport aux retards de son propre système scolaire et de participer à un vaste mouvement pédagogique occidental où il était mal préparé à prendre sa part ». L'enseignement, considéré de manière trop utilitaire parce qu'il contribuait à l'élévation du niveau culturel d'une collectivité, parce qu'il était canal de promotion et de mobilité sociales et exigence d'adaptation d'une société au monde industriel et technologique, oblige à s'interroger sur ses autres dimensions quand elles doivent être intégrées dans la globalité du développement culturel. « Outil de développement, l'école peut être complice d'un développement déséquilibré, incomplet, déshumanisé », écrivent encore les auteurs de l'ouvrage, dont nous reproduisons un extrait du chapitre XVIII qui se veut une remise en cause d'une réforme éducative qui n'a peut-être pas pris sa dimension espérée. Cet extrait, d'une certaine manière, montre les limites de l'enseignement dans un projet culturel que l'on aurait voulu d'envergure.

un lieu privilégié des contradictions

L'enseignement a été l'un des principaux catalyseurs des nombreuses contradictions que la collectivité québécoise, comme bien d'autres sociétés occidentales, a connues au cours des dernières années et qu'elle est loin d'avoir surmontées. Rien n'a provoqué autant d'attentes et entraîné autant de déceptions que l'enseignement. On y a vu une panacée ; on lui a demandé de résoudre presque tous les problèmes. On l'a investi des responsabilités dont voulaient se décharger les familles, les Eglises, les associations de toutes sortes. Il n'est pas étonnant qu'après avoir suscité d'aussi considérables attentes, le système d'enseignement soit si cruellement critiqué et contesté. On lui reproche souvent de ne pas avoir donné ce qu'il ne pouvait apporter et d'avoir provoqué ce que l'on avait voulu éviter.

Subissant de radicales transformations depuis vingt ans, la société québécoise est nécessairement vouée à de nombreux conflits. Le rythme et la nature des changements, leurs interprétations et leurs objectifs sont des sujets de division. Etant donné l'importance que l'on a accordée à l'enseignement, celui-ci est devenu le lieu où ont été vécues le plus intensément les contradictions de notre société.

La scolarisation obligatoire a suscité les premiers affrontements. Au XIX^e siècle, l'intervention de l'Etat se fondait sur le postulat qu'il fallait protéger l'enfant contre l'ignorance d'un milieu familial inculte et indifférent à l'instruction. La scolarité obligatoire fut imposée au nom d'un Etat

culturelle

éducatif

« éclairé » à des parents susceptibles d'être « récalcitrants ». L'Etat se dota donc du pouvoir d'aller chercher l'enfant dans sa famille pour l'amener à l'école et même, à l'occasion, le soustraire à son milieu familial. Dans le contexte où elle se situait, cette intervention de l'Etat était peut-être nécessaire. Mais il faut reconnaître qu'elle a entraîné une scolarisation forcée d'un certain nombre de jeunes, avec le risque d'une dévaluation de l'enseignement et d'un abaissement de la qualité de la formation reçue. Encore aujourd'hui, lorsque la scolarité obligatoire ne s'accompagne pas de réformes profondes de l'enseignement, ce danger est quasi fatal. On impose, en effet, à tous les enfants et à tous les adolescents un modèle d'enseignement, sans tenir compte qu'un certain nombre d'entre eux auraient dû bénéficier plutôt d'une formation en atelier et même d'un apprentissage hors des murs de l'école.

Depuis quinze ans, pour accueillir tous les jeunes, surtout au moment où se produisait une croissance démographique encore plus importante que prévue, on a agrandi et multiplié les établissements, recruté à la hâte un corps d'enseignants relativement jeunes, mis sur pied des administrations parfois improvisées. La rapidité avec laquelle il a fallu agir, les énormes efforts déployés pour répondre à cette nouvelle demande, trouvaient leur inspiration dans une intention de démocratisation certes louable. On voulait ouvrir largement la porte des écoles, rendre celles-ci accueillantes, offrir au plus grand nombre de jeunes la chance de profiter de l'enseignement. Il en est résulté paradoxalement une désaffection pour l'école chez un

grand nombre d'adolescents, une désillusion chez bien des parents, des rancœurs chez beaucoup d'enseignants et d'administrateurs.

Quant aux anciens programmes d'étude et à la pédagogie traditionnelle, on sait à quel point ils ont été remis en question : prédominance du latin et des langues mortes, enseignement magistral, utilisation trop exclusive du livre, autorité du maître... On a voulu faire place à une plus grande liberté dans le choix des programmes, à la fois pour les enseignants et pour les étudiants, donner l'occasion de faire des expériences, permettre des apprentissages suivant des voies variées, recourir à différents médias. Il fallait effectivement rompre avec un enseignement qui, à partir du niveau secondaire, avait été élaboré à l'intention d'une clientèle choisie et sélectionnée. Il est certain qu'on ne pouvait amener tous les jeunes à l'école et en même temps maintenir des programmes élaborés pour d'autres fins et dans un autre contexte. Mais la nécessité du changement a finalement entraîné une liberté de choix à laquelle les jeunes, les enseignants et les parents n'étaient pas préparés, et qui a bientôt pris l'allure d'une anarchie discréditant indistinctement presque toutes les réformes pédagogiques, valables ou non.

On a tenté de revaloriser l'enseignement public qui, particulièrement chez les francophones, avait été négligé au profit de l'enseignement privé. On a cherché en même temps à uniformiser des normes qui permettraient d'égaliser le coût de l'enseignement pour tous les contribuables de même que la qualité des services sur l'ensemble du territoire québécois. A cette fin, le ministère

de l'Education a été doté de responsabilités précises. La juridiction des commissions scolaires a été étendue pour couvrir l'enseignement secondaire autant que l'enseignement primaire. Des établissements publics d'enseignement post-secondaire ont été créés. Mais les organismes et les mécanismes mis en place ont proliféré au-delà de ce qui avait été prévu. Un système pléthorique s'est instauré dont on peut se demander aujourd'hui comment il est possible d'en arrêter l'expansion. Le ministère de l'Education est une énorme institution. Les commissions scolaires ont été réduites en nombre mais elles ont engendré parfois une nouvelle bureaucratie locale ou régionale. L'administration des cégeps et des universités s'est prodigieusement développée. Le syndicalisme lui-même est devenu bureaucratique à l'image du système d'enseignement. On observe un sentiment d'impuissance chez ceux qui vivent à l'intérieur de ces administrations. Ce qui était nécessaire à l'origine risque de devenir un poids qui menace de sclérose l'ensemble du système scolaire.

Enfin, pour accueillir tous les jeunes à l'école secondaire et au cégep, un système de polyvalence a été instauré. Il était destiné à remplacer les programmes compartimentés et les institutions cloisonnées de l'ancien régime par des programmes plus souples dans des institutions unifiées. Cette polyvalence, condition de la démocratisation de l'enseignement, a contribué à la création de trop grands établissements anonymes et déshumanisants. L'intention de la polyvalence a été souvent trahie, même par ceux qui, dans certains cas, ont mis une louable énergie à la réaliser.

un lieu privilégié des conflits de valeurs

Les conflits de valeurs qui ont déchiré la société québécoise au cours de la dernière décennie se sont répercutés dans l'enseignement d'une manière souvent dramatique. Ces conflits ont suscité de vives passions chez les parents, les enseignants, les jeunes, ne laissant presque personne indifférent.

Un premier heurt des valeurs a opposé tradition et progrès. Au Québec, le climat de l'après-guerre et surtout du début des années 60 a mis le changement à la mode. L'idée même de stabilité ou de permanence est devenue péjorative. On postulait que tout changement entraînait fatalement des améliorations. Il est vrai que des ruptures s'imposaient, qu'un tri était nécessaire dans l'héritage. Cela dit, le choix n'était pas aisé de ce qu'il fallait conserver et de ce qu'il fallait modifier. Dans beaucoup de discussions qui ont accompagné la création du ministère de l'Éducation, les modifications des structures scolaires ou des programmes, le regroupement des commissions scolaires et des établissements d'enseignement, se profilait en filigrane l'affrontement entre deux grandes idéologies : celle du respect des traditions et celle de l'éloge du changement. La « querelle des anciens et des modernes » n'est pas terminée. C'est sans doute un problème perpétuel que d'avoir à démêler l'héritage et l'innovation ; mais il est des périodes de l'histoire où cette question se pose avec plus d'acuité et où les réponses qu'on y apporte paraissent engager davantage l'avenir. Et le système d'enseignement, dont la fonction est à la fois d'assurer la continuité avec le passé et de préparer l'avenir, est probablement l'institution sociale la plus vulnérable à des déchirements de cette sorte.

Il en est de même pour les conflits qui opposent autorité et liberté. Naguère, le système scolaire était particulièrement sensible à l'idée de l'autorité. Des adultes y avaient la

responsabilité d'instruire des jeunes : des adultes qui bénéficiaient d'une expérience dont les cadets devaient nécessairement faire leur profit. L'accent portait davantage sur l'obéissance que sur la spontanéité. Ces « vérités » ont subi une dure remise en question. Et cela non seulement à l'université, où l'on comprend assez aisément que ces certitudes aient pu être contestées, mais même à l'école primaire et secondaire.

Il faut mettre au compte positif de ce renversement une revalorisation de la liberté personnelle, de l'autonomie, de la créativité, de l'authenticité, de la prise en charge de sa formation et de sa vie par chaque personne. Mais la tentation était grande d'y trouver de nouveaux absolus. Pour bien des parents et des éducateurs, ce conflit de valeurs a été vécu d'une façon douloureuse dans leur vie et leurs options personnelles. La ligne de démarcation entre une autorité nécessaire et une liberté justifiée demeure confuse.

C'est peut-être autour de la religion que se sont cristallisés les conflits les plus déchirants. La place de la religion dans la vie, le contenu de la foi, la foi elle-même, la morale découlant de la religion sont devenus problématiques pour un grand nombre de Québécois. On crut d'abord, au cours des années 50, que seulement un petit nombre d'adolescents et de jeunes gens se détachaient temporairement de la pratique religieuse et de la morale traditionnelle. Il devint vite évident que cette proportion de jeunes allait croissant, que cette remise en question s'étendait au-delà de ce qu'on appelait « la jeune génération », que de nouvelles attitudes et un nouvel esprit s'installaient à demeure. Ce sont les fondements religieux de l'éthique individuelle et collective qui se sont effondrés.

Pareille mutation de notre culture ne pouvait manquer d'avoir de profondes répercussions sur l'enseignement. Le caractère confessionnel de celui-ci fut passionnément discuté ; la place et le contenu de l'éducation religieuse furent l'objet de révisions difficiles. Dans le passé, on avait

confié à l'école le mandat primordial d'assurer l'éducation religieuse de l'enfant et de l'adolescent. Certains se livrèrent à de violentes dénonciations de cette vocation de l'école et des enseignants ; d'autres demandaient que l'école, particulièrement aux niveaux primaire et secondaire, continue d'assumer ces mêmes responsabilités. On posait ainsi le problème de la nature des établissements d'enseignement, de ce qu'on peut en attendre. Beaucoup de questions à la fois, pour lesquelles bien peu d'adultes et de jeunes eurent le sentiment de trouver des réponses satisfaisantes.

Dans une société où un certain consensus traditionnel, fût-il plus ou moins superficiel, se défait rapidement comme il est arrivé au Québec ces dernières décennies, on n'en parvient pas pour autant à une sorte de pluralisme des opinions privées. Des idéologies surgissent, qui visent à reconstituer les unanimités perdues, à mobiliser les citoyens autour de nouvelles visions du monde. Ces idéologies s'affrontent parfois durement, des mouvements et des factions les portent sur les terrains les plus divers de la vie collective. Le Québec de ces années-ci connaît semblable phénomène. Bien loin d'avoir conquis la coexistence des conceptions les plus diverses de l'existence, qu'anticipaient d'aucuns, le Québec est déchiré par la concurrence, parfois le dogmatisme des idéologies les plus tranchées. L'enseignement est l'un des terrains décisifs de cette bataille, au point que sa mission première d'éducation à la liberté en est compromise. Là est sans doute le grand défi. Une pédagogie ne peut se limiter à des techniques d'apprentissage indifférentes à une quelconque conception du monde et de l'existence ; est-il possible de mettre à jour une telle conception, que les éducateurs puissent partager dans le plus grand respect des êtres jeunes, au sein des conflits qui agitent notre culture ? D'autres pays, qui ont connu bien avant nous ce genre de crise, en sont arrivés sur ce point non pas sans

doute à des positions assurées mais du moins à des accommodements viables. Pourrons-nous faire de même ?

D'autres changements d'attitudes, pour être moins spectaculaires, n'en ont pas moins des incidences importantes sur l'enseignement. Retenons un exemple seulement dans un tableau qui ne se veut pas exhaustif. On caractérise d'ordinaire nos sociétés occidentales par la prédominance de la science et de la technologie. Par ailleurs, on a dit du Québec, surtout francophone, qu'il avait eu du mal à accepter la science et la technologie, à les introduire dans l'enseignement officiel, à leur reconnaître une place déterminante. On se rappelle la longue lutte que l'on dut mener au cours des années 1930 et 1940 pour faire pénétrer l'enseignement des sciences dans les programmes des collèges classiques. On sait aussi combien fut lent le progrès des instituts de technologie à la même époque.

Au moment où l'enseignement des sciences et de la technologie était accepté et largement reconnu, où il avait sa place dans les programmes réguliers, voilà qu'on a commencé de s'interroger sur la validité de la connaissance scientifique, sur les méfaits de la technologie. La préoccupation nouvelle pour la protection de l'environnement contre les abus industriels a entraîné une certaine mise en accusation des scientifiques et des techniciens. On leur a reproché leur manque de sens social, une trop grande indifférence aux conséquences de leurs découvertes et de leurs innovations. Ce courant de pensée a eu de profondes répercussions dans les institutions d'enseignement. Beaucoup de jeunes et d'adultes se sont détournés de la science et de la technologie. Une sorte d'idéologie de la *nature* s'est rapidement propagée, laissant trop facilement croire que tout ce qui était création de l'homme était une perturbation de l'ordre dit « naturel ». Là-dessus encore, des incompréhensions se sont accumulées entre les parents, les éducateurs et les jeunes. Bien des parents

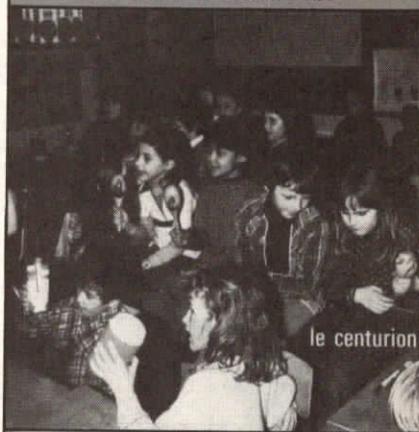
s'étaient imposés des sacrifices considérables pour procurer à leurs enfants les connaissances dont eux-mêmes avaient été privés ; voilà que ces enfants semblaient tourner le dos à l'univers de la connaissance...

On pourrait explorer plus avant les contradictions et les conflits qui ont affecté le monde de l'éducation au moment même où on s'efforçait de le réaménager. Mais les quelques illustrations que nous avons retenues, et qui rejoignent les observations quotidiennement faites par les citoyens, auront suffi à souligner des constatations fondamentales pour qui veut évaluer la réforme avec un peu d'objectivité et en tirer quelques orientations valables pour le travail à poursuivre.

En replaçant la réforme scolaire des années 60 dans le plus large contexte de notre évolution récente, on dissipe bien des préjugés à la mode. On ne saurait faire de la réforme, sans des injustices flagrantes et sans de dangereuses illusions, le bouc émissaire pour des regrets ou des maladroites dans nos façons d'assumer ou de conduire les changements récents de notre société. Si l'école a été un lieu privilégié pour les querelles de valeurs et d'idéologies, elle n'en a pas été la source unique. Et si parfois elle enseigne mal le français ou l'histoire, il faudrait voir quel sort nous faisons à la langue ou au passé dans l'ensemble de notre vie sociale et dans nos vies quotidiennes... Il ne faut pas craindre de mener le procès de l'enseignement ; encore faut-il étendre la critique à son contexte.

On n'attendra pas pour autant de quelque nouvelle mutation radicale de notre société la solution des problèmes qui affectent notre système d'enseignement. Celui-ci joue un rôle déterminant dans le développement du Québec. Autant il est nécessaire de marquer sa dépendance quant aux aléas positifs et négatifs de ce développement, autant il faut le considérer pour lui-même, dans ses difficultés à lui, dans sa faculté de répondre adéquatement ou non à ses responsabilités.

Renée Mayoud-Visconti
LES AUJOURD'HUI
QUI CHANTENT
Inventer des chansons
avec les enfants.



Avec des groupes d'enfants, la prodigieuse aventure de la chanson. On se fabrique des instruments avec les objets les plus imprévus, on invente des histoires, tout devient musique. Ce livre donne envie d'improviser et de créer.

Collection "Éduquer aujourd'hui" - 208 pages.

Marie-Luce Chabauty
LES ENFANTS DE
LA MATERNELLE

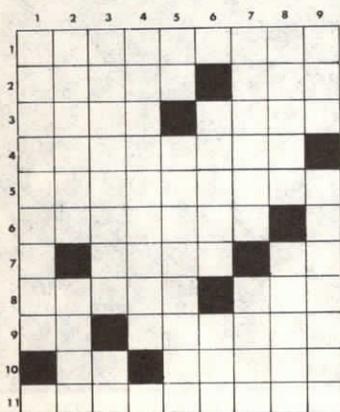
Préface de
Louis Leprince-Ringuet.

En France bientôt 50 % des enfants entreront dès l'âge de 2 ans à l'école maternelle. Que vivront-ils au cours de ces années ? Pour la première fois Marie-Luce Chabauty réunit en un seul ouvrage l'essentiel de ce qu'il faut connaître pour aborder les enfants de 2 à 7 ans et une information sur les buts, les moyens et les problèmes de l'école maternelle aujourd'hui. Une foule d'informations pratiques et de réflexions passionnantes où ne sont pas oubliés les liens de l'école avec la famille, le passage de la maternelle au cours préparatoire, enfin le sens même de l'éducation.

Collection "Paidoguides" - 240 pages.

 **le Centurion**
17, rue de Babylone 75007 Paris

problème 329



Verticalement. 1 - Bien qu'ils soient sacrés, ils fréquentent les bouses et volent. 2 - Sa descente s'opère parfois dans le milieu de la neige - Voler dans les plumes. 3 - Grâce obtenue en jeûnant - Drame à Hiroshima. 4 - Trou de forêt. 5 - Personnel - Elles peuvent griser des éminences. 6 - Point noir - Petit pour la bagatelle. 7 - Moustachue toujours grise la nuit - Course au trop. 8 - Mettre sur pied ou à bout de bras - On perd son avantage quand il reçoit la balle. 9 - Il devient rentable quand un fléau l'accable - Caresse l'espoir d'enlever la belle.

Horizontalement. 1 - Pièce montée servie sur un plateau. 2 - Retenue consécutive à une addition de zéros - Appel. 3 - Sort, dans une opération césarienne - Conquis ou dérobé. 4 - Caractère ne pouvant s'accorder avec les sujets souples. 5 - Type de caractère portant la griffe d'une femme à bile. 6 - Sans gravité. 7 - Carré de dix - Note. 8 - Il n'est pas sans intérêt pour celui qui pratique l'usure - L'arôme des bouches, des Bouches-du-Rhône. 9 - Gravé dans les cellules - Un valet est attaché à cette table ouvrière. 10 - Préposition - Prises aux tripes. 11 - Brasseur d'affaires importantes.

solution du problème 328

Horizontalement. 1 - Cimetière. 2 - Ogival - Ho. 3 - Sue - Bémol. 4 - Mende - Ane. 5 - Os - Orgie. 6 - Année. 7 - Alezan - Po. 8 - Récites. 9 - Tailleurs. 10 - Emule - Été. 11 - Semestres.

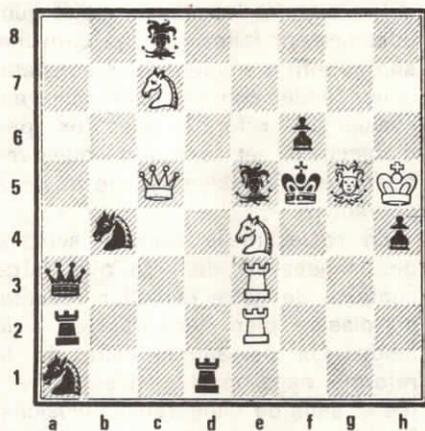
Verticalement. 1 - Cosmonautes. 2 - Igues - Ame. 3 - Mien - Aérium. 4 - Ev - Donzelle. 5 - Tabernacles. 6 - Ile - Génie. 7 - Maie - Tuer. 8 - Rhône - Perte. 9 - Eole - Rosses.

l'école des mats

problème 3

Il existe une règle dite « de l'économie » qui veut et même qui exige que toute pièce entrant dans la constitution d'un problème d'échecs ait une utilité réelle, soit dans sa construction, soit pour sa correction, soit dans sa solution.

Il saute aux yeux que, dans le problème présenté ici, le Cavalier a1 « paraît » inutile sauf pour le jeu apparent mais, sans ce Cavalier, le problème serait insoluble.



Les Blancs jouent et font Mat en deux coups

5 points pour la clé et les variantes

Envoi des solutions à
Jacques Négro, « Echecs »
Nice-Matin, B.P. 23
06201 Nice Cedex

Date limite des réponses : 8 novembre

solution du problème 1

Clé : Ta6 (blocus) ; si 1...Fxf4 (Ff2, Fxé4, etc.) ; 2.Ta1 (Ch3, Db6) mat.

les conseils de "Tonton mat"

- L'amateur doit s'habituer à perdre avec calme ; le jeu lui en procurera plus de plaisir. D'ailleurs, les parties perdues nous en apprennent davantage que les parties gagnées.
- Le petit roque donne, en général, plus de sécurité au Roi. Si l'on divise le jeu en trois parties — à savoir l'ouverture, le milieu de partie et la finale —, il faut avant toute chose considérer la relation intime qui existe entre ces trois parties :
ouverture
— développement rapide des pièces ;
— ne jouez pas la même pièce deux fois tant que votre jeu n'est pas suffisamment développé ;

— évitez les pertes de matériel, à moins d'obtenir d'amples compensations.

milieu de partie

- coordonnez l'action de vos pièces ;
- domination du centre ;
- les attaques contre le Roi ennemi doivent être entreprises avec le maximum de forces possible ;
- tout avantage de matériel, pour petit qu'il soit, assure le gain.

finale : les mats élémentaires ne sont pas une question de mémoire mais de raisonnement. Certes, la connaissance de certaines positions de gain peut être utile, mais elle n'est pas indispensable. Il n'est donc pas nécessaire d'apprendre par cœur les variantes D-T, D-D, T-F, etc. ; un peu de logique et de bon sens, comme vous le constaterez, valent beaucoup mieux.

une finale de coupe

Il s'agit de la partie Pion-Dame jouée, lors de la Coupe Nice-Matin/Monaco de 1979, par Jacques Négro (Monaco) avec les Noirs, et Jacques Blanc (Menton).

1.d4 d5 ; 2.f4 Cf6 ; 3.Cf3 Ff5 ; 4.ç3 é6 ; 5.é3 Fd6 ; 6.Fd3.

Les Blancs ont renforcé solidement leur point é5 et prépare la contre-attaque sur la case é4.
6...Cç6.

Le coup normal aurait été 6...ç5 pour contre-attaquer sur l'aile-Dame ; avec l'idée si 7.Dc2 Cè7 ; 8.Cbd2 ç5!
7.Dç2 Cè7 ; 8.h3.

Mesure naïve pour chasser le Ff5 par 9.g2-g4.

8...h5 ; 9.g3 a6.
Sage précaution pour empêcher l'ennemi de contrôler la diagonale a4-é8.

10.Cbd2 ç5 ; 11.dxc5 Fxc5 ; 12.é4 dxé4 ; 13.Cxé4 Cxé4 ; 14.Fxé4 0-0 ; 15.Fd2 Fxé4 ; 16.Dxé4 Cf5 ; 17.Cg5?

Meilleur 17.Dç4, avec l'espoir de 17...Cxc3 (avec l'appât du gain d'une qualité) 18.Dxc5 Cxh1 ; 19.Dg1, gagne la deuxième pièce.
17...Ff2+! ; 18.Rxf2.

Mieux va'ait : 18.Ré2 Fxc3.
18...Dxd2+ ; 19.Dé2 Dxé2+ ; 20.Rxé2 Cxc3+ ; 21.Rf3 Cxh1 ; 22. Abandonnent.

pour les jeunes

Du 27 décembre 1979 au 4 janvier 1980, aura lieu à Strasbourg un **Championnat de France universitaire international d'échecs** ouvert à tous les jeunes âgés de moins de vingt-sept ans ; y seront disputées neuf rondes au système suisse. Les participants seront hébergés en chambres à deux lits (240 F, petit déjeuner compris).

Pour renseignements complémentaires et inscriptions (**date limite : 15 décembre**), écrire à N. Engel, 36, rue du Faubourg-de-Pierre, 67000 Strasbourg.

échanges et recherches

location (offres)

- Paris 17^e M^o Champerret, ch. serv. mblée, 6^e ét. Tél. : 644-43-62.
- 66 Les Angles, chalet cft ds for., vue lac splend., 100 m pistes, F6 11 couch., chem., lave-vaiss., terr. sud, r.d.c. F3, 8 couch. Lardat, 3, rue Théza, 66 Perpignan.
- La Clusaz, studio 4 pers. vac. Noël. Ecr. Huron, Montlevant, 72200 La Flèche.
- 05-Orcières-Merlette 1750 m, studio cabine 2 pces, 4 pers., Noël, fév. A.C. Pâques 29 mars-5 avril. Ecr. Quaegebeur, 35, r. Barœul, 59700 Marcq. Tél. (20) 72-08-87.

- 05-Vars Claux, 2 stud, 4 p., b. éq., s/ pistes. Delfaud, 13480 Cabries. T. (42) 22-21-08.
- Ensgt I. Savoie 1 800 m chalet solaire 8 p. été/hiv. sf hiv. z. B, 70 m² + ss, gar., gd balcon. Tél. (27) 64-88-04.
- 05-Orres-station 1 500-2 850 m, loc. tt hiv. : studio stand. 27 m² 4 pers. Tél. 982-83-96; 2 p. stand. 34 m² 6 pers. Tél. 982-46-73. Prix intéressants.
- 74-Gd-Bornand stat. hiv. été, stud. 3 pers. ds gd chalet, ttes pér. Ecr. Marcoux, 73100 Brison-St-Innocent. T. (79) 35-11-24.
- Savoie, station de ski, loc. plusieurs appts meublés tt cft, ttes périodes. Tél. (79) 65-80-02. Ecr. P.A. n^o 770.

- 73-Stat. ski Crest Voland, appt. 4-5 pers. ds chalet, cft, ttes pér. sf Pâq., Noël 1 600 F. Ginet Jean, 73460 Ste-Hélène-sur-Isère Frontenex. Tél. (79) 31-42-11.
- 73-Le Corbier, ski, stud. 5 pers. 35 m² + logg., Noël, fév. A, Pâq. (79) 69-29-81 ap. 20 h.
- 74-La Clusaz, station sports hiver, studio 2 pers. + enf., balcon, pl. sud, pd pistes, prox. centre, vac. Noël 2.100 F, sem. fév. 1 200, janv., mars, avril 900. Ecr. Laperrière, 27, bd de la Marne, 68200 Mulhouse.
- 05-Orcières-Merlette, ski, appts 3-4-5 pers. Noël, fév., Pâq. Ecr. Decarli F., 7, cité de Bonne, 05000 Gap. T. (92) 51-07-70.

(Suite page 36.)

Présenté par **Le Monde**



LIRE LE JOURNAL

VIENT DE PARAITRE

POUR COMPRENDRE ET EXPLIQUER
LES MÉCANISMES DE LA PRESSE ÉCRITE.
AVEC 110 FICHES PRATIQUES.

Dans ce livre vivant et didactique, illustré de nombreux tableaux et graphiques, deux journalistes du "Monde", Yves Agnès et Jean-Michel Croissandeau, mettent à nu les principaux mécanismes de fonctionnement de la presse écrite en France.

Les auteurs qui ont fréquemment animé des groupes de travail de jeunes et d'adultes, consacrés à l'analyse critique des journaux, proposent dans une deuxième partie de l'ouvrage, cent dix fiches pratiques conçues spécialement à l'intention des enseignants qui veulent expliquer et faire comprendre l'information.

En vente dans les Maisons de la Presse et les principales librairies.

Au siège - Par correspondance : 49 f t.t.c.

(frais de port inclus) - Joindre le règlement à la commande.

Le Monde - SERVICE DES VENTES, 5, rue des Italiens, 75427 Paris.



Sous la direction de Jean CHATEAU
**LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT
EN LANGUE FRANÇAISE**
1 vol. 16 × 24, 284 pages

Jacqueline PEUGEOT
**LA CONNAISSANCE DE L'ENFANT
PAR L'ÉCRITURE**
1 vol. 13,5 × 21 232 pages

Jean DAVALLON
**LES EDUCATEURS DE JEUNES
ENFANTS**
1 vol. 13,5 × 18, 160 pages

Ada ABRAHAM
**LES IDENTIFICATIONS
DE L'ENFANT A TRAVERS
SON DESSIN**
1 vol. 13,5 × 21, 224 pages

Nouveau catalogue gratuit
« SCIENCES DE L'HOMME »
sur simple demande

PRIVAT
14, rue des Arts, 31000 TOULOUSE

échanges et recherches

(Suite de la page 35.)

- 2 Alpes, ttes pér. stud. 4-5 pers., tt cft, pd pistes, pl. sud. T. (77) 29-50 ap. 19 h.
- 73-Aillon-le-Jeune, pd pistes, gîte rural tt cft 6 pers., vac. et ttes périodes. Ecr. Ginolin M.-Thérèse, instce, 73340 Aillon-le-Jeune. Tél. (79) 63-87-35 repas.

échanges

- Ech. chalet mer Midi 78 du 1^{er} au 15-7 c/ chalet Alpes 9 au 17-2. Tél. 477-51-97.

ventes

- Vds appt Paris 8^e, 62, av. Cl-Vellefaux, 3 pces, wc, s.d.b., 42 m², r.d.c., cour int. privative ensol., cave, px à déb. Ecr. Cordier, éc. de Cropus, 76720 Auffay. Tél. (35) 84-80-58.
- Coll. vd Grau-du-Roi appt mblé 100 m plage, 50 m², cuis., ch., séj., sanit., cour privée, park., 22 unités, loc. facile. T. (66) 84-90-25.
- 76-Bellencombre, entre Rouen et Dieppe, mais. de maître, ss sol, r.d.c. : entrée, cuis., sal., salon, bur., 1^{er} ét. 4 ch., s.d.b., cft, dépend., parc av. riv., px 550 000 F. M^e Leze, notaire, Bosc-le-Hard. T. (35) 33-30-32.
- 78-Yvelines, 30' Paris Montp., ds rés. calme mais. contemp. 73, 100 m², 5 pces : r.d.c. (s.à.m., cuis., w.-c.), 1^{er} ét. (4 ch., dche, s.d.b., palier), jard. 50 m², gar., parquet chêne nf, près éc., comm., gare. Px : 310 000 F. Urgent. Tél. 050-13-95.

hôtels - pensions

- 74-Tignes Val Claret, ds club hôtel, loc. studio 4 pers., vac. Noël. Rolet J., LEP, rue du Bois-Fortant, 08000 Charleville-Mézières.
- En montagne, la Balme de Rencurel 38680, calme, repos, site pittor., 10 km Villard-de-Lans, prox. téléski, HOTEL DE LA BOURNE, cft., cuis. soignée, vac. d'hiv. 70 à 75 F net + boisson, arrangt famille. Tél. 14.
- Albiez le Vieux-Savoie, ennelqt de déc. à mai, 1 500 à 2 100 m alt., chalet-hôtel LA MAISON BLANCHE reçoit tte année classes et séj. neige, classes vertes, gpes enf., jeunes adultes, assoc., comités d'entreprises, 3^e âge. Ecr. L'ORANGE BLEUE, 2, bd des Mobiles, 07002 Privas. Tél. (75) 64-02-44.

NOUS EDITONS
VITE ET DIFFUSONS BONS MANUSCRITS
EDITIONS REGAIN - MONTE-CARLO

• POUR VOS ACHATS DE VINS DE BOURGOGNE, J.-C. BOISSET, fils et gendre de collègues, 21700 NUITS-SAINT-GEORGES, propriétaire et éleveur en différents crus, vous adressera sur demande son tarif avec des conditions très particulières aux enseignants.

CONDITIONS D'INSERTION

- 19,80 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 annuelles 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 1,30 F joints à la demande d'insertion.
- REPONSE AUX PETITES ANNONCES DOMICILIEES AU JOURNAL SOUS UN NUMERO : mettre chaque réponse dans une première enveloppe TIMBRE 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 ETRE TRANSMIS.

• ORGANISME DE SEJOURS LINGUISTIQUES à l'étranger recherche membres de l'enseignement bien introduits dans milieu scolaire, ayant téléphone, pour travail à temps partiel au niveau régional (toutes régions). Bons honoraires. Pour tout renseignements : LEC, 52, rue de Londres, 75008 Paris.

VOS DOULEURS VOUS GACHENT LA VIE ? BRACELET de CUIVRE GAMMA

Présent sur le marché depuis de longues années il est porté par des centaines de milliers de personnes. D'une audience incroyable et sans cesse croissante, il intéresse tous les milieux de tous les pays : ouvriers, intellectuels, ruraux, citadins, retraités, actifs, commerçants, artisans, cadres, enseignants, infirmières, femmes et hommes et toutes confessions, jeunes et vieux.

Nous expédions dans le monde entier

Pourquoi attendre ? VOUS AUSSI demandez la DOCUMENTATION GRATUITE et SANS engagement que nous mettons à votre disposition.

Notre adresse : Ets BURDEYRON
B.P. 4 à CHANOS, 26600 TAIN

Toujours disponibles :

ARTICLES ET DOCUMENTS
PUBLIÉS DANS
l'éducation
DE 1974 À 1977

automobiles - caravanning

- Vds 504 L beige métal., 10 mois, 3 200 km, vit. plancher. Faivre, 90150 Eguenigue. Tél. (84) 20-82-60.
- Vds Peugeot 104 GL 1977, 1^{re} main, rouge, 5 portes, 60 000 km, t. b. état, px Argus à déb. Tél. 062-41-04 h. bur., poste 316.

correspondance scolaire

- 12 CE2, 6 CM1, 9 CM2 ch. corr., voy. poss. Ecole, 71145 Vinzellies.
- CM1 30 él. ch. corr. mer, mont. préf. Ecr. éc. mx, Billy-s/Aisne, 02200 Soissons.
- Mise en relation de classes ttes régions. INTERCLASSES, 55, r. Nationale, 37000 Tours

centres de vacances

- Rech. candidat pr direction centre aéré 80 pl. et colo 160 pl. Env. CV à Affaires scolaires, Mairie Port-de-Bouc, 13110 ou tél. (42) 06-65-88.

divers

- Vds coll. « Portes de la vie », état absolument neuf. Ecr. P.A. n° 771.
- Minéraux. Coll. ret. propose choix remarqu. pr écoles ou décor. grenats, onyx, tourmal, quartz hyacinthe, min. d'or, crillall. diverses, ammonites, outils silex, etc. 5 kg PTT 250 F. Ecr. P.A. n° 772.
- Handicapé visuel ch. lect. (trice) 1 h 2 ou 3 fois/sem., 17 F/h. Ecr. M. Étienne Istillart, 4, rue Dupin, Paris 6^e.
- Vd piano Rordorf, bon état, cadre bois, px 3 500 F. Tél. 052-13-71 ap. 18 h.
- Très int. activité appoint offerte à DELEGUE(S) dynamiques disposant tél. pour dif. fus. séj. linguist. et serv. culturels. Ecr. P.A. n° 773.
- Propriétaire récoltant vend Bourgogne Givry rouge 77-78 GERARD PARIZE, Poncey, 71640 GIVRY. Tél. (85) 44-38-60. Tarif sur demande.

64 pages (h. 30 x l. 21 cm)
12 F

Commandes à l'éducation
2, rue Chauveau-Lagarde,
75008 Paris
CCP 31 680 34 F La Source

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

FRANCE 100 F

ÉTRANGER 130 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 _____
PAYS (si Etranger) _____

Prrière de nous contacter pour les expéditions par avion

ZIPCODE
75 80

Envoi de la facture à NOM _____
ADRESSE _____

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

A envoyer à « l'éducation », 2, rue Chauveau-Lagarde, 75008 Paris

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 625 F H.T. FRANCO F.M.
DOCUMENTATION GRATUITE E SUR SIMPLE DEMANDE

Bienvenue

à notre nouveau magasin

PLANS - SERVICE

arts manuels

loisirs - beaux arts

4 bis, rue de Staël

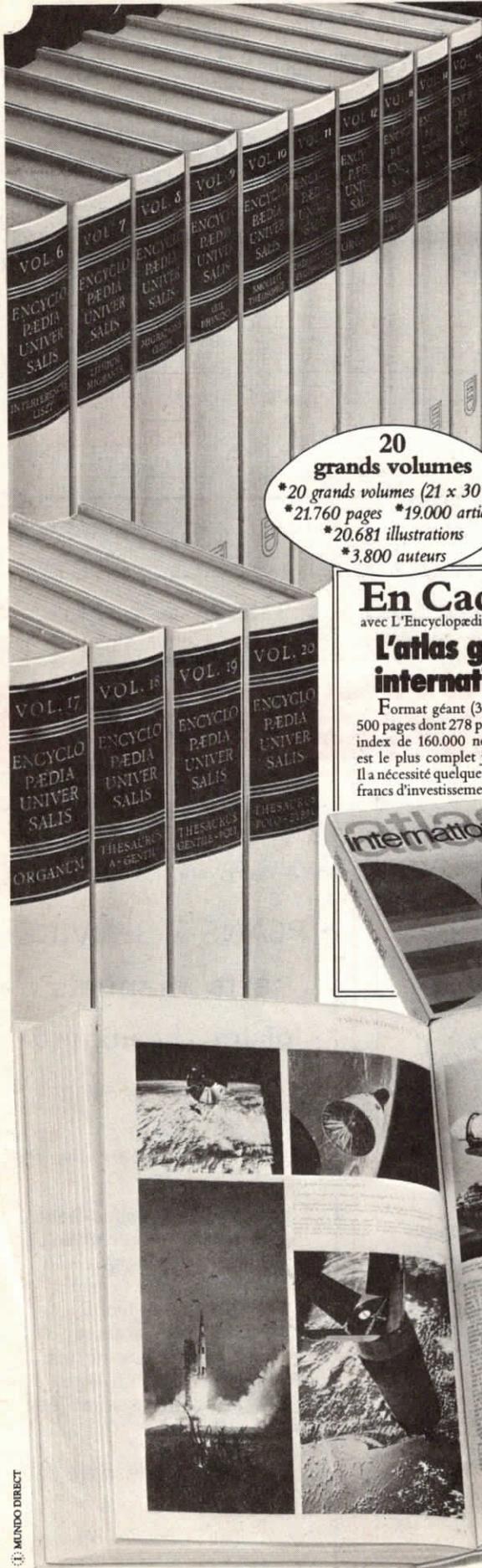
Démonstrations permanentes

peinture sur tissus-batik
peinture décorative
bougies - pyrogravure
linogravure - vitraux
émaux à froid
métal à repousser
macramé - les perles
le cuir - modelage
jeux éducatifs - abat-jour

4 bis, rue de Staël

75015 Paris

Tél. : 566-74-89



Pour une vie entière d'enrichissements et de savoir, découvrez Gratuitement L'ENCYCLOPÆDIA UNIVERSALIS

20 grands volumes
 *20 grands volumes (21 x 30 cm)
 *21.760 pages *19.000 articles
 *20.681 illustrations
 *3.800 auteurs

En Cadeau avec L'Encyclopædia Universalis

L'atlas géant international

Format géant (38 x 28,5 cm), 500 pages dont 278 pages de cartes, index de 160.000 noms, cet atlas est le plus complet jamais réalisé. Il a nécessité quelque 12 millions de francs d'investissements!



L'Encyclopædia Universalis a réuni pour vous, en 20 grands volumes de plus de 1.000 pages chacun, **tout** le savoir humain. Que d'enrichissements pour votre vie entière ! Elle est la plus grande encyclopédie française et la plus complète, mais, surtout, sa conception est **unique en France** :

- Dans L'Encyclopædia Universalis, en effet, ce ne sont pas des vulgarisateurs qui répondent à vos questions, mais des savants. Parmi ces 3.800 spécialistes internationaux, vous trouverez des Prix Nobel, des membres de l'Institut, des académiciens, des professeurs, des médecins, des historiens, des chercheurs... Quelle exactitude dans l'information scientifique !

- Ces savants ne sont **jamais** de froids érudits, mais des hommes de passion. Parce qu'ils dominent totalement leur sujet, ils vous parlent en termes simples, clairs, **accessibles pour tous**.

- C'est pourquoi L'Encyclopædia Universalis fait moins appel à votre mémoire qu'à votre curiosité, votre réflexion, votre intelligence. Pas d'exposés abstraits, mais une recherche personnelle ! Pas de belles images mille fois vues, mais une foule de graphiques, de dessins, de schémas qui **expliquent** !

En un mot, L'Encyclopædia Universalis n'est pas un digne monument que vous poserez une fois pour toutes dans votre bibliothèque, mais un ouvrage moderne et vivant que vous prendrez plaisir à lire des milliers de fois.

Constatez-le en demandant tout de suite votre documentation complète avec notamment une brochure de 32 pages illustrées en couleurs - **gratuitement et sans aucun engagement**.

Il vous suffit de poster le bon ci-dessous ou d'appeler le **320.02.31** (répondeur automatique 24 h sur 24).

Le Club Français du Livre, 7, rue Armand-Moisant, 75754 PARIS Cedex 15.

"Nous pensons que L'Encyclopædia Universalis est le seul ouvrage d'esprit vraiment moderne..."

Le Monde

L'ENCYCLOPÆDIA UNIVERSALIS

Bon pour une documentation Gratuite

Veillez m'envoyer par la poste, **gratuitement et sans aucun engagement**, une documentation complète sur L'Encyclopædia Universalis et sur vos avantageuses conditions de crédit. Il est entendu qu'aucun courtier ne viendra me voir.

Nom _____ Prénom _____

N° _____ Rue _____

Code postal [] [] [] [] [] [] Localité _____

(Offre valable uniquement pour la France métropolitaine) 056-3001-138

Découpez ce bon et renvoyez-le dès aujourd'hui au **Club Français du Livre, 7, rue Armand-Moisant, 75754 PARIS Cedex 15.**