

l'éducation



FÉ
NU

école et travail

ESF

BIEN LIRE ET AIMER LIRE

Méthode phonétique et gestuelle
Borel-Maisonny
par C. Silvestre de Sacy

Tome 1
18^e édition

Tome 2
17^e édition

GRAMMAIRE ET LANGAGE

Langage oral, langage écrit
par C. Silvestre de Sacy
et Suzanne de Sécheltes

Livre 1
2^e édition

Livre 2
2^e édition

REEDUCATION DE L'ORTHOGRAPHE

Manuel de perfectionnement et
de rééducation

par C. Silvestre de Sacy
et Suzanne de Sécheltes

6^e édition

LECTURE BASE DE L'ORTHOGRAPHE

Manuel de perfectionnement et
de rééducation

par C. Silvestre de Sacy
et Suzanne de Sécheltes

6^e édition

EDUCATEUR OU THERAPEUTE

Une conception nouvelle des réédu-
cations

par Arlette Bourcier-Mucchielli

QUESTIONS-REPONSES SUR LE COURS PREPARATOIRE

sous la direction de
Daniel Zimmermann

LES EDITIONS ESF
17, rue Viète
75854 Paris Cedex 17

Des méthodes pour apprendre à lire, écrire et compter

CHANTEPAGES le français au C.P.

Une méthode semi-globale, à départ
phonétique, qui permet une
première initiation aux structures
de la langue.



COLLECTION CAPARROS C.P./C.E.

Une méthode simple et claire pour
acquérir le langage mathématique.



Bordas

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 90 F
étranger 120 F
C.C.P. 31-680-34 F (La Source)

Pour tout changement d'adresse, joindre
une bande d'expédition et 2,40 F en timbres.

confrontations

- 6 l'école du futur travailleur, par Jean Vial
- 9 le travail dépassé, par Robert Mandra
- 12 briser un incroyable cloisonnement, entretien avec Christian Beullac, ministre de l'Education
- 16 le jardin des pierres, par Jean-Pierre Vélis
- 19 les bonnes intentions, par Maurice Guillot

regards

- 22 l'orientation : un viol ? ; en cinquième, une « évacuation », par Michaëla Bobasch
- 27 séquences éducatives et syndicats, par Nicole Gauthier
- 30 les jeunes et leur vie active, par Michaëla Bobasch et Nicole Gauthier
- 33 le modèle agricole, par Maurice Guillot
- 34 l'école dans la vigne, par Odile Cimetière
- 37 le stage de la dernière chance, par Michaëla Bobasch

enjeux

- 42 au bord d'un grand changement ?, entretien avec Edgar Morin, directeur de recherches au CNRS
- 46 une véritable formation professionnelle de masse..., par William Grossin
- 49 au risque de l'informatique, par Jean-Louis Rigal
- 52 promesses d'avenir, entretien avec Jean Rousselet, directeur de recherches au CNRS

une semaine après l'autre

- 57 Vincennes sans président ; grèves dans l'éducation

à votre service

- 58 sur votre agenda ; à la RTS ; au B.O.
- 60 mots croisés — échecs

photos - p. 13 : Compagnie française de documentation ; p. 39 : Michel Cambazard ;
p. 52 : François Privat.

A l'intention de vos élèves une enquête éducative sur l'eau



L'eau est un des éléments les plus indispensables à la vie. Vous êtes déjà nombreux à en avoir pris conscience qui depuis plusieurs années étudiez ce thème avec vos élèves. C'est pour répondre à ce besoin d'information et pour vous aider dans votre rôle d'éducateur que la société des eaux minérales d'Evian vient d'éditer à votre intention un document intitulé :

"Enquête sur l'eau de boisson"

Ce document non publicitaire⁽¹⁾ est constitué de trois supports :

1. -Un dossier "le droit à l'information" sur l'ensemble des produits de la société et les questions qu'ils posent servant de base documentaire aux enseignants⁽²⁾.
2. -Six fiches d'enquête destinées à guider la recherche personnelle des élèves, sous la conduite de leur professeur, retraçant le cycle de l'eau dans la nature, sa composition, sa filtration, son transport, ses contrôles, son importance pour la santé.
3. -Douze diapositives illustrant les fiches.

Le service relations consommateurs de la société des eaux minérales d'Evian - 104, Avenue Charles de Gaulle - 92200 Neuilly Sur Seine - vous le fera parvenir contre la somme de 15 francs en timbres-poste, jointe à votre demande, pour frais de tirage et de port (premier tirage limité à 1000 exemplaires).

(1) S'adressant plus spécialement aux enfants des C.M., 6^e et 5^e.

(2) Ce dossier, réalisé à l'intention des Organisations de Consommateurs, des journalistes et spécialistes de la nutrition, peut être envoyé seul sur simple demande.

pour apprendre ou perfectionner

une langue étrangère

rien ne remplace

un séjour à l'étranger

angleterre • écosses
allemagne • espagne
irlande • usa • canada
(à toute époque de l'année)

avec le
CSLC
clermont-ferrand

Centre de Séjours
Linguistiques et Culturels
Association de Professeurs
agrée par le Secrétariat
d'Etat chargé de la Jeunesse et des
Sports (63 124), et le Commissariat
Général au Tourisme (74 066)



CSLC A LYON Tél (78) 42-53-67
SIEGE SOCIAL 12 RUE GABRIEL PÉRI
63 000 CLERMONT-FERRAND Tél (73) 93-58-68+

Sans engagement de ma part, je désire votre documentation

Nom Prénom

Adresse



LEPRINCE S.A.
17 RUE DE CLERY

TEL 236 59 10

PARIS

PEINTURE sur TISSUS



ACTIVITÉ DE LA MATERNELLE AUX BEAUX ARTS

PRINCECOLOR

46 couleurs

POUR LAINE ET SOIE

non toxique

POUR L'ÉPIDERME

sans odeur

diluant «S» sans alcool

POUR LES FONDS UNIS

ÉVITE LES AUREOLES

GUTTAS: METALLISÉES

OR, ARGENT, CUIVRE, FEU

V. ANGLAIS, B. ANTIQUE, OR FONÇE

paillettes PRINCECOLOR

POUR TOUTES DECORATIONS

**les soies
cotons**

POUR TOUTES INFORMATIONS

NOM : _____

ADRESSE : _____

C POSTAL : _____





ORGANISATION DE SEJOURS LINGUISTIQUES
ET CULTURELS A L'ETRANGER

Association sans but lucratif déclarée N° 7992

USA
ALLEMAGNE
ANGLETERRE

Pâques - Été

Séjours pour enfants,
lycéens et étudiants de 8 à 25 ans.

Diverses formules
avec ou sans cours, avec ou sans excursions

Hébergement en famille
ou en résidence universitaire.

CONVOYAGES ASSURÉS A PARTIR DE LA PROVINCE.

ONLCE

4, rue Henri-Le-Châtelier
38000 GRENOBLE
Tél. (76) 96.56.72 et 96.73.72

DELEGUES REGIONAUX recherchés dans toutes régions



rondes et chansons
à la mode Mirliton

DISQUES MIRLITON

CHANSONS POUR LES MATERNELLES ET LES PRIMAIRES

(Extrait de notre Catalogue)

Réf. : MI 478 ↑
Une souris verte
Une poule sur
un mur
Ainsi font...
Mon âne...
Le disque 14 F

← Réf. : MI 4506 Comptines
de Musiquette et Grotonton
1 face chantée
1 face orchestre d'accompagne-
ment
Le disque 14 F

← Réf. : MI 485
Maman la plus
belle du monde
Jolie maman
Oh ! Maman
comme je t'aime
etc.
Le disque 14 F

CASSETTE ENREGISTREE
Réf. : 5093 - 15 chansons
Maya l'abeille
Au pays de Candy
Chanson d'Heidi
Télé-Parade
Le sentier de la guerre, etc.
La cassette 35 F

Disques, livres-disques et cassettes enregis-
trées. Important catalogue gratuit sur simple
demande (joindre 3 F en timbres pour parti-
cipation aux frais). Vente grands magasins,
bons disquaires ou par correspondance à :
M.P.D., 35, avenue du Bac
94210 La Varenne-Saint-Hilaire

Mirlitonettes
1 face chantée
1 face orch.
d'accomp.
présenté avec
livret joliment
illustré

Quand le pélican
Le phoque suffoque, etc.
Le livre-disque 18 F

BON DE COMMANDE

Adresse

Nom

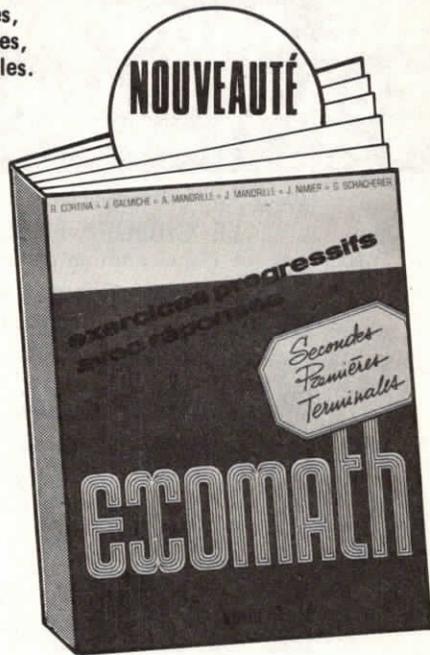
Bien cocher sur l'annonce les références désirées

FRANCO pour 60 F. Pour commandes inférieures, joindre 6 F pour
frais Paiement à l'ordre de M.P.D. Productions Sonores (adresse
ci-dessus).

REGLEMENT JOINT C.C.P. 3 volets Chèque bancaire

mathématiques

secondes,
premières,
terminales.



EXOMATH

exercices progressifs avec réponses

par R. CORTINA, J. GALMICHE,
A. et J. MANDRILLE, J. NIMIER, G. SCHACHERER.

21 X 27 cm, 304 pages. Broché.
2 025 exercices proposés avec leur réponse !

L'originalité de cet ouvrage réside essentiellement dans
sa grande souplesse d'utilisation :

- exercices progressifs d'application du cours sur un thème précis ;
- rattrapage ou mise à jour des connaissances ;
- révision du programme de l'année précédente ;
- préparation au passage dans une autre classe.

Il s'agit donc d'un outil de travail très progressif et très
personnel qui permet de réfléchir, d'étudier un thème en
profondeur et d'évaluer ses connaissances.

Pour une commande groupée,
veuillez vous adresser à votre libraire.

OFFRE PROMOTIONNELLE ENSEIGNANTS

Je désire recevoir au prix spécial Enseignants :

Cortina : **Exomath (52,00 F)**.

Nom : _____ Fonction : _____

Adresse : _____

Code postal : _____ Ville : _____

Je vous joins la somme de _____ F, par :

chèque postal (3 volets CCP La Source 33 952-11 M).

chèque bancaire mandat-lettre.

**Bon à découper et à retourner,
accompagné de votre règlement à :**

VUIBERT 63, bd. saint-germain, 75005 paris

QUE FAIRE APRÈS LE BACCALAURÉAT ?

Un groupe d'Enseignement renommé

LE GROUPE ESSEC

vous propose d'apprendre un métier ouvrant sur :

- Des carrières vivantes et variées
- Un secteur aux débouchés nombreux

2 ans d'études, allongement de la scolarité en projet

École des Praticiens du Commerce International

Enseignement privé reconnu par l'Etat

Vous êtes bachelier ou vous avez entamé des études supérieures. Vous avez de bonnes connaissances en langues étrangères.

L'EPSCI, créée par le Groupe ESSEC, peut vous apporter la formation que vous souhaitez.

2 SESSIONS D'ADMISSION : 2, 3, 4, JUIN 1980
et 15, 16 SEPTEMBRE 1980

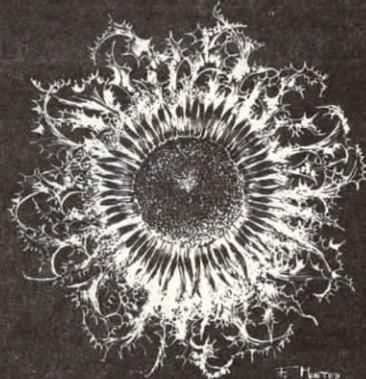
M Adresse

..... Age

Désire recevoir la documentation de l'EPSCI

EPSCI, B.P. 105, 95021 CERGY-PONTOISE CEDEX
Tél. : 030-40-57

larzac



RANDONNÉE
PEDESTRE
accessible à tous

A. Nicollet. ED.
Guide de Montagne

34380 Viols le Fort
(67) 55.03.67

YOGA
RELAXATION
PSYCHOMOTRICITÉ

J.P. Vinas. ED.

Place de l'église
91450 Etioilles
075.29.46
(répondeur)

*“Ne sais-tu pas
que notre âme est faite
d'harmonie ?”*

Telle était la devise de Léonard de Vinci, peintre, philosophe, poète, inventeur, architecte, sculpteur.

Léonard de Vinci, c'est aussi une médaille en bronze de 81 mm de diamètre, réalisée par Raymond Joly et éditée par la Monnaie de Paris.

Documentation gratuite sur demande,
11, quai de Conti - 75270 Paris Cedex 06.
Tél. 329.12.48

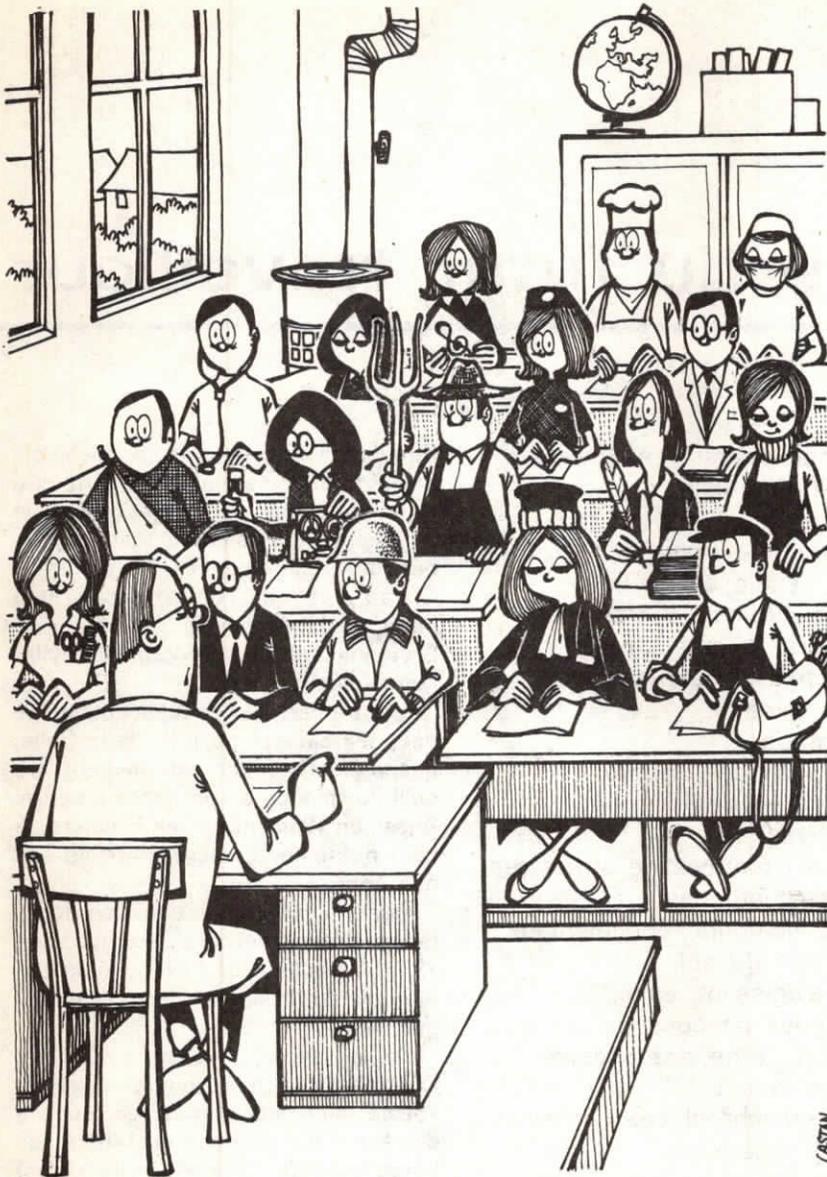
La Monnaie de Paris : ceux qui gravent l'art depuis 500 ans.



La Monnaie de Paris



pétrole.



CASTAN

« Il y a un temps
pour vivre, un temps pour
mourir, un temps
pour aimer,
un temps pour haïr. »
Il y a, aussi,
un temps pour apprendre,
un temps pour travailler.
Même si nos modernes
sociétés essaient
de nous convaincre
de penser un peu plus
dialectiquement, de nous
persuader de croire
en la belle fécondation,
d'admettre le gai mariage
de l'éducation
et du travail,
et de nous en réjouir,
rien n'y fait :
l'osmose est loin
de se réaliser
et nous sommes bel et bien
en présence
de deux mondes séparés.
Quels ont été,
que sont aujourd'hui
les modes de relations
de l'école et du travail ?
Voici ce que
nous tentons de savoir
par les confrontations
d'approches historiques,
idéologiques
et institutionnelles.

confrontations

l'école du futur travailleur

« L'école obligatoire a-t-elle été conçue pour préparer au travail ? »

Cette question est peut-être primordiale,
mais elle reste chargée d'ambiguïté...

En premier lieu, que faut-il entendre par « travail » ?

Etant donné, Alain l'a bien dit, que l'école est le lieu où l'enfant travaille, où il apprend nécessairement à travailler, l'interrogation précitée n'a de sens que si le mot « travail » implique, restrictivement, l'acceptation d'apprentissage à la vie professionnelle en général.

Ce sera donc notre propos.

Encore importe-t-il que l'école ait posé dès l'abord — ou qu'on lui ait imposé dès l'abord — des finalités.

Consciemment et délibérément.

Or, en comparant l'abondance des projets de réformes de structures ou des plans de recherches de méthodes au petit nombre des textes définissant les objectifs fondamentaux de l'école, la réponse ne va pas de soi.

L'histoire peut seule nous éclairer : s'agissant, en effet, des institutions pédagogiques, nous pensons que la sacralisation de ces institutions, l'inertie des choses et le conservatisme des personnes confèrent plus d'influence aux antécédents « diachroniques » internes qu'aux facteurs « synchroniques » extérieurs.

En bref, l'alternative est la suivante :

l'école obligatoire a-t-elle pour fonction de préparer au métier d'homme ou de préparer des hommes de métier ?

Nous verrons que, même si l'on s'en tient à l'école française, une telle alternative simplifie exagérément la question.

L'ECOLE est la fille aînée de l'Eglise. Pendant des siècles — et tout est là — celle-là n'est que l'annexe de celle-ci, comme le maître d'école n'est que le sacristain du curé. D'ailleurs, les premières écoles médiévales ne sont ouvertes qu'aux futurs religieux. Ce serait une boutade que d'en conclure que ces écoles sacerdotales ont une fonction professionnelle.

Pourtant, ne serait-ce que pour accroître la base du recrutement, l'école finit, dès le XI^e siècle, par admettre des enfants qui ne deviendront pas, obligatoirement, des clercs.

Dès lors, c'est, à tout le moins, le chrétien que l'on entend former. L'apprentissage des rudiments apparaît comme la propédeutique de l'enseignement religieux et civil. En 1760 encore, l'archiprêtre de Vézelay dira : « On ne peut adorer Dieu et l'on ne peut servir le Roi si l'on ne sait pas lire. »

S'il faut apprendre à lire — pour déchiffrer les Saintes Ecritures — ce simple objectif suffira longtemps. D'une part, parce qu'à lui seul il accapare beaucoup d'années en un temps où les enfants des classes pauvres ne

fréquentent guère l'école. Rabelais exagère à peine quand il écrit que « Gargantua mit cinq ans et trois mois pour apprendre sa charte (carte alphabétique) par cœur et à rebours ». C'était ainsi que l'on procédait. Et à partir du latin d'abord : Restif de la Bretonne a appris par cœur son syllabaire latin.

D'autre part, c'est seulement, même dans les classes de J.-B. de la Salle, quand l'enfant sait parfaitement lire qu'il commence à apprendre à écrire. Aussi, en 1866 encore, en Finistère, le tiers des enfants sachant lire ne sait pas écrire.

Quant au calcul, il demeurera longtemps affaire d'expert — et jusqu'en 1850 l'instituteur rural est payé davantage quand il peut assurer cet enseignement.

De la sorte, jusqu'au milieu du XIX^e siècle, il n'est guère exigé de l'école élémentaire que ce que le diocèse d'Aix imposait en 1780 à ses futurs maîtres d'école : « Ils seront capables d'enseigner la jeunesse à lire et à écrire et leur apprendre les premiers éléments de la doctrine chrétienne ; ils sauront leur catéchisme par cœur. » Rudiments et religion, les deux termes restent noués : « Lire, écrire, savoir et chanter les psaumes », tel est l'objectif des écoles protestantes de Desert, si ardentes. « Apprendre à lire et servir Dieu », tel est l'idéal de ces saintes femmes, les Béates du Puy qui ne savent point écrire. « La religion doit être la première, l'âme de la première éducation », affirme en juin 1814 le grand maître de l'Université qui vient de cesser d'être napoléonienne. Il n'y a pas eu de Waterloo pour une école qui entend surtout former des chrétiens.

Cependant, l'école ne peut rester complètement insensible à l'évolution. En premier lieu, le triptyque lire-écrire-compter auquel, les méthodes simultanées y aidant, chaque enfant va

pouvoir accéder, ce minimum pédagogique s'étend à ce que Jules Ferry nommera, en tenant à les valoriser, les accessoires : l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, la musique, la gymnastique... C'est l'avènement d'un véritable encyclopédisme primaire. Pourtant, on aurait tort d'y voir une inflexion de préoccupations exclusivement professionnelles. Beaucoup de ces adjonctions tiennent à la croyance des hommes politiques d'alors que la guerre de 1870-1871 a été perdue parce que les militaires français ignoraient leur histoire, leur géographie — et n'avaient pas été physiquement préparés.

En second lieu, l'éducation se laïcise. Mais il s'agit beaucoup moins d'irruption du monde extérieur dans l'école que de transformation de la morale religieuse en morale laïque, ce que Guizot appelle, le 28 juin 1833, « la culture intérieure de l'âme des élèves », ce que le ministre Rouland définit, le 14 décembre 1860, comme « le progrès moral des classes laborieuses ». La tendance est encore plus nette après 1880. Toutes les grandes voix s'accordent sur ce point : F. Pécaut, J. Payot, J. Steeg... « L'instituteur est un maître de morale en même temps qu'un maître de langue et de calcul », dit l'auteur de l'article « laïcité » dans le **Dictionnaire de pédagogie** de Ferdinand Buisson.

Ainsi, en dépit de bouleversements profonds des fonctions de l'école, nous ne voyons guère apparaître des finalités directement professionnelles. Comme l'écrit Victor Hugo dans **Les contemplations**, « l'instituteur lucide et grave » est seulement, est magnifiquement, « le magistrat du progrès, médecin de l'ignorance et prêtre de l'idée... ».

Répétons-le, les choses ne sont jamais aussi claires que l'analyse le laisse croire. Pour parler comme le visionnaire Hugo qui s'y est généreu-

sement trompé, « le temple rustique » n'est pas à l'abri de l'extraordinaire révolution économique qui s'accomplit autour de ses murs.

Pour préciser, une pression très vive va s'employer à essayer d'orienter l'école élémentaire, l'école obligatoire, vers cet impératif : préparer ses élèves à la fonction de travailleur qui les attend — et ce au moins aussi bien qu'elle s'est, jusque-là, employée à former des chrétiens, puis d'honnêtes hommes, de bons citoyens, et même d'excellents militaires.

En simplifiant, sans qu'il y ait, pour autant, succession historique ou complémentaire logique, trois tendances se sont fait jour et parfois très tôt : une tendance pragmatique, qui a tenté d'exploiter économiquement l'apprentissage des rudiments eux-mêmes ; une tendance manualiste qui a voulu mobiliser les nouvelles disciplines au profit de véritables pré-apprentissages ; une tendance professionnaliste qui a prétendu installer la préparation au métier, à certains métiers, dans le tissu même de la classe, dans ses objectifs immédiats.

L'école « rudimentaire », l'école du Moyen Âge à l'Ancien Régime, s'est heurtée de front au problème du métier, avant même que ne s'amorçât la révolution industrielle.

Cependant, il faut dire que le choc eut lieu contre deux courants radicalement opposés. Le premier de ces courants, nous dirions aujourd'hui réactionnaire, est le fait de ceux qui, au nom d'une économie bien entendue, condamnent l'idée même de l'école. La plupart des intendants et, ce qui est plus étrange, un certain nombre de philosophes — La Chalotais ou Voltaire — estiment qu'un paysan qui sait lire désertera la terre et ira grossir la masse des citadins oisifs.

Donc dangereux. Voltaire, qui veut conserver ses laboureurs, dit qu'« il est à propos que les paysans ne soient pas trop instruits ». L'école est nuisible. Et elle est inutile puisque l'apprentissage du métier, le fils suivant le père ou l'apprenti le maître ouvrier, se fera sur le champ de sa famille ou dans l'atelier de l'artisan.

A quoi il sera répondu — mais c'est déjà le second courant qui se manifeste — que l'école peut, en tout cas, sans trahir sa charge ni la société, préparer aux « métiers de plume ». Déjà, la lecture et l'écriture peuvent servir à l'exercice des métiers les plus humbles. L'imprimerie a multiplié les **Calendriers des bergers**, les **Maisons rustiques**, les **Almanachs populaires**. Un maître d'école de Marseille qui mériterait l'attention des historiens, Honorat Rambaud, écrit en 1578 qu'il désirait « bien fort que tous les laboureurs, bergers et porchers puissent clairement écrire puisque tous en ont besoin ». J.-B. de la Salle utilise comme modèles de lecture et d'écriture des manuscrits qui sont des papiers d'affaires, des baux, des contrats, des actes de vente.

Le fait est encore plus net pour le calcul. Charles Démià remarque en 1666 : « L'addition sert à l'orfèvre, la soustraction au menuisier. » « Par le moyen des maîtres d'école, constate en 1737 l'évêque d'Oléron, un grand nombre d'enfants apprennent l'arithmétique, ce qui, unique ressource du pays, les met en état de faire le commerce d'Espagne. » Ce sont d'ailleurs les artisans de Lyon qui demandent que les petites écoles enseignent le calcul. Charles Démià fera de ses écoles un véritable bureau d'adresses pour le placement des écoliers en fin de scolarité.

L'exploitation à des fins professionnelles des autres disciplines scolaires sera plus évidente encore. Il faut noter que les oppositions viennent, à l'occa-

sion, de parents restant convaincus que c'est la culture de l'école qui constitue la meilleure préparation à la vie même professionnelle. C'est tout au moins ce qu'affirment des mères de famille de l'Aveyron qui, en 1849, demandent que leurs filles « ne soient pas distraites de leurs livres » (Archives nationales F17 9313/92).

Mais il arrive que les maîtres dénoncent le divorce qui s'établit entre l'école et la vie qui attend ces futurs travailleurs. Répondant à l'enquête du ministre Rouland, un instituteur niver nais écrit en 1860 : « Les enfants [...] savent lire, écrire, un peu calculer : à quoi cela sert-il ? Il faudrait, non seulement qu'on donnât aux enfants des outils pour travailler, mais aussi qu'on leur apprit à s'en servir. »

L'exemple de la couture ou de la dentelle est significatif : en Normandie, pour citer une province où les écoles de filles se sont multipliées au XVIII^e siècle, les maîtresses enseignent la broderie. Tel contrat signé par les sœurs de Besançon pour une école rurale stipule en 1864 qu'outre les rudiments elles s'occuperont de « tricoter, couture et autres petits ouvrages ». Un certificat d'aptitude sera même créé pour les institutrices qui veulent se charger de cette discipline — et le **Dictionnaire de pédagogie** s'inquiétera de voir une régression de ces activités à l'école : « Les travaux utiles sont sacrifiés aux ouvrages de fantaisie. » Il est vrai qu'il s'agit moins en l'affaire de préparer des couturières que de former des maîtresses de maison. Les institutions religieuses avaient toujours excellé dans ces apprentissages ancillaires : « préparer les tisanes et allumer les lampes », comme l'on disait des demoiselles de Port-Royal.

Le désir d'éclairer les futurs paysans s'exprimera avec force dans les textes élaborés par Victor Duruy et Jules Ferry à propos des programmes d'agriculture. Enseignement pratique, appuyé sur les jardins scolaires, eux-mêmes soutenus par le jardin de l'École normale. C'est en fin du XIX^e siècle que se manifesterait surtout cette extraordinaire floraison.

L'appel au dessin procède des mê-

mes vues. Il ne saurait s'agir du dessin d'ornementation qui n'apparaîtra finalement que dans les cours supérieurs. Mais le dessin linéaire est riche de conséquences pratiques : tracés géométriques, usage des échelles, croquis cotés. Cet enseignement (que les programmes de 1868 assignent aux cours moyens) est, note le **Dictionnaire de pédagogie**, « non seulement utile mais devenu indispensable [...]. C'est l'auxiliaire indéniable de l'industrie ». Aussi, après des essais heureux au début de la Restauration et dans les écoles d'enseignement mutuel, les grandes villes, comme Paris, ont-elles institué des professeurs spéciaux dans les écoles élémentaires.

En bref, ces multiples initiatives n'ouvraient pas sur la préparation à une profession définie, même si l'on admettait qu'elles constituaient une propédeutique efficace à l'apprentissage proprement dit. Était-il possible d'aller plus loin que la définition donnée par le **Dictionnaire de pédagogie** dans l'article consacré au « Travail manuel » (**Dictionnaire**, 1^{re} partie, T. II, p. 1826) : « Sans perdre son caractère essentiel d'établissement d'éducation, et sans se changer en ateliers, l'école primaire peut [...] préparer et prédisposer, en quelque sorte, les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier [...], les filles aux soins du ménage et aux ouvrages de femme ? »

Rabaut Saint-Etienne n'avait pas hésité à ajouter au décret du 27 brumaire an III sur les objectifs de l'école primaire « l'apprentissage obligatoire d'un métier ». Mais nul n'ira jamais aussi loin.

Certes, de multiples essais sont à signaler qui concernent des élèves de l'âge de l'école élémentaire. Citons, type d'exemples d'écoles primaires dans l'atelier, les établissements entretenus par des entreprises industrielles, au Creusot, à La Ciotat, à Fourchambault, à Niederbronn, à l'imprimerie Chaix à Paris ; à Paris encore, en 1832, l'usinier Fichet a établi une école qui comporte des ateliers de

modelage, de moulage, des tours, des machines de coupes de pierres : « Ces ateliers accueillent des enfants de douze à quinze ans. » Mme Schneider fait apprendre aux filles la ganterie. Les Frères des écoles chrétiennes, fidèles à l'esprit de J.-B. de la Salle, se contentent d'installer des ateliers dans leurs écoles. A Nantes, les écoles primaires et les ateliers sont simplement juxtaposés. Mais, dans ce cas comme dans les précédents, les élèves admis en ateliers ont au moins douze ans.

Quant aux textes officiels qui ont institué l'école moderne française, ils s'en tiennent à l'initiation (et non à l'enseignement professionnel). Ainsi la loi du 28 mars 1882 parle de « travaux manuels et d'usage des outils des principaux métiers ». Le commentaire du **Dictionnaire de pédagogie** affirme : « Tous ont le devoir [...] de participer au travail manuel [...] à mesure que les progrès de la démocratie feront disparaître d'antiques préjugés. »

Cependant, la question de la formation professionnelle dès l'école primaire va être posée dans des congrès qui mériteraient une étude, les congrès internationaux de l'enseignement primaire. Au premier, qui se tint au Havre en 1885, l'objet des travaux était « le travail manuel comme complément de l'enseignement primaire ». Or, en 1889, au congrès de Paris, la question est devenue : « Sous quelle forme et dans quelle mesure l'enseignement professionnel peut-il être donné dans les écoles primaires ? ». Cette question est jugée « brûlante » : « D'une part, notre idéal démocratique oblige à pousser le plus loin possible l'éducation intellectuelle des enfants du peuple ; d'autre part, les progrès du commerce et de l'industrie réclament une préparation professionnelle plus solide ; les besoins de la pauvreté, les soucis du gagne-pain exigent que cette préparation soit tôt commencée et tôt terminée » (**Revue pédagogique**, 15 mars 1889). Mais, disait Félix Martel, « nous étions en retard sur nos voisins et rivaux ». Au congrès, « l'enseignement professionnel à l'école primaire » ne suscita aucun mémoire.

La question, posée, ne fut pas tranchée.

En conclusion, de multiples reproches peuvent être adressés à l'école française. Ne se constitue-t-elle pas en milieu conventionnel, artificiel, préférant l'univers du discours au monde des choses et des hommes. Un milieu obstinément fermé, semble-t-il, aux réalités économiques et sociales. Même si le reproche est jugé excessif, il est certain que, après l'école maternelle, sont valorisées les vertus intellectuelles du scribe assis plus que les vertus ouvrières de l'artisan debout, du travailleur des champs ou des usines.

Cela dit, rejetant les premières contraintes de cet ordre au-delà de l'âge de l'enseignement obligatoire, l'école a su protéger l'enfant des pressions vite abusives de l'environnement économique et technique. Tout en posant la nécessité des « écoles manuelles d'apprentissage », la loi du 11 décembre 1880 a refusé de les associer aux écoles primaires.

C'est indirectement que les créateurs de notre école, il y a cent ans, ont entendu résoudre le problème de la préparation à une existence de travail. D'une façon particulière, elle a fixé par l'article premier de la loi du 28 mars 1882 que « tous ont le droit à l'instruction, à la culture », mais aussi que « tous ont le devoir de se mettre en état de participer au travail manuel ». D'une manière plus générale, il a été établi dans l'école un climat certainement trop austère mais qui tend à donner à chacun les facultés d'observation et de jugement, l'esprit critique assorti du sens de l'engagement, le goût du travail personnel correct et conduit à son terme. Toutes qualités qui serviront au futur travailleur quel que soit son poste de travail.

Des critiques restent fondées devant un système trop intellectualisé. Mais, sans doute, seraient-elles plus vives encore si un contrat prématuré s'établissait entre l'école obligatoire et la formation professionnelle.

Jean Vial

le travail dépassé

L'EDUCATION n'a jamais été un don gracieux. C'est un bien comme un autre, obtenu ou accordé à un certain stade du développement social en fonction des disponibilités et des besoins. L'essor de l'instruction, puis de l'enseignement obligatoire, a été rendu possible par la conjonction de deux phénomènes : la libération, grâce à la croissance de la productivité humaine, d'une marge de temps permettant aux enfants de ne plus coopérer aux tâches de production d'une part ; la nécessité d'avoir une population active mieux formée afin de participer plus efficacement aux diverses fonctions de la vie collective, d'autre part. Dans toute société il en est ainsi et le volume, comme la nature de l'éducation, sont en grande partie déterminés par des raisons utilitaires. Quand tous les bras sont indispensables et rentables, et quand les modes de production ne sollicitent qu'un engagement physique élémentaire, il n'est pas question de se priver de la participation des enfants aux travaux collectifs pour les envoyer à l'école. Lorsque les tâches de simple exécution sont nombreuses et que la vie professionnelle ne requiert pas un niveau de formation élevé, la nécessité d'investir dans l'éducation publique paraît, à tout pouvoir, un luxe et un danger, et souvent aux victimes un effort superflu. Il a fallu, aux débuts de l'école communale, forcer les familles à respecter l'obligation scolaire.

Bien sûr, il ne faut pas imaginer un équilibre harmonieux qui ferait coïncider exactement le développement économique, les intérêts de la productivité et les aspirations au savoir. La connaissance est un pouvoir inquiétant qui ne se distribue pas sans réticences et précautions. Ceux qui en sont privés aspirent à obtenir plus que les détenteurs de l'autorité politique et économique ne

sont prêts à leur accorder. Les termes « d'école libératrice » traduisent bien la prise de conscience — illusoire en partie, certes — que l'homme instruit est moins asservi aux forces obscures qui le dépassent et qui l'oppressent. Par contre, la tendance de l'Etat, ou plutôt des composantes du pouvoir de l'Etat qui ne sont pas seulement politiques, mais aussi idéologiques et économiques, est de mettre en place une éducation qui engendre le maximum d'avantages avec le minimum de risques. Un Etat religieux ne définira pas les contenus et les méthodes d'éducation de la même façon qu'un Etat laïque ; une société industrielle de haut niveau technologique privilégiera certaines formations que négligera une société à dominante agricole ou artisanale.

La définition de l'enseignement primaire, au début de la III^e République, n'a pas échappé à la règle. Sans ignorer l'onde porteuse de l'idéal républicain — mais combien tempérée par les luttes d'intérêts et les réticences secrètes — il faut reconnaître que l'essentiel a été déterminé par l'évolution socio-économique de la France. La participation à la vie courante, familiale, communale, nationale comme l'efficacité dans l'agriculture, le commerce, l'industrie et l'administration, exigeaient que chaque homme sût lire, écrire, compter et qu'il possédât un bagage de connaissances pratiques qui n'en fit pas une charge pour la collectivité. L'ignorance volontaire était, dans les traités de morale, assimilée au parasitisme ; et l'attitude symbolique, largement répandue dans la geste scolaire, de Charlemagne stigmatisant les mauvais écoliers placés — déjà ! — à sa gauche, soulignait bien le devoir de chacun de s'instruire, pour le profit de tous. Mais les précautions furent prises pour bien distinguer l'enseignement primaire,

normatif, utilitaire et limité, de l'enseignement secondaire qui donnait accès à l'autonomie et à la puissance de l'action. Deux mondes pratiquement sans échange, hormis la ponction par le secondaire de quelques sujets d'élite dont il aurait été absurde de se priver, et qui d'ailleurs servaient d'exemple et de justification. Chaque petit écolier pouvait espérer découvrir dans sa giberne le bâton de maréchal — ou plutôt la bourse d'études qui lui permettrait, par ses mérites, de se mêler et de s'identifier aux futurs cadres de la nation. Il n'y a pas si longtemps encore, deux décennies à peine, l'obtention du certificat d'études était une fête inconcevable dans les coronas du Nord : l'enfant qui possédait ce diplôme savait qu'il n'irait pas « au fond ».

A l'époque où l'instruction publique est devenue obligatoire en France, sa motivation la plus puissante a été la délivrance du travail asservissant. D'où la valorisation du métier, au sens le plus noble du terme, c'est-à-dire d'une activité professionnelle réclamant de l'ouvrier compétence, initiative, autonomie et maîtrise de bout en bout des travaux accomplis, de la matière brute à l'objet fini. La poésie scolaire magnifiait la souveraineté et le bonheur du boulanger, du semeur, du mécanicien, du menuisier, hommes libres, travailleurs estimés et exemplaires, maîtres du bel ouvrage. Le bon élève aurait un bon métier. Et d'apprendre par cœur, pour le certificat d'études, le célèbre passage de **L'Emile** : « Un métier à mon fils ! Mon fils artisan ! Monsieur, y pensez-vous ? J'y pense mieux que vous, Madame, qui voulez le réduire à ne pouvoir jamais être qu'un lord, un marquis, un prince, et peut-être un jour moins que rien : moi, je lui veux donner un rang qu'il ne puisse perdre, un rang qui l'honore dans tous les temps ; je veux l'élever à l'état d'homme ; et, quoi que vous puissiez en dire, il aura moins d'égaux à ce titre qu'à tous ceux qu'il tiendra

de vous. »

La motivation était bonne et le leurre bien au point. Tout fonctionne encore, au moins dans l'espérance des hommes, et l'école apparaît toujours comme le moyen de parvenir à ce que l'on appelle aujourd'hui une situation, naguère un métier, mais de toute façon une valorisation, un accomplissement professionnels. Toute l'hypocrisie consiste à faire prendre pour métier tout travail manuel, et pour maître d'œuvre tout tâcheron qui tient un outil. Pour un peu on tenterait de faire croire à l'ensemble des secrétaires et des employés de bureau qu'ils sont écrivains, simplement parce qu'ils manient un instrument d'écriture. L'illusionnisme tente de maintenir coûte que coûte la vieille justification de l'éducation qui trouverait sa meilleure récompense dans la valorisation du travailleur.

Hélas, il faut se rendre à l'évidence : le métier, au sens plein du terme, est plus encore un privilège qu'autrefois. Rares sont ceux qui ont la chance d'exercer une activité professionnelle qui pourrait, à elle seule, remplir et justifier leur vie. Ce n'est sans doute pas un phénomène nouveau et, dans la France d'autrefois, nombreux devaient être ceux qui n'accomplissaient que des tâches élémentaires, rebutantes ou vidées d'intérêt à force de répétition. Fabriquer des poteries ou des paniers à longueur de temps, ou sarcler sans relâche n'est exaltant que pour celui qui n'y est pas enchaîné. Les artisans du Moyen Age n'étaient pas si nombreux, les compagnons moins encore, et ils ne fabriquaient pas chaque jour un chef-d'œuvre de créativité.

Par contre le XX^e siècle aura apporté dans la perception du travail deux éléments nouveaux.

Le premier tient au développement de l'éducation qui permet à chacun d'imaginer un avenir valorisant en découvrant ses possibilités d'évolution, et la variété des accomplissements possibles. L'ignorance permet

d'accepter la fatalité d'une condition qui est celle des parents, et sera celle des enfants, sans espoir d'y échapper et surtout sans les moyens d'imaginer qu'il est possible de s'y soustraire. L'éducation permet de découvrir des champs de réalisation diversifiés, d'éprouver et d'augmenter sa propre valeur, d'avoir de l'ambition et des raisons de ne pas la juger immodérée. L'exemple de ceux qui évoluent, qui « s'élèvent » — ce verbe devenu substantif pour désigner l'écolier — prouve que la promotion spirituelle et matérielle peut s'appuyer solidement sur l'étude. L'enseignement nourrit et développe la confiance en soi et le rêve d'un meilleur destin.

Mais au même moment les tâches élémentaires, rebutantes et répétitives, qu'impose la vie collective, deviennent, dans leur réalité et dans leur apparence, encore plus dérisoires. La parcellisation du travail pour des raisons de productivité, puis la substitution à l'intervention humaine de dispositifs électro-mécaniques, ensuite électroniques, fait apparaître mutilante et révoltante la participation à la production. Par rapport au bagage et aux diplômes obtenus grâce à l'effort et au mérite ; par comparaison aux multiples destins professionnels et sociaux que chaque adolescent peut imaginer, la médiocrité de la majorité des emplois ne peut engendrer que l'amertume et la révolte. Le travailleur se sent floué. Il sait désormais qu'il vaut mieux que ce que la société lui réclame et ce mépris lui est insupportable.

Rares même sont les privilégiés du travail qui peuvent se contenter de leur profession comme justification de leur propre existence. Le travail, aussi valorisant soit-il, devient de plus en plus une entrave à d'autres formes de réalisation et l'essor des activités de loisirs, à tous les niveaux de participation sociale, témoigne d'un besoin de diversification des activités personnelles. A fortiori ce besoin est-il de plus en plus vif au fur et à mesure que s'appauvrit le rôle professionnel. Si un chirurgien ou un industriel aspire au loisir afin

de changer de préoccupations et d'activité : nautisme, beaux-arts, voyage ou littérature ; si quelqu'un qui possède un métier et un rôle enviables se sent limité dans son pouvoir d'expression et ressent sa vie professionnelle comme une atteinte à sa liberté d'être, qu'en sera-t-il pour celui qui n'a qu'un emploi sans responsabilité et sans ouverture ?

D'autant que chaque homme porte aussi en lui-même le besoin de se sentir nécessaire et le désir d'être reconnu par les autres, grâce à ses qualités et dans son originalité. Or les tâches élémentaires, éclatées et interchangeables, celles auxquelles on est initié en quelques jours, voire en quelques heures, font de celui qui les exécute un rouage banalisé. Pour la plupart des hommes le travail devient une mutilation et une humiliation, tout en restant une nécessité imposée en échange d'un pouvoir d'achat. Notre morale collective n'a pas évolué depuis des siècles, peut-être même depuis des millénaires ; elle continue à subordonner la distribution des biens à une participation active à leur création. On maintient donc au travail des hommes et des femmes qui n'y sont plus vraiment nécessaires, que des agencements techniques pourraient avantageusement remplacer, afin de ne pas se priver de consommateurs, car il paraît inconcevable, immoral et contraire à l'équilibre social que l'on puisse consommer sans avoir participé à l'effort de production. De même, comme la complexité croissante de nos sociétés modernes multiplie les fonctions de simple utilité, sans intérêts en elles-mêmes mais nécessaires à la vie collective que sont les services et certaines tâches qui échappent encore à la mécanisation ou à l'informatisation, on tente désespérément de les revaloriser par des artifices d'organisation. Tâche vaine ! Comment enrichir et rendre attractifs le nettoyage des lieux publics, la surveillance de machines qui fabriquent seules et qui s'autocontrôlent, ou la construction et l'aménagement en série d'immeu-

bles et de bâtiments standardisés ? S'il est aujourd'hui une justification valable pour tous, crédible et possible du travail, elle ne peut être que sociale, donc morale et civique : celle de la participation aux besoins et aux servitudes de la cité. Mais elle ne saurait s'appuyer sur des promesses de valorisation par l'œuvre accomplie.

Cette constatation oblige à repenser l'équilibre de la vie personnelle, et donc de l'éducation. Si la vie adulte ne trouve plus sa justification essentielle — en dehors bien sûr de l'accomplissement familial — dans le travail, il faut que l'épanouissement puisse se produire ailleurs. D'où l'importance du loisir qui devrait permettre à chacun de prouver à ses propres yeux et au regard des autres ses compétences, sa valeur et sa nécessité. C'est un bouleversement moral ; non seulement ce sont alors les activités accessoires, bénévoles et hier négligeables qui deviennent significatives mais en outre il faut prévoir des compensations matérielles pour ceux dont le travail productif se réduit à des tâches d'intérêt général sans apport de contenu. Ce qui reviendrait, à la limite utopique, à payer plus ou à donner plus de loisirs au manoeuvre-balai qu'à l'ingénieur, puisque le second trouve dans sa fonction des raisons d'intérêt, de valorisation et d'enrichissement intellectuel et culturel que le dernier n'y découvrira jamais, et qu'il devra chercher ailleurs.

Dans une telle perspective, où nous sommes déjà entrés par le jeu subtil et inavoué du retard de la mise au travail, des retraites, des exemptions et des privations d'emploi, l'école ne peut avoir pour moteur principal la préparation à la vie professionnelle. Sans exclure que pour quelques-uns le travail soit un moyen d'accomplissement personnel, elle doit faire découvrir d'autres possibilités d'évolution ou de réalisation.

La préparation à la vie culturelle, à l'activité technique, sportive, artis-

tique, sociale, sous-tendue par une autre conception du rôle civique et de la morale de participation, doit conduire à une redéfinition des buts, des contenus et des moyens de l'éducation. Si nous allons vers une société où un nombre croissant d'hommes et de femmes ne pourront se développer et se justifier que par le loisir, ou principalement par lui, l'éducation à finalités professionnelles et productives va à sa perte. N'y est-elle pas déjà ? Courir après des diplômes et des qualifications qui ne trouvent plus leur emploi ; entrevoir de multiples possibles, s'y préparer pendant de longues années d'enfance et d'adolescence pour aboutir ensuite à des rôles mineurs d'exécution ; se voir confier par la collectivité les tâches élémentaires, rebutantes ou serviles, pourtant indispensables, et en retour être plus mal traité et plus mal considéré que ceux pour lesquels le travail est en lui-même déjà une richesse et une récompense... tout cela explique largement les tensions, les rancœurs et les révoltes.

L'éducation au loisir, au temps intime libéré mais rendu à la collectivité sous forme de création, d'échanges sociaux dont la seule finalité ne serait plus le profit matériel, d'activités choisies et menées au plus près des aspirations et des possibilités de chacun est, au stade de notre développement, un impératif d'équité, et peut-être la principale condition d'un nouvel équilibre social. Le meilleur emploi de l'homme n'est plus nécessairement dans le travail, et l'école doit en tirer les conséquences.

L'éducation, qui devrait permettre à chacun de se bien employer, traduit par ses incertitudes toutes les contradictions d'une société qui ne sait plus, et qui ne peut plus tirer parti des richesses humaines qu'elle a produites.

La réflexion collective n'est pas mûre. Puisse ce numéro spécial contribuer à son approfondissement. Nous sommes déjà plus grands que le travail.

Robert Mandra

briser un incroyable cloisonnement

entretien avec Christian Beullac
ministre de l'Éducation

● Il est rare pour un responsable d'avoir été successivement ministre du Travail et ministre de l'Éducation, et exceptionnel d'avoir assumé les deux responsabilités simultanément comme cela a été votre cas récemment. Dans la situation présente, plutôt qu'un avantage, n'est-ce pas un handicap dans les choix éducatifs à opérer ?

Voilà une étrange question. Il me semble, tout au contraire, que la situation présente exige, plus encore que par le passé, que l'on se préoccupe d'assurer la meilleure liaison possible entre le monde de l'école et le monde du travail. Les difficultés qu'éprouvent aujourd'hui les jeunes à s'insérer dans le marché de l'emploi les rendent particulièrement attentifs, eux-mêmes et leurs parents, à la qualité et à l'efficacité de la formation qu'ils reçoivent sur le plan professionnel. Ils accepteraient mal que cette formation, dont je tiens à rappeler qu'elle est assurée à 70 % par le système éducatif, ne débouche que sur du vide.

Entendons-nous bien. Il n'est pas question de leur garantir un emploi, mais de leur donner les meilleures chances d'en obtenir un. Et c'est pourquoi je considère que mon expérience passée, dans l'entreprise d'abord, au ministère du Travail ensuite, constitue, pour le responsable du système éducatif que je suis devenu, un avantage certain.

J'ai pu constater à quel point la formation professionnelle que nous dispensons, et dont la valeur propre n'est pas en cause, pouvait être, dans

certains cas, en porte-à-faux par rapport aux besoins réels de notre économie. Je sais ainsi que, dans certaines formations tertiaires, le taux de chômage pour les jeunes filles et les jeunes gens ayant obtenu un CAP reste actuellement très élevé.

Une telle situation, même si elle ne revêt qu'un caractère exceptionnel, me paraît d'autant plus préjudiciable que nous vivons dans un monde en profonde mutation, où les technologies ne vont pas cesser d'évoluer et les différents secteurs d'activité de se transformer. C'est pourquoi il n'a jamais été aussi nécessaire qu'aujourd'hui, notamment par une meilleure connaissance des besoins prévisibles du marché de l'emploi, de rendre notre système d'enseignement plus rapidement adaptable.

Cela dit, il n'a jamais été dans mon intention de me faire le champion de l'utilitarisme et de rentabiliser à tout prix le savoir. Le renforcement des enseignements généraux de base, le développement des enseignements artistiques, l'élargissement du 10 % pédagogique dans le cadre des P.A.C.T.E (1) témoignent, entre autres mesures, de mon souci de faire de nos enfants non pas des robots mais des adultes conscients, lucides, aussi complets que possible. Ma mission est celle d'un éducateur, au sens large et noble du terme, et la formation professionnelle ne saurait être qu'un des éléments parmi d'autres de cette mission.

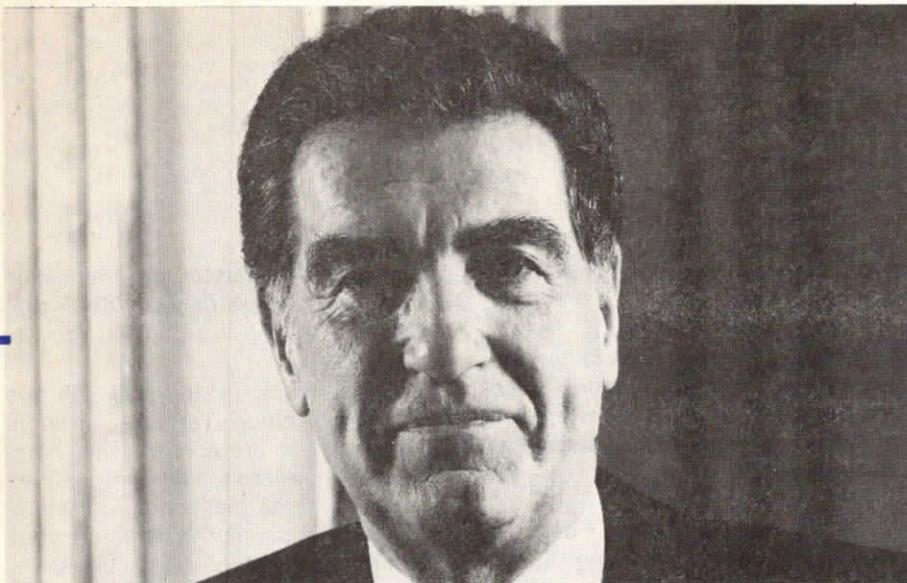
● Avant toute autre question, ne faut-il pas poser celle-là : est-ce

vraiment la mission de l'école que de préparer, de former au travail ?

Vous posez là une question essentielle. On peut y répondre de plusieurs façons. La France, pour sa part, a fait un choix : j'ai rappelé tout à l'heure que notre système éducatif assurait 70 % de la formation professionnelle. Si l'on veut faire en sorte que le service public d'éducation conserve son rôle prépondérant dans la préparation à la vie active, l'école tout entière doit sauvegarder et même renforcer cette finalité.

Mais il est bien évident que la formation de nos enfants ne saurait se réduire à une simple préoccupation utilitaire. Avant de former des travailleurs, l'école a pour mission de former des hommes : des hommes autonomes, responsables, capables d'assumer pleinement les réalités de l'existence. Comme je le dis souvent, il ne faut pas seulement aider les jeunes à réussir dans la vie, il faut aussi leur permettre de réussir leur vie. A condition, bien sûr, de leur en donner les moyens.

C'est pourquoi je m'efforce, pour ma part, de réinstaurer ou d'instaurer à l'école certaines valeurs morales universelles, certains comportements sociaux de base sans lesquels l'épanouissement individuel et la vie en communauté sont impossibles. Ces valeurs concernent la collectivité : il s'agit de trouver ou de retrouver un art du « vivre ensemble » fondé sur ces principes simples mais trop souvent méprisés ou méconnus que sont la tolérance, la générosité, le respect de l'Autre.



Mais elles concernent tout aussi bien l'individu : il est impératif d'établir ou de rétablir le sens et la vertu de certaines attitudes de base, comme la discipline et l'effort, le goût de la compétition mais aussi le souci de l'imagination et de la créativité.

Et cela est d'autant plus nécessaire que l'humanisme traditionnel de l'école se trouve, contrairement à ce que l'on a trop tendance à prétendre, en parfaite adéquation avec les réalités de la vie économique de demain. Nous savons, en effet, que les jeunes seront confrontés d'ici quelques années à une vie profondément évolutive qui exigera la mobilité géographique et de fréquentes reconversions. Il ne saurait donc être question de les conditionner à un travail immuable, de les doter d'une formation trop spécialisée, trop pointue, qui risquerait d'entraver leurs possibilités de recyclage. Bien au contraire, il convient de les munir d'une assise personnelle et d'un savoir général solides qui leur permettent de se mesurer en toute confiance avec l'aléatoire et de s'adapter aux situations nouvelles. C'est là leur donner les moyens de surmonter des difficultés professionnelles qui, sans cela, risqueraient de perturber tous les autres facteurs de leur équilibre et de leur épanouissement.

● **Vous vous êtes fixé comme objectif l'ouverture réciproque des mondes de l'éducation et du travail. Comment expliquez-vous leur cloisonnement jusqu'alors ?**

Sur ce cloisonnement, sur sa

nature, sur ses origines, j'ai mes propres idées. Mais il s'agit là de phénomènes très complexes et qu'il serait donc trop long d'analyser ici, car ils sont davantage du ressort du sociologue et de l'historien.

Il est bien vrai qu'il existe en France, entre le monde de l'éducation et celui du travail, un incroyable cloisonnement. Cet état de fait, qui est aussi et surtout un état d'esprit, il m'appartient de tout faire pour tenter d'y remédier. Ne pas préparer les enfants à ce qui sera demain leur vie, ce serait à coup sûr les desservir, et desservir par là-même notre pays dont ils sont toute la richesse.

C'est pourquoi l'essentiel de mon action est d'abord de faire admettre que l'entreprise, quel que soit le régime politique, est au centre de la vie économique et sociale comme élément-clé de création de richesses dans notre monde technologique. C'est aussi, d'une façon plus concrète, d'ouvrir le système éducatif sur la réalité économique et sociale, par le moyen d'une coopération accrue entre l'école, l'activité économique et les entreprises.

● **Que mettez-vous exactement derrière l'expression « éducation concertée » ? Celle-ci, a priori, était-elle le seul moyen pour ouvrir ces deux mondes l'un à l'autre ?**

Votre question m'oblige à un petit retour en arrière. Dès mon arrivée au ministère du Travail, j'avais été frappé par le nombre considérable de jeunes qui quittent l'école sans véritable qualification professionnelle.

On chiffre généralement à 250 000 les élèves qui, chaque année, quittent les lycées d'enseignement professionnel avant d'être parvenus aux CAP et BEP. Sans doute convient-il de tenir compte que, sur ces 250 000 jeunes, 100 000 entrent en apprentissage et que 40 000 autres s'orientent vers des formations données dans d'autres ministères. Le chiffre n'en reste pas moins considérable.

J'ai voulu savoir pourquoi. L'enquête que j'ai fait faire a mis en évidence ce que nous savions déjà, c'est-à-dire les conséquences néfastes de l'orientation par l'échec, du « ras-le-bol » de l'école ; mais elle a fait apparaître aussi le rôle prépondérant joué par l'aspiration à entrer dans la vie active et à quitter un système scolaire perçu comme coupé du monde réel des adultes.

Il m'a donc paru impératif d'élaborer une structure éducative capable de prendre en compte cette aspiration tout en réactivant chez ces jeunes l'intérêt pour l'enseignement dispensé au lycée.

C'est pourquoi ont été mis sur pied les stages éducatifs en entreprise. Il faut bien que l'on comprenne que ces stages ne sont absolument pas « plaqués » sur la formation donnée dans les établissements scolaires et qu'ils n'ont rien à voir avec des stages de fin d'études ou des stages d'adaptation à un emploi. Ils sont au contraire conçus comme des allers et retours, comme une articulation cohérente des activités accomplies par l'élève dans ces deux milieux que sont l'école et l'entreprise.

Il doit être clair que ces stages

confrontations

n'ont d'autre fonction que pédagogique. Il s'agit de faire en sorte que des jeunes lassés de la vie scolaire, découvrant les réalités de l'entreprise et l'expérience des professionnels, mettant en pratique les connaissances apprises en classe, reprennent goût au savoir théorique par l'apprentissage du savoir-faire.

Ces stages nécessitent une concertation étroite et permanente entre l'équipe éducative et les professionnels qui, dans l'entreprise, seront les « tuteurs » techniques des élèves. Concertation pour préparer le contenu pédagogique de chaque séquence, concertation pour assurer le suivi des stages, concertation pour en assurer l'évaluation. D'où, en conséquence, le terme d'« éducation concertée ». Il va sans dire que les professeurs conservent la responsabilité globale des opérations et que l'élève, demeurant sous statut scolaire, n'est pas rémunéré. Voilà qui devrait suffire à rassurer tous ceux qui, de bonne ou de mauvaise foi, s'inquiètent de la mise en place d'un tel système : j'ai choisi pour ma part de faire pleine confiance aux enseignants et je sais que cette confiance sera payée de retour.

L'éducation concertée touche dès cette année 20 000 à 30 000 élèves. Certes il ne faut pas oublier qu'à terme elle devra bénéficier à 300 000 ou 400 000. Mais enfin, je crois qu'il convient de ne pas se hâter et de donner la priorité à la qualité sur la quantité. Nous avons affaire ici à une action de longue haleine. Ce n'est pas du jour au lendemain que l'on pourra atténuer les difficultés que les jeunes connaissent aujourd'hui au moment du passage de l'école à la vie active. La réussite d'une telle entreprise impose une certaine patience. Une période d'au moins dix années me paraît raisonnable si l'on veut vraiment adapter les structures et habituer les esprits.

Bien entendu, l'éducation concertée n'est pas le seul moyen pour ouvrir l'un sur l'autre les mondes de l'école et de l'entreprise. Mais elle a été le résultat d'une convergence de points de vue qu'il fallait saisir

et qui a fait l'objet d'une large concertation.

● Comment interprétez-vous les réticences, qui vont jusqu'à une opposition manifestée, de lycéens et d'enseignants envers les « séquences éducatives » ?

Écoutez, je crois que c'est une habitude bien ancrée dans notre pays que de répondre d'emblée à toute action souhaitable, réfléchie et novatrice par une levée de boucliers. C'est ce qui s'est passé en tout cas pour l'éducation concertée : dans la très grande majorité des cas, les premiers à réagir n'étaient ni les mieux informés ni les plus concernés. Avant même que les stages n'aient débuté, certaines personnes, souvent assez peu au fait des réalités de la formation professionnelle, avaient arrêté leur position. Dès lors que le système éducatif se commettait avec le monde de l'entreprise, il y avait quelque anguille sous roche. Les choses étaient claires : nous allions livrer de la chair à canon au patronat. C'est ce qui explique que la moindre rumeur, le moindre bruit aient pu servir de prétextes à des manifestations dont la dimension, d'ailleurs, est restée très limitée.

Vraiment, cela n'est pas sérieux. Je dirais même plus, un tel genre de choses me paraît suspect et dangereux. On dirait que ceux-là mêmes qui réclament des améliorations et des progrès sont les premiers à en empêcher la venue.

Cela dit, je me montre tout à fait optimiste. Les témoignages que j'ai reçus, de la part des professeurs, des tuteurs ou des élèves, les premiers bilans qui ont été établis, me convainquent de l'excellent démarrage des stages éducatifs. Je crois que la voie est désormais bien tracée et que la réussite d'ensemble de l'éducation concertée n'est plus qu'une question de patience et de ténacité.

● Vous avez été chef d'entreprise, croyez-vous qu'il est possible pour un industriel de se mettre, en quel-

que sorte, au service de l'éducation sans une arrière-pensée de « production » ?

Voilà encore un des préjugés que je dois affronter. J'ai été, en effet, pendant plusieurs années, chef d'entreprise et je crois savoir assez bien ce que sont les réalités de la production. Je me permettrai donc de vous poser à mon tour une question : croyez-vous donc qu'une entreprise puisse tirer profit de jeunes encore inexpérimentés, encore malhabiles, encore bien éloignés de la maîtrise d'un savoir-faire ? Ne croyez-vous pas plutôt que c'est une perte de temps et de gain pour l'entreprise que de dégager des ateliers et que de libérer ses meilleurs ouvriers afin d'assurer une formation qui, du moins dans l'immédiat, ne lui rapporte rien.

Comprenez-moi bien. Je ne dis pas que les entreprises n'aient aucun avantage à retirer de l'organisation de stages éducatifs. Seulement cet avantage n'est pas là où certains prétendent qu'il se trouve. Il faut ici se montrer un peu réaliste. Il est dans le cours normal des choses que les jeunes soient accueillis dans les entreprises. Jusqu'à maintenant, ils le sont dans des conditions qui ne sont pas satisfaisantes. L'extrême différence existant entre le milieu protégé de l'école et les réalités du travail professionnel fait naître, au moment où les jeunes entrent dans la vie active, une rupture parfois traumatisante et de graves difficultés d'adaptation. Un des buts de l'éducation concertée est de préparer, entre le monde scolaire et le monde économique, un passage graduel et « en douceur ». Le bien des jeunes entraîne par conséquent un bien pour l'entreprise qui, à terme, disposera d'un personnel mieux formé, mieux initié et plus rapidement adaptable ; il est donc essentiel, dans leur propre intérêt comme dans celui du pays tout entier, qu'elles prennent, en ce qui concerne l'organisation de ces stages, toutes leurs responsabilités.

Tout ceci non seulement relève du bon sens, mais encore se trouve parfaitement conforme à ma mission qui

est de faciliter l'insertion professionnelle des élèves. Car enfin, aujourd'hui, l'alternative est simple. Que veut-on pour nos jeunes ?

En faire des inadaptés et des aigris dès qu'ils sortiront dans la vie active où ils découvriront les dures réalités d'un travail professionnel auquel ils n'auront pas été préparés ? Ou bien aider les élèves de nos collèges et lycées à affronter, avec succès, les exigences de la vie professionnelle ? Pour ma part, ai-je besoin de le dire, j'ai choisi.

● **Dans une formation (initiale et continue) renouée des maîtres de l'enseignement secondaire, quelles fonctions et quelle place attribuez-vous aux relations entre le monde de l'enseignement et celui du travail ?**

Comme vous le savez, pour la première fois, dès cette année scolaire, tous les nouveaux professeurs, quelle que soit leur discipline et quel que soit l'établissement où ils sont destinés à enseigner, effectuent un stage de plusieurs semaines dans une entreprise.

Ces nouvelles dispositions touchent ou ont déjà touché, pour l'année 1979-1980, 1 000 PEGC, 1 700 certifiés et 400 agrégés. Un stage de même nature est également prévu dans la nouvelle formation initiale des instituteurs.

Dans la technique, le stage dans l'entreprise est la règle. La nouveauté, et le mot est bien trop faible, consiste à envoyer dans les entreprises les professeurs de maths, de français, d'histoire, de langues, de philosophie, etc., c'est-à-dire des maîtres qui, pour la plupart, si cette occasion ne leur était pas donnée, verraient leur carrière et même leur vie se dérouler tout entière dans les classes — depuis les bancs où l'on apprend jusqu'à l'estrade où l'on enseigne.

Quel est le but de ces stages ? Il me semble que la formation moderne d'un enseignant ne peut plus, de nos jours, être exclusivement tournée vers l'intérieur du système éducatif. Elle doit également lui faire connaî-

tre le milieu dans lequel évoluent les parents de ses élèves et dans lequel ses élèves eux-mêmes sont destinés à s'intégrer à la fin de leurs études. Cette connaissance du monde de l'entreprise, qui pour beaucoup sera une découverte, est essentielle si l'enseignant — je devrais dire l'éducateur — veut accomplir pleinement sa mission : préparer les jeunes dont il a la charge à devenir des adultes responsables, efficaces et heureux.

D'ailleurs, je ne suis pas seul à faire cette analyse. Elle est partagée non seulement par les chefs d'entreprise — sans qui les stages n'auraient pu être organisés —, mais aussi par la plupart des enseignants, ainsi ceux de la Fédération de l'Éducation nationale. Je suis persuadé qu'il en est de même pour l'ensemble des Français.

Vous me direz que deux mois, dans toute une carrière, c'est bien court. Mais ce n'est là, ne l'oubliez pas, qu'un premier pas. On peut très bien imaginer d'aller plus loin. Mon objectif, d'ailleurs, est d'introduire de telles périodes dans la formation continue des maîtres afin que ce contact si riche d'avenir, une fois établi, ne soit pas rompu. En tout cas, à très court terme, les retombées de ces stages sur l'image de l'entreprise telle qu'elle se transmet aux enfants, sur l'orientation des élèves, sur la revalorisation des filières techniques, sur la pédagogie même, seront très importantes.

● **Le relevé de conclusions de vos discussions avec la FEN parle de moyens à donner à l'Éducation en vue d'une formation générale, technique et professionnelle pour tous les jeunes. Compte tenu du nombre impressionnant de jeunes sortant du système éducatif sans formation, et de votre budget qui n'est plus le premier de l'État et est un budget d'austérité, quels peuvent être ces moyens ?**

Je voudrais tout d'abord relever l'expression que vous venez d'employer. Le budget de l'Éducation, qui reste le premier budget civil de l'État,

n'est en aucune manière un budget d'austérité. Je continuerai à disposer, pour 1980, des mêmes moyens qu'en 1979. Mais ce maintien, compte tenu de la baisse globale des effectifs accueillis dans le système scolaire, correspond en réalité à un renforcement et peut donc permettre, grâce à une meilleure répartition, d'entreprendre des actions nouvelles.

Cela dit, les moyens ne sont pas tout. Sans la conviction et la volonté, aucun grand projet, quelles que soient les ressources dont on dispose, n'aboutira jamais. L'éducation concertée est un de ces grands projets et, comme tel, je le répète, il doit être mis en place avec beaucoup de patience et de mesure. 20 000 à 30 000 élèves concernés par les stages éducatifs en entreprise, c'est là, comme je l'ai dit, un chiffre qui me paraît raisonnable si l'on veut, à terme, garantir une réussite d'ensemble.

● **Qu'en est-il du projet des unités capitalisables déjà expérimentées dans l'enseignement technique ?**

La décision a été prise, lors du conseil interministériel restreint de fin janvier, de généraliser, en matière de formation professionnelle, le système des unités capitalisables. C'est en effet un complément indispensable aux dispositions de la loi de 1971 sur la formation continue. La formule des unités capitalisables permet aux élèves qui ont quitté le système scolaire sans avoir obtenu une qualification professionnelle de reprendre le cursus d'une formation tout en gardant le bénéfice de ce qu'ils ont déjà acquis.

Toutefois les modalités complexes d'application d'un tel système font que cette généralisation ne pourra s'effectuer que progressivement et dans un délai de cinq à dix ans.

● **Vous avez l'intention de généraliser les stages en entreprise. Par ailleurs, le président de la République a récemment exprimé sa volonté de voir mettre un terme à la distinction entre enseignement général et pro-**

professionnel. Est-ce un présage à une transformation de l'ensemble de l'enseignement secondaire ?

Comme vous le savez, le président de la République a récemment consacré à la formation professionnelle un discours important dans lequel il a notamment souhaité que soit mis un terme à la distinction que vous appelez — celle-ci ne correspondant pas à notre évolution démocratique qui est celle de l'égalité des différentes formes du savoir. Je ne puis qu'applaudir à cette déclaration, tant je juge moi-même absurde et dommageable la dépréciation culturelle qui atteint dans notre pays, depuis trop longtemps, tout ce qui touche au manuel et au technique.

Mais cela n'impose absolument pas la nécessité d'une réforme. Dans ce cas, comme dans bien d'autres, plutôt que d'essayer de changer les structures, il convient de faire évoluer les esprits et d'agir sur les mentalités.

Pour cela, il faut informer et faire connaître. C'est pourquoi il est impératif — et je reviens sur ce point — de faire sortir l'école et l'entreprise de leurs ghettos respectifs et les ouvrir largement l'une à l'autre. En donnant aux hommes l'occasion de mieux se connaître, on leur donnera du même coup l'occasion de mieux s'estimer. C'est pourquoi nous devons travailler également à abattre les préjugés et les fausses hiérarchies et faire admettre qu'il existe aussi, au sens le plus noble du terme, une « culture » technique. A condition toutefois qu'on lui accorde la possibilité d'une expression et d'une diffusion. Deux mesures que j'ai prises récemment — l'une introduisant une épreuve facultative de travail manuel au baccalauréat et l'autre une épreuve de technologie pratique au concours général — me semblent marquer un pas de plus dans ce sens.

Propos recueillis par
Maurice Guillot

(1) Projet d'activités éducatives et culturelles.

le jardin des pierres

Ecole, travail, relations de l'un à l'autre des deux mondes qu'ils représentent. Dans ce vaste ensemble, les syndicats ouvriers sont, de toute évidence, hautement concernés : ils sont sur place, dans l'entreprise, ils en connaissent les réalités profondes, vécues quotidiennement ; ils sont aussi un pouvoir sur ce versant de la vie active. Il importe donc de savoir ce qu'ils attendent de l'école, ce qu'ils espèrent d'un système éducatif conforme à leurs vœux, ce qu'ils pensent du monde de l'éducation. Dans ce but, nous avons rencontré des responsables des trois grandes confédérations : CGT, CFDT, FO.

Bilan provisoire : le courant passe mal...

LE CHOMAGE, l'évolution de l'attitude des jeunes vis-à-vis du travail, vis-à-vis de l'action syndicale, les débats récents sur l'alternance, les séquences éducatives en entreprise, ont provoqué, ou accéléré, la réflexion sur les questions éducatives au sein du monde ouvrier. De tous temps, bien sûr, les syndicats se sont intéressés à l'école, à son fonctionnement, à ses buts, mais rarement autant, semble-t-il, que depuis quelques mois.

Significatif : lors du dernier congrès confédéral de la CGT, Georges Séguéy aborda ces questions et, sur la lancée, André Allamy, secrétaire confédéral chargé des problèmes d'enseignement, put affirmer, dans un récent rapport : « Nous ne pouvons plus, au risque de ne pas faire face correctement à nos responsabilités, aborder les questions de l'enseignement et de la formation de la jeunesse comme dans le passé, fût-il récent ! Ces questions exigent l'intervention de la classe ouvrière. »

De même, mais sur un ton plus modéré, le rapport confédéral du congrès de FO de mai 1977, indiquait clairement que cette centrale entendait avoir son mot à dire dans l'évolution scolaire. On pouvait y lire notamment : « Ce n'est pas dans les mythes du passé que les hommes d'aujourd'hui peuvent chercher les

remèdes aux carences qu'ils constatent ou aux malaises qui résultent de cette formidable évolution. Dans cette situation, le syndicalisme peut et doit jouer un rôle éminent. »

La CFDT, du moins à l'échelon confédéral, paraît plus réservée quant à cet engagement en force ; mais il est vrai que cette confédération compte, elle, un syndicat spécifique d'enseignants (le SGEN) auquel elle avait un peu pris coutume de déléguer la réflexion sur ces questions. Du moins jusque dans un passé récent car, selon Georges Bégot, membre de la commission exécutive, chargé des problèmes d'éducation et de jeunesse, « il nous faut, aujourd'hui, trouver des angles d'attaque pour que les travailleurs se sentent concernés par les problèmes de l'école et qu'ils comprennent qu'il s'agit de l'avenir de leurs enfants. D'ailleurs, la politique actuelle du pouvoir nous y contraint. Les séquences éducatives : nous avons bien été obligés de nous interroger sur les stages. Les modifications des dates de vacances : il a bien fallu voir que cela avait une interaction avec la vie des entreprises et que les travailleurs étaient directement interpellés. A partir de là, on peut leur faire comprendre que les vacances ne sont qu'un petit aspect du problème plus général des rythmes scolaires. La

même chose avec la carte scolaire, la formation continue, etc. Bref, il faut que les travailleurs deviennent actifs par rapport au monde de l'école. Cette prise en charge vise non seulement le contenu de l'enseignement, mais des questions plus vastes : quelle formation ? Pour quels débouchés ? »

Gardons la question. André Allamy y répond : « Nous attendons du système éducatif qu'il forme des hommes et des femmes aptes à dominer la technique, y compris à changer de métier, dans l'avenir, quand ce sera nécessaire, et à participer en tant que citoyens à la vie de la cité ou de l'usine. » Durement critique, il poursuit : « L'école ne donne pas aux jeunes les moyens d'être de bons citoyens, c'est-à-dire de former leur jugement, y compris sur la vie professionnelle. A cet égard, elle forme des handicapés : une quantité de jeunes, à l'entrée en 6^e, ne savent pas lire. Comment voulez-vous qu'ils participent à la vie civique ? Nous voulons un renforcement de la prise en charge par l'école de la formation professionnelle : l'école doit donner une formation très large, « polytechnique », offrant la possibilité d'éventuelles réadaptations — mais les problèmes de formation ne doivent pas régler les problèmes de chômage —, alors qu'aujourd'hui la formation conduit à faire des gens sous-formés, sous qualifiés, sous-payés, en fait adaptés à la crise. Pour nous, la qualification, le salaire, le travail de toute une vie, cela commence à l'école, ce que nous avons parfois quelque difficulté à faire comprendre. »

C'est un peu le même genre de reproche qu'on trouve à FO où Maurice Mascrier, secrétaire de la Fédération nationale de l'éducation et de la culture, attendant, lui aussi, de l'école qu'elle prépare à la vie dans le sens le plus large possible

— vie personnelle, professionnelle et sociale —, déplore qu'elle se contente de n'apporter qu'un certain nombre de connaissances traditionnelles : « Ce qui nous paraît criminel c'est que, dans tout le processus d'orientation, les intéressés ne peuvent pas dire leur mot parce qu'on ne leur donne aucun élément pour le faire : les métiers, les professions, ce sont des mots qui ne recouvrent rien. La liaison avec le monde du travail doit se faire le plus tôt possible, dès la 6^e par exemple. C'est pourquoi nous réclamons un enseignement de la connaissance du monde du travail. » Enseignement dans le premier cycle du secondaire, stages dans le second, mais avec des garanties suffisantes aussi (toutes les confédérations sont bien d'accord là-dessus) pour que les jeunes ne soient pas utilisés d'une manière ou d'une autre à la production : « Le CNPF a des vues très différentes ; tout ce qui est bon pour lui, c'est d'avoir une main-d'œuvre à bon marché. »

L'ouverture de l'école sur la vie, et sur la vie du travail, chacun l'appelle de ses vœux. Deux mondes s'interpellent malgré de lourdes et sourdes oppositions.

A la CFDT, donc, existe un syndicat d'enseignants mais, selon Georges Bégot, c'est à la fois un avantage et un handicap : « Un avantage parce que cela nous permet de mieux saisir un certain nombre de réalités du monde enseignant. Un handicap parce que nos fédérations ouvrières ne sont pas portées naturellement à examiner les problèmes d'éducation, et la tentation est grande de se décharger de ces questions sur le SGEN qui y apporte des réponses d'enseignants. La grande difficulté c'est de considérer que l'école n'est pas une affaire de spécialistes, que ça n'est pas l'affaire que des enseignants. Ils ont certes leurs problèmes et ils ont, c'est évident, leur mot à dire, mais il ne faudrait pas qu'ils s'arrogent le droit d'être représentatifs des

parents, des élèves, des travailleurs : de tout le monde. » Comment mieux dire qu'entre travailleurs et enseignants, entre éducateurs et usagers de l'éducation, aux yeux des syndicats, la coupure est sensible ?

A FO, Roger Lerda, membre du bureau confédéral, estime que « le corps enseignant s'est isolé à travers une autonomie qui fait que le monde enseignant ne connaît pas les réalités du monde salarial, du monde ouvrier, et que, réciproquement, les travailleurs ignorent le monde enseignant ; il y a divorce, et c'est pourquoi nous avons créé notre Fédération nationale de l'éducation et de la culture : pour que nous nous comprenions mieux ». Et Maurice Mascrier de confirmer que « la liaison avec le monde extérieur doit se développer. A l'intérieur de FO, nous veillons au mélange des interventions pour ne pas avoir que le seul point de vue déformé des enseignants ; car il est certain qu'il y a méconnaissance du monde actif de la part d'une grande partie du monde enseignant. D'ailleurs, voilà dix ans que nous le disons : comment forme-t-on un enseignant ? Il va à l'école, au lycée, à l'université... et il retourne à l'école ! Il faudrait introduire intelligemment la connaissance du monde du travail dans leur formation ».

Les responsabilités de cette coupure, semble-t-il, ne sont pas à sens unique. Selon André Allamy « il y a un vieil état d'esprit qui subsiste selon lequel les problèmes d'éducation ne sont pas l'affaire des travailleurs, mais l'affaire des enseignants. Il m'est arrivé, au cours de réunions de parents d'élèves, de voir des travailleurs s'expliquer là-dessus : ils sont complexés, en quelque sorte. Notre problème est de sensibiliser les travailleurs qui se sentent un peu en état d'infériorité par rapport aux enseignants. Le travailleur, quand on lui parle école, pense à son propre maître d'école dont il garde en général un bon souvenir ; mais de là à imaginer qu'il peut discuter de ses enfants avec les profs, c'est un pas qu'il fait difficilement ».

Même opinion à la CFDT où Georges Bégot estime que « l'attitude des parents est souvent la même que celle de leurs enfants : ils vont trouver les enseignants comme s'ils étaient eux-mêmes des élèves. Il y a là une conception de l'éducation qu'il faut changer radicalement. Il ne s'agit pas de remettre en cause les intérêts de chacun, les conditions de travail, etc., mais on veut que ça se passe différemment avec nous ». Et il ajoute : « La prise en charge est difficile parce qu'il y a une image de marque de l'école qui fait qu'on se dessaisit de tout dans les mains des enseignants. Or cela nous pose des problèmes car on ne veut pas admettre qu'il n'y a pas forcément convergence des enseignants et des travailleurs sur des sujets précis. Par exemple, pour la question du nombre d'élèves par classe, il y a convergence d'intérêts. En revanche, si les parents posent le problème du contenu de l'enseignement, là, la réaction très majoritaire du corps enseignant est de dire : « Ça n'est pas votre problème, c'est le nôtre. » Or il faut admettre qu'il peut y avoir des contradictions. Il ne faut pas admettre que sur tous ces terrains-là c'est l'enseignant seul qui décide. »

Travailleurs, les enseignants le sont aussi, et l'on peut s'étonner — bien qu'un peu naïvement... — de ce que les confédérations ouvrières se sentent ainsi coupées du monde enseignant, même si nous savons de longtemps, et comme le rappelle Georges Bégot, que « le cloisonnement est une des caractéristiques de notre société; autrement, ce serait dérangeant... ». Il n'empêche : les syndicats ouvriers ont, dans l'école, un interlocuteur de choix : les syndicats d'enseignants, et particulièrement la FEN qui en regroupe quarante-cinq. Or, des uns aux autres, les relations ne sont pas les meilleures, et de loin.

Seule FO, là encore, paraît la plus mesurée : « Je crois qu'une des grandes erreurs du syndicalisme enseignant c'est de s'être coupé des

confédérations ouvrières. Je ne juge pas, mais c'est une constatation », déplore Roger Lerda, même s'il se montre plus optimiste par ailleurs : « Heureusement pour nous et pour eux, il y a des enseignants qui ont considéré que le syndicalisme enseignant ne se suffisait pas à lui-même mais qu'il fallait — comme nos instituteurs d'avant-guerre l'avaient bien compris — qu'ils frottent leurs culottes sur les bancs des bourses du Travail. C'est à notre contact que les enseignants apprennent ce que les travailleurs souhaiteraient, et vice-versa. Ainsi peut se réaliser une véritable symbiose. »

Ailleurs, cependant, ne se rencontre pas la même modération. Georges Bégot, pour la CFDT, manie volontiers l'aiguillon de la critique ; il en attend le surgissement d'un dynamisme nouveau : « On a vraiment l'impression que le corps enseignant est un corps en tant que tel qui se défend par tous les moyens qu'il a. Il a certes des raisons de se sentir agressé, mais il occupe une attitude défensive [...] La FEN s'imagine qu'elle représente les intérêts des élèves, des parents, des enseignants, bref qu'elle est une confédération, ce qui est inexact. Elle tient un discours apparemment d'ouverture mais qui est, en réalité, fermé. On a toujours l'impression, lorsqu'on discute avec eux, qu'on les remet en cause. Tout cela représente une pesanteur considérable qui fait qu'on a un corps qui, dès qu'on touche à quelque chose, se sent attaqué et se referme sur lui-même. Or l'ouverture de l'école à l'ensemble de la vie sociale, y compris à la vie des entreprises, est inéluctable. C'est même quelque chose de sain. A cela on peut opposer deux attitudes : un refus frileux et l'ouverture se fera quand même, mais dans les pires conditions ; une attitude offensive, et c'est la plus difficile à tenir car on peut être accusé, alors, de faire le jeu du gouvernement ou du patronat. Mais le refus mène dans l'impasse. De toute façon, ce ne peut pas être une bataille qu'on mène sans les enseignants. »

Ce n'est sûrement pas dévoiler un secret que de dire que les relations de la CGT et de la FEN ne sont pas les meilleures qui puissent être, notamment depuis qu'à la dernière rentrée scolaire, la tenue commune avec le SNI d'une conférence de presse a achoppé : « Pour eux, il est insupportable que la CGT parle avant de les avoir entendus », explique André Allamy. « Qu'est-ce que ça veut dire ? Des attitudes semblables ne sont pas faites pour aider les travailleurs, mais auraient plutôt tendance à les braquer. Pourquoi contester à une centrale syndicale, quelle qu'elle soit, le droit d'avoir une opinion sur la rentrée scolaire ? » La CGT, aujourd'hui, est offensive et veut réinvestir, en son nom propre, un terrain de lutte qu'elle avait peut-être un peu négligé. Et, déjà, elle s'efforce à faire reculer cette idée selon laquelle l'école n'est l'affaire que des enseignants, déjà elle a pris des initiatives en ce sens : « Le jour où on va progresser d'une façon beaucoup plus massive pour la prise en main des affaires par nos organisations syndicales de base, on fera progresser en même temps l'idée de solidarité ; elle prendra concrètement corps, les résistances seront de plus en plus difficiles à soutenir. Enfin, il faut tenir compte du fait que la composition sociale du corps enseignant a beaucoup changé ces trente dernières années. On ne peut pas le leur reprocher, mais il faut le savoir et en tenir compte. Cela suppose de notre part un effort supplémentaire pour s'adresser à eux, pour les comprendre. »

Il serait bien, en effet, que la « solidarité » et le dialogue reprennent entre monde du travail et monde de l'école. Mais alors, il faut faire vite, parce que, tout de même, comme le dit Georges Bégot : « Pour beaucoup de jeunes aujourd'hui, l'école, l'entreprise, c'est l'endroit où on se fait chier. La vraie vie est ailleurs. Une société qui s'enclenche là-dessus est une société qui va vers de sérieux problèmes ! »

Jean-Pierre Vélis

les bonnes intentions

La mise en place de l'éducation concertée comme celle des stages d'enseignants en entreprises ont fait du CNPF l'un des principaux partenaires du ministère de l'Education.

Christian Beullac se dit décidé à combler le fossé qui sépare monde de l'enseignement et monde du travail.

Le patronat se dit prêt à participer pleinement à ce rapprochement.

Il y a quelques mois à peine, il parlait de créer ses propres instituts de formation.

Aujourd'hui, il proclame ses bonnes intentions.

Mais quand on emploie le terme « négociation », cela veut généralement dire qu'il y a des intérêts en jeu...

« LE RAPPROCHEMENT entre l'école et l'entreprise est la véritable solution en profondeur au problème du chômage », « Les stages en entreprises marquent une véritable révolution culturelle dans ce pays », « Nous rattrapons des siècles d'ignorance entre le monde de la formation et le monde du travail », ces professions de foi proclamées récemment par Yvon Chotard, vice-président du CNPF, ne surprendront vraisemblablement personne, mais elles portent à s'interroger sur les attitudes du patronat depuis quelques mois.

On le sait de vieille date, le principal reproche formulé par les entreprises au système de formation de l'Education nationale, et par là à l'école tout entière, reste le mauvais ajustement de la formation à l'emploi et la formation inachevée qui ne permet pas l'utilisation potentielle immédiate aux postes de travail. On connaît bien aussi, dans notre pays, ce réflexe du patronat qui consiste à ne pas reconnaître la nécessité d'une adaptation progressive à la profession entre la sortie du système éducatif et le plein rendement dans le métier. Mais ces reproches au sys-

tème éducatif ont connu leur apogée lors des dernières Journées d'étude tenues par le CNPF à Deauville, où a été lancée l'idée d'instituts techniques professionnels, créés et administrés par les entreprises ou groupements d'entreprises.

Le document préparatoire ne dissimulait pas les intentions, affirmant entre autres « la nécessité, enfin, pour les entreprises de maîtriser directement la satisfaction de leurs besoins de main-d'œuvre qualifiée, au lieu de s'en remettre trop aveuglément à des systèmes de formation dont la qualité est insuffisante au regard des exigences de la compétition technique des économies industrielles ». Le projet suggérait sans ambiguïté « un modèle de formation radicalement différent du modèle scolaire traditionnel en ce qu'il pose comme élément premier de la formation le travail professionnel lui-même » et s'appuyait « sur le principe fondamental que les entreprises et leurs organisations ont compétence pour définir les formations propres à assurer le meilleur avenir professionnel des jeunes et, qu'en conséquence, elles doivent d'une

part retrouver une voix prépondérante au sein des instances de l'Education où s'élaborent les programmes d'enseignement professionnel, d'autre part pouvoir mener sous leur propre autorité les formations assurant la qualification réelle pour des emplois réels ». On le voit, les responsables du patronat n'y allaient pas à demi-mot et voyaient dans cette initiative, qui fixait « l'entreprise comme lieu essentiel de la formation », le moyen en quelques années de procéder au doublement de l'apprentissage dans les secteurs industriels et commerciaux.

Aujourd'hui, avec la mise en place des séquences éducatives et le dessein de formation en alternance, Yvon Chotard reconnaît que le CNPF fait un pas en arrière par rapport aux travaux de Deauville, mais il est évident que les propos de l'instant ne font pas oublier les projets d'hier. Car si en affirmant, entre autres, que « la proposition du CNPF de développer une formation alternée ne vise en aucun cas à vider les LEP ou à leur faire concurrence », le vice-président du patronat français ne craint pas de rappeler que, si ce qui se met en place actuellement ne devait pas donner satisfaction aux entreprises, celles-ci n'hésiteraient pas à ressortir leur projet d'instituts de formation. Ce langage n'est certainement pas fait pour apaiser la méfiance des partenaires du CNPF à son égard et il est clair que même avec un ministre de l'Education-chef d'entreprise, ces propos font figure de pression quand ce n'est pas de manœuvre.

Comment le CNPF juge-t-il cette première expérience des séquences éducatives en entreprises? Même s'il est un peu tôt pour tirer un véri-

table bilan, les responsables patronaux estiment les résultats positifs, mais entendent dissiper les malentendus et éviter les faux procès. En rappelant que l'objectif de la liaison enseignement-entreprise, telle qu'elle a été négociée par le CNPF avec le ministère de l'Education, est de « servir à accroître l'intérêt et la motivation des élèves pour la formation qu'ils reçoivent, afin qu'ils poursuivent leur scolarité jusqu'à son terme », la centrale patronale affirme que, pour elle, l'éducation concertée ne sera ni des stages plaqués sur ou à côté de la formation scolaire, ni un conditionnement à un poste de travail, ni une alternance travail-étude et encore moins un moyen de récupérer le milieu scolaire. Et tout en déclarant « fondamental » le fait que l'établissement scolaire conserve la responsabilité globale de l'opération, le CNPF ne veut voir dans cette formule qu'une articulation cohérente entre séquences éducatives en milieu scolaire et en entreprise, un statut d'élève pour le stagiaire qui n'a rien à voir avec un contrat de travail, et une concertation permanente entre l'équipe pédagogique et les tuteurs dans l'entreprise. Quant aux stages des enseignants qui font partie de cette ouverture sur le monde de l'entreprise, les responsables patronaux estiment qu'ils ne consisteront en aucun cas à faire du « tourisme industriel ».

Yvon Chotard ne cache toutefois pas son inquiétude en ce qui concerne l'élargissement de la formule. En effet, cette année, l'expérience concerne environ vingt mille à vingt-cinq mille jeunes ; or, le ministre de l'Education a parlé, pour les années à venir, de trois cent mille à quatre cent mille séquences éducatives et le vice-président du CNPF, s'il parle des difficultés que présentent de tels chiffres pour trouver les entreprises et les tuteurs, lesquels réclameront peut-être une formation préalable, met surtout en avant la prise en compte des coûts de l'opération avant d'aller plus loin. Il est donc déjà probable que le chiffre des stagiaires de l'an prochain ne dépassera

guère celui de cette année. Car le CNPF ne perd pas de vue ses deux enfants chéris : l'apprentissage et l'alternance. Yvon Chotard le dit clairement, l'éducation concertée « ne doit pas être l'occasion de diminuer le rôle irremplaçable de l'apprentissage » et « il faut rechercher dès maintenant une cohérence de l'ensemble des passerelles emploi-formation pour préparer l'alternance qui est la formule globale à terme la plus complète ». Et d'estimer que, pour un bon tiers des jeunes qui quittent la scolarité obligatoire avec une accumulation d'échecs scolaires ou avec des lacunes importantes, l'apprentissage est la véritable planche de salut.

Le vice-président du CNPF rappelle les cinq grands points du projet de son organisation que celle-ci entend discuter avec les partenaires sociaux et le ministère :

- rapprocher les formations de la réalité de l'emploi et, sur ce point, il souligne l'isolement progressif et continu de l'enseignement technologique par rapport au milieu professionnel et dénonce l'inadaptation des programmes par rapport aux qualifications recherchées ;
- répondre, à travers la pluralité des formules, à l'attente de nombreux jeunes qui ne trouveront d'accès à l'emploi qu'à travers une formation professionnelle suffisante, dispensée hors de l'ambiance scolaire ;
- mettre en pratique progressivement le projet de formation alternée ;
- introduire, dans l'enseignement, une innovation pédagogique fondamentale consistant à poser l'expérience concrète du travail comme élément premier de la formation pour, à partir de cette expérience, acquérir les connaissances qui assureront une qualification complète, c'est-à-dire à l'inverse du schéma traditionnel ;
- sensibiliser les entreprises à la nécessité de prendre en charge une participation à la formation des jeunes, en clair d'infléchir le courant qui

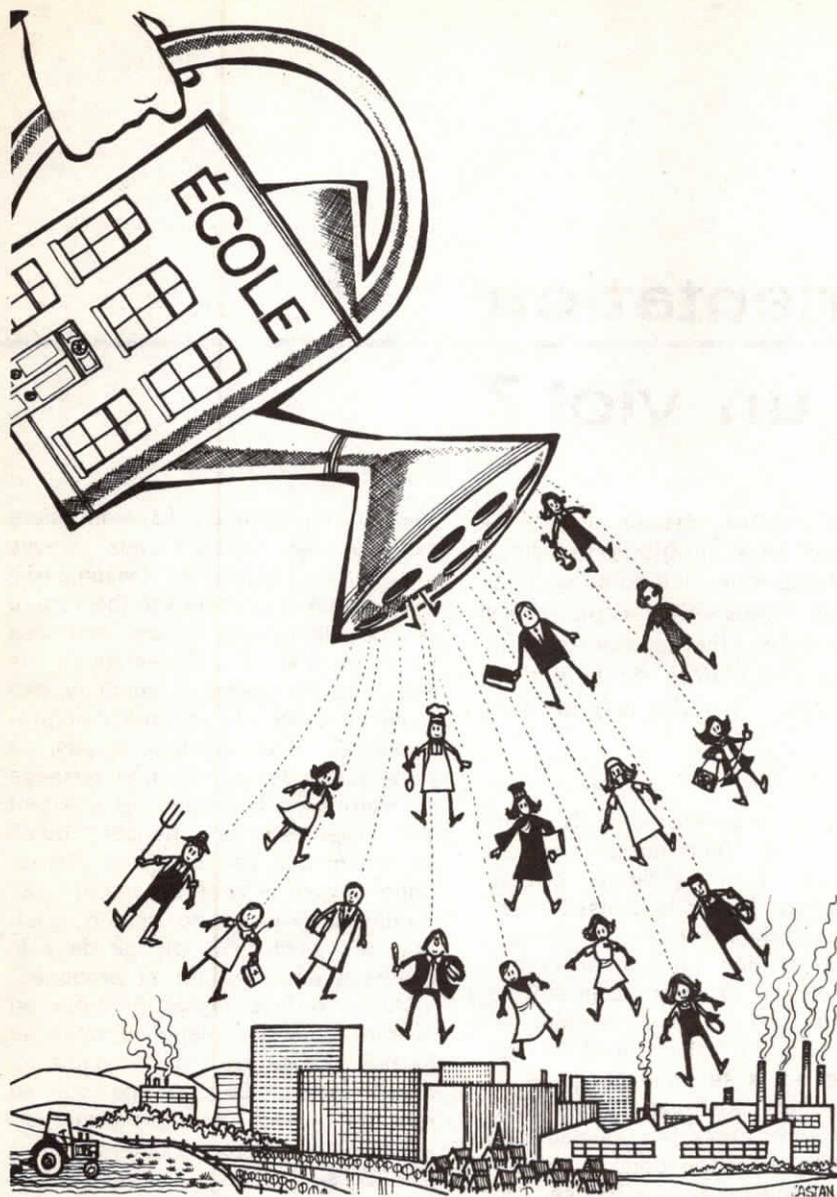
a conduit, au cours des dernières années, la plupart des entreprises à se décharger complètement sur le système scolaire du soin de former les jeunes travailleurs.

Pour redonner à ses yeux une cohérence aux rapports entre l'école et l'entreprise, le CNPF a mis en place une commission enseignement-formation dont la réflexion porte d'ores et déjà sur « la meilleure préparation des jeunes dès le stade de la formation initiale, la place de l'alternance, la fonction irremplaçable des CFA, la définition d'un apprentissage industriel, l'avenir des P.ACT.E ». Réflexion qui doit être conduite dans un cadre global et prospectif.

Voilà donc quelle est, dans ses grandes lignes, la position actuelle du CNPF vis-à-vis de l'école et de son système de formation professionnelle. Même si Yvon Chotard déclare : « L'entreprise, lieu du travail par excellence, et l'école, lieu de l'enseignement par vocation, ont enfin compris les intérêts mutuels qu'elles avaient à proposer aux jeunes, une formation initiale et pratique qui se complètent », il apparaît que l'éducation concertée, au moins dans la forme qu'entend lui donner le ministère de l'Education, n'entre pas tout à fait dans les visées précises du patronat. Du côté de ce dernier les réserves sur l'organisation et les coûts pourraient toujours s'accroître et faire obstacle. Faut-il voir là, alors, une « concession » pour mieux garder les coudees franches sur l'apprentissage et surtout voir s'instaurer une formation en alternance généralisée qui, on le sent bien dans les propos tenus, recueillerait toutes les faveurs des entreprises ?

Difficile de répondre à cette question, en tout cas pour l'instant, si ce n'est que l'éducation concertée, qu'on l'accepte ou qu'on la refuse, marque un tournant capital pour les liens entre le monde de l'école et celui de l'entreprise.

Maurice Guillot



Voir au plus près,
plonger dans le vécu,
s'approcher
des réalités quotidiennes,
quitter en somme
les discours théoriques :
des reportages,
des enquêtes
« sur le terrain »
s'y efforcent
pour qu'émergent
les paroles
des principaux intéressés.
Ainsi, par des regards
— même rapides,
même partiels —,
va-t-on
vers le vif du concret.

regards

l'orientation

un viol ?

Entre la ruée croissante vers la section C des élèves auxquels l'enseignement technologique fait peur et le barrage plus ou moins systématique des enseignants, entre les politiques libérales ou répressives des établissements, l'orientation prend des allures de sélection. Et peu à peu, s'installe le malaise...

« NOUS vous avons réunis pour parler de l'orientation. Vous avez reçu des propositions d'orientation pour votre enfant. Vous devez donner votre avis et votre accord. En cas de désaccord avec le conseil de classe, il y a deux possibilités : le recours à une commission d'appel ou bien l'examen. Seulement je vous préviens, la commission statue le plus souvent comme le conseil. Quant à l'examen, il est difficile et il y a peu de chances de réussite. » Le professeur principal qui tient ce discours s'adresse aux parents des élèves de sa classe de troisième. La scène se déroule à la fin du second trimestre 1979 dans un collège du 10^e arrondissement. Après avoir esquissé les grandes lignes du processus de l'orientation, le professeur principal (professeur de français) engage le dialogue avec les familles.

Patrick, quinze ans, est anxieux. Le conseil d'orientation veut le diriger vers une seconde T3, laquelle débouche vers les Btn F5 (physique), F6 (chimie), F7 ou F7 bis (sciences biologiques) qui mènent aux métiers du laboratoire. Patrick, lui, envisage de devenir pharmacien, ou peut-être ingénieur (la rencontre d'un ingénieur venu en classe parler de son métier l'a enthousiasmé, et à cet âge, on change facilement d'avis), et il demande donc son orientation en seconde C, indispensable s'il persiste à vouloir devenir ingénieur. S'il

reprend sa première idée (la pharmacie) il lui faut aussi aller en seconde C pour se diriger ensuite en première D. Or le conseil maintient son orientation en T3. Certes, Patrick est bon en mathématiques (16 de moyenne), mais on lui objecte que, le niveau de la classe étant faible, il aura du mal à suivre le programme de la seconde C. De plus, ses résultats sont moyens en français et médiocres en anglais. La « bataille » s'engage donc avec chacun des membres du conseil de classe. Le mot « bataille » n'est pas trop fort. Martine, la sœur de Patrick, a eu l'impression d'entamer un véritable marathon. Après discussion acharnée avec le professeur de français, celle-ci la renvoie au professeur de mathématiques. « Une de mes élèves était l'année dernière dans le même cas. Elle est passée quand même en seconde C malgré l'avis défavorable du conseil d'orientation. J'ai eu de ses nouvelles, elle ne suit pas bien mais elle dit être contente. Alors je ne m'y oppose donc pas pour Patrick », dit cette dernière, lui conseillant cependant de choisir un lycée où l'on admette le redoublement de la seconde. Le conseil de classe l'a en effet mis en garde : s'il ne suit pas en C il peut très bien ne pas être admis à redoubler et devoir, de ce fait, quitter l'école (car l'an prochain il aura seize ans, âge limite de l'obligation scolaire), l'ad-

mission en seconde T3 étant alors réservée en priorité aux élèves venant de troisième. Désarmée devant tant de complexité (secrétaire de direction, elle ignore tout des « méandres » de l'orientation), la sœur de Patrick n'en continue pas moins à faire « la tournée des professeurs ». Individuellement pas un ne s'oppose formellement au passage de Patrick en C (beaucoup émettent des réserves, mais pensent qu'en travaillant il a des chances). Retour donc devant le professeur principal. En désespoir de cause, celle-ci, quelque peu perdue, se plonge dans la brochure de l'ONISEP et propose : « Mettez-le donc en AB, il est bon en histoire. » Or le bulletin de notes de Patrick accuse un 8 de moyenne en cette matière. Là, Martine qui se retrouve dans son élément s'insurge : « Il n'est pas question que mon frère aille en section B, j'ai eu un baccalauréat B, et si je n'avais pas fait un BTS de secrétariat de direction je serais au chômage. Il n'y a pas de débouchés dans cette section. » Elle l'emportera donc — à l'usage semble-t-il ; Patrick ira en C. Mais que penser de ce bref échange avec le professeur principal qui, avant de quitter la salle, entame enfin une discussion « d'égal à égal » avec Martine et lui glisse : « Vous avez raison de venir défendre l'élève. »

l'affrontement

« Défendre l'élève ». Le mot est malheureux, mais il reflète bien la réalité. L'orientation est souvent vécue, tant par les familles que par les professeurs comme un affrontement. « Douleuruse, contraignante, angoissante, cruelle, abusive » ; les qualificatifs ne manquent pas.

« *L'orientation est un viol* », va même jusqu'à affirmer M. Guillotin, principal du lycée Voltaire. Cela est dû au décalage entre les vœux des élèves et de leurs familles, et les propositions du conseil d'orientation.

Selon une enquête sur « la prise de décision en matière d'orientation » réalisée en 1978-1979 par l'Inspection générale de la vie scolaire, sur un échantillon de 1 220 élèves répartis dans 46 classes de troisième, dans seize établissements de cinq académies (1), leurs familles, professeurs et chefs d'établissement, près de deux tiers des élèves (62,7%) souhaitent poursuivre leurs études vers un baccalauréat traditionnel ; 12% seulement envisagent des études techniques longues (Btp ou BT), 17,9% des études techniques courtes (préparation d'un CAP ou d'un BEP en LEP) et 2,6% l'apprentissage. Les proportions sont sensiblement les mêmes pour leurs parents : 61,3% souhaitent l'orientation vers un baccalauréat (dont 26,5% en section C ou D), moins d'un cinquième pensent à un BEP ou un CAP, et 2% seulement des familles acceptent la voie de l'apprentissage pour leur enfant. Par contre, les enseignants, eux, n'envisagent la poursuite d'études générales que pour 48,8% de leurs élèves (dont 14,2% en section C). Une autre enquête sur l'évolution des orientations entre 1977 et 1979, réalisée par les CIO de l'académie de Paris, montre, elle aussi, cette aspiration croissante à un enseignement long. Sur 13 000 élèves de l'enseignement public à Paris, la demande pour le cycle long est passée de 85% en 1977 à 89% en 1979. Quant à la proportion de ceux qui optent

spontanément pour le cycle court, elle varie de 5% à 8%.

Malheureusement, dans bien des cas, ces intentions resteront à l'état de souhaits. Les affectations définitives en cycle long ont été en moyenne de 76% chaque année, soit 11% d'élèves déçus en 1977, et 13% en 1979. Par contre, le taux d'affectations en cycle court oscille entre 18% (en 1979) et 20% (en 1977). Cet écart entre les intentions et les décisions d'orientation varie selon les établissements. Par exemple, en 1978-1979, dans le 13^e arrondissement, un seul établissement, le collège Gabriel-Fauré (premier cycle du lycée du même nom) a affecté dans le second cycle long les 90,19% d'élèves qui en avaient fait la demande. C'est le collège Paul-Bourget qui a le plus faible taux d'admissions en second cycle long : 33,75% pour une demande de 66,25% (soit un écart de 32,50%).

« *Comment voulez-vous que les élèves le vivent bien ?* » demande Pierrette Lombes, présidente de l'Association des conseillers d'orientation de France (ACOF). Ils le vivront d'autant moins bien qu'il y a une véritable hiérarchisation des filières, la seconde C apparaissant comme « la voie royale », celle qui permet de tout faire, ou en tout cas de retarder l'échéance pour ceux qui ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire. Mais cette hiérarchisation est surtout pratiquée par les professeurs eux-mêmes. Une étude du fonctionnement des conseils d'orientation, réalisée en annexe de l'enquête de l'Inspection générale par l'INRP, fait état de cette hiérarchie entre les filières, « la seconde C étant réservée à l'élève bon en tout, la seconde A à l'élève bon en lettres, la seconde T à celui qui est bon en

mathématiques mais moins bon en français et en langues, et la seconde AB (et plus particulièrement AB 3) aux élèves en difficulté et n'étudiant qu'une seule langue ». Lors du dernier colloque de l'AFAE (Association française des administrateurs de l'éducation) (2), les membres de la commission « Orientation, sélection, et refus scolaire » ont constaté que les orientations en CAP et BEP étaient toujours présentées de manière négative par les enseignants. Que penser en effet de ces appréciations figurant sur les bulletins scolaires : « *S'il ne travaille pas, il ira en CAP ; Absentéisme, n'a jamais assisté aux cours, à orienter en CAP.* » Sans parler de formules encore plus perverses du style : « *Ne peut faire qu'un BEP.* » Comment s'étonner, dès lors, que les élèves refusent une orientation vers l'enseignement technique qui leur paraît — à juste titre — une orientation par l'échec ?

l'impasse

On aborde là les causes du mauvais fonctionnement de l'orientation. La première est le manque d'informations aussi bien du côté des professeurs que des élèves. Pourtant, l'information abonde (brochures de l'ONISEP, radio, télévision, presse, livres), mais elle est mal reçue et mal exploitée. « *Il ne suffit pas de déverser de l'information pour que celle-ci soit utilisable* » remarque Raphaël Begarra, inspecteur général chargé de l'orientation. « *Les élèves sont sous-informés car ils reçoivent une information en miettes au moment où ils sont le plus angoissés*

(1) Les académies de Paris, Créteil, Nantes, Poitiers, Rennes.

(2) Dont nous rendrons compte dans notre numéro du 27 mars.

car ils se demandent ce qu'ils vont devenir à la fin de l'année. Il faudrait leur dispenser cette information sous des formes différentes (par le biais de disciplines technologiques par exemple) et pas seulement l'année de l'orientation », estime de son côté Alain Louveau, inspecteur de l'Information et de l'Orientalion. Quant aux enseignants, ils ne semblent guère — si l'on se réfère à nouveau à l'enquête de l'Inspection générale de la vie scolaire — mieux informés. Passe encore que 82 % d'entre eux connaissent mal l'apprentissage ; mais 41 % s'estiment « mal éclairés » sur les LEP et 56 % sur les lycées techniques où ils souhaitent cependant envoyer 36,5 % de leurs élèves. Par contre, tous se prétendent « bien informés sur les exigences particulières de la section C », bien que 14 % des professeurs de collège connaissent encore mal les études générales menant au baccalauréat. « L'orientation des élèves est conçue par des gens qui n'ont jamais quitté l'école », déplore une conseillère d'orientation. C'est sans doute la raison pour laquelle ils préfèrent juger les élèves en fonction de leurs résultats scolaires. Il est curieux en effet de voir que l'existence (ou l'absence) de débouchés professionnels dans la région — élément pourtant déterminant —, qui arrive en troisième position parmi les motifs

ayant suscité le choix des élèves et de leurs parents, ne vient qu'au cinquième rang pour les enseignants et au sixième pour les chefs d'établissement (3).

Mais le manque d'informations n'est pas la seule cause de la méfiance des jeunes à l'égard des formations techniques en général et de l'enseignement technologique court en particulier. Ceux-ci ont de bonnes raisons d'être prudents. En effet, un élève orienté en CAP ou BEP n'est pas toujours sûr de se voir affecté, faute de place, dans la section de son choix. En ce cas, il ne sera ni admis à redoubler, ni renvoyé dans l'enseignement long, mais placé dans une autre section. « Passer d'un BEP à un autre, cela représente un changement important. Nous sommes obligés de dire aux élèves d'élargir leurs vœux », note un chef d'établissement. Enfin, les possibilités de réintégrer l'enseignement long après un CAP ou un BEP restent limitées. Certes, il existe des « classes passerelles » (secondes spéciales et premières d'adaptation) mais elles offrent des possibilités restreintes tant par leur nombre (139 secondes spéciales et 330 premières d'adaptation) que par leur implantation géographique et leur spécialisation. D'où la remarque d'Alain Louveau : « Peut-être un jour, lorsqu'il y aura suffisamment de passerelles, les élè-

ves n'hésiteront-ils pas à s'engager vers ce qui ne sera plus une impasse. »

Enfin, la troisième raison tient à l'extrême complexité de l'orientation. « Celle-ci intéresse à la fois les jeunes et leurs parents, les enseignants, chefs d'établissement et conseillers d'orientation confrontés à l'extrême diversification des structures scolaires et des activités professionnelles », explique Raphaël Begarra. Chacun à son point de vue, voit les choses à sa manière. Par exemple, « parents et élèves considèrent que l'avis du jeune concerné est primordial, tandis que les professeurs donnent en majorité priorité à leur propre opinion » (3). Ou bien, les enseignants persistent à juger l'élève par la loupe des résultats scolaires et n'écoutent pas assez le conseiller d'orientation venu apporter une autre vision, plus globale, de l'élève. « Autant de conflits latents que fait éclater l'institutionnalisation de la procédure au niveau de la troisième », estime Pierrette Lombes.

opération chirurgicale

Il s'instaure donc, au moment de l'orientation, un « malaise ». Entre les vœux « irréalistes » des familles et les décisions plus ou moins bien adaptées du conseil d'orientation, il faut trancher. Certains le font sans complexe, d'autres avec d'autant plus de scrupules qu'ils estiment l'orientation prématurée au niveau de la troisième.

« Lequel d'entre nous savait ce qu'il voulait faire à quinze ou seize ans ? », demandait courageusement un chef d'établissement lors du colloque de l'AFAE. « La plupart des élèves de troisième ne savent pas ce qu'ils veulent faire ; les diriger vers une section de l'enseignement général, c'est leur permettre de retarder leur orientation » lançait un autre.

(3) Extrait de l'enquête de l'Inspection générale de la vie scolaire sur « la prise de décision en matière d'orientation ».

LES EDITIONS HEUGEL

(Vente musique imprimée)
(Location orchestre et théâtre)

sont représentées exclusivement
pour le monde entier par les

EDITIONS ALPHONSE LEDUC

175, rue Saint-Honoré
75040 PARIS CEDEX 01. Tél. : 296-89-11

Beaucoup hésitent à « couper les ailes à un enfant ». « Avons-nous le droit de couper court à un désir sincère chez l'élève sous prétexte qu'il n'atteint pas le niveau ? » demande Isabelle Mourral, inspectrice générale de la Vie scolaire, qui estime que « l'orientation autoritaire a quelque chose d'exorbitant ». Cette répugnance à décider pour l'élève s'exprime dans un certain nombre de revirements. « Sur 170 cas étudiés en commission d'appel dans le secteur Ouest l'an dernier, il y a eu 60 % de changements. Plusieurs fois, des professeurs venus présenter le cas de l'élève non admis dans la seconde souhaitée avaient une position différente de celle adoptée lors de leur conseil de classe et ont demandé que l'on suive l'avis de la famille », indique Mme Sambourg, proviseur du lycée Jean-Baptiste-Say à Paris.

D'autres ont un point de vue différent, et l'orientation prend parfois des allures d'« opération chirurgicale ». « Nous vivons des heures dramatiques en troisième pour un certain nombre d'élèves » reconnaît Mme Mechoulam, directrice du collège Jean-Perrin, dans le 20^e arrondissement. Dans cet établissement, où les orientations vers l'enseignement long étaient en 1978-1979 de 47 % (contre 66,6% pour le 20^e arrondissement, et 76 % pour l'ensemble des élèves parisiens), on a adopté « la politique du moindre risque. » « Nous avons vu trop d'anciens élèves réorientés après une seconde C ratée. Alors, qu'on ne me parle pas de donner sa chance à un élève. Quelle chance, sinon celle de se casser la figure ? », commente un professeur principal signalant au passage les « lacunes » de l'orientation : l'absence d'une seconde D qui aurait pu convenir à certains élèves, et un nombre trop limité de premières d'adaptation. Dans cet établissement, on tente toutefois de compenser une orientation « ferme mais efficace », par une note plus positive. « Il ne suffit pas de diriger un élève vers un BEP. Encore faut-il savoir quel BEP choisir et ne pas

l'engager dans une voie où il ne trouvera pas de travail, où il ne réussira pas. C'est de nous que les élèves attendent la solution. A nous de rechercher ce qui leur convient », poursuit le professeur principal. Réticence à décider pour l'adolescent, mais aussi crainte des risques entraînés par une trop grande permissivité (un élève qui ne réussit pas en seconde C viendra accuser ceux qui l'ont orienté, de son échec) : on retrouve cette attitude partout, aussi bien chez les chefs d'établissement et les enseignants que les conseillers d'orientation. C'est sans

doute la raison pour laquelle tous souhaitent en définitive que « les parents et les élèves assument les risques qu'ils vont prendre ».

Une « solution » qui ne résoudra pas le problème car une orientation digne de ce nom passe avant tout par une réelle revalorisation des métiers manuels, tant sur le plan des salaires que des conditions de travail, par une multiplication des passerelles et par un éventail de formations suffisamment larges et polyvalentes pour offrir des possibilités avantageuses de reconversion.

en cinquième

une " évacuation "

THEORIQUEMENT, avec la réforme du collège unique, tous les jeunes Français devront accomplir un cycle de quatre ans qui leur donnera une formation générale de base. Or il subsiste, au niveau de la cinquième, une filière d'évacuation des élèves les plus faibles vers les CPPN (classes préprofessionnelles de niveau) et CPA (classes préparatoires à l'apprentissage). Cette « orientation » a même lieu au niveau du CM 2 pour les élèves âgés de plus de quatorze ans à la fin du primaire. On comptait, en 1978-1979, 10 184 classes de CPPN et de CPA accueillant 195 322 élèves. Ces structures seront maintenues à titre transitoire jusqu'en 1984, date à laquelle les élèves entrés au cours préparatoire en 1977 arriveront en quatrième. Mais leur remplacement semble d'ores et déjà être à l'étude.

Créées en 1972, les CPPN et CPA ont pris la suite des classes dites pratiques ; « classes dépotoirs » pour enfants en difficulté. Nommées « classes nouvelles de CPPN et de CPA » elles apparaissaient en considérable progrès par rapport aux classes pratiques. La CPPN comportait, outre une mise à niveau, une série de « bancs d'essai » permettant

aux élèves de choisir entre un certain nombre de métiers. L'année suivante, ils entraient en CPA pour y suivre un enseignement « en alternance » : quinze jours à l'école faisant suite à quinze jours en apprentissage. A l'issue de cette année, l'enfant devait choisir un maître d'apprentissage et souscrire un contrat susceptible de le mener à l'obtention d'un CAP. Malheureusement, il y a souvent un décalage entre les intentions et la réalité. D'où l'échec (ou le semi-échec si l'on considère qu'elles n'ont atteint leur objectif qu'à 50 %) des CPPN et CPA. « L'intendance a mal suivi, explique l'inspecteur général Emile Visseaux ; tous les collèges n'avaient pas la possibilité de faire faire des bancs d'essai de qualité aux élèves des CPPN, par manque d'ateliers ou de professeurs suffisamment formés. Quant aux CPA, elles ont souffert d'un gros handicap du fait qu'elles étaient situées dans des collèges dispersés dans toute la France, ce qui suscitait des difficultés pour trouver des maîtres d'apprentissage. Si bien qu'à la rentrée 1977, 40 % seulement des élèves de CPA avaient signé un contrat. »

Survient alors un handicap supplé-

Bernard BLOT / Louis PORCHER

poèmes à l'école

ARMAND COLIN / BOURRELIER

Pour tenter de dégager l'enseignement de la poésie de sa réputation d'apprentissage laborieux et routinier, B. Blot et L. Porcher proposent une approche nouvelle de la poésie ; ils cherchent surtout à en faire une activité pédagogique compatible avec les nécessités de la classe.

Cet ouvrage pratique, directement utilisable par l'enseignant, lui fournit à la fois des suggestions méthodologiques et un choix très varié de textes poétiques, pour tous les niveaux de l'école élémentaire.

Armand Colin-Bourrelier

NOUVEAUTÉ

TEST DE LECTURE POUR COURS PRÉPARATOIRE

TLCP



Il ne suffit plus de savoir si l'enfant a un niveau suffisant pour suivre le CE1, mais de mettre en évidence ce qu'il possède et ce qui lui reste à acquérir.

Le test TLCP répond à ce besoin et s'adresse aux instituteurs, orthophonistes, psychologues et rééducateurs.

TLCP-T : Test (par 25)
TLCP-C : Manuel

Documentation gratuite

E.A.P.
6 bis rue André Chénier
92130 ISSY-LES-MOULINEAUX
Tel. 645.38.12

regards

mentaire : l'abolition des filières par la réforme Haby supprime du même coup CPPN et CPA. « La loi a fait des CPPN et CPA les vestiges d'une institution passée. Les maîtres qui enseignaient dans ces classes les ont considérées comme des impasses, et se sont réinvestis comme PEGC dans les classes de travaux

manuels. Avec l'afflux de professeurs non volontaires (souvent des maîtres auxiliaires non formés), 1975-1976 marque la césure au coup d'arrêt », déplore Emile Visseaux pour qui une telle structure reste pourtant nécessaire.

Il semblerait que classes pratiques, CPPN et CPA aient résulté de l'obli-

le contact avant tout

Il est rare d'être professeur principal lorsque l'on enseigne l'éducation physique et sportive. C'est pourtant le cas de M. B., professeur principal pour une classe de cinquième dans un collège de la région parisienne. Moins concerné que ses collègues de troisième par l'orientation, il l'est cependant, car si l'« orientation » est plus rare en cinquième qu'en troisième, elle est aussi plus douloureuse.

« Il n'y a pas d'orientation en cinquième. C'est une évacuation. Cela signifie que l'enfant n'est pas apte à aller dans une école ni à travailler car il n'en a pas l'âge. L'orienter au niveau de la cinquième, c'est s'en débarrasser, en faire un voyou », estime M. B. qui sait pourtant que le cas risque de se présenter. Mais il compte résoudre ce problème grâce à la politique, relativement libérale, de son établissement (un premier cycle de lycée où, traditionnellement, on essaie de « garder » les élèves) et à l'aide du directeur en qui il voit « un allié ». Pour M. B. ce ne sont pas les élèves qui ne sont pas faits pour aller à l'école, mais cette dernière qui est mal adaptée, car « elle n'instaure pas de véritables relations tripartites parents, enfants, enseignants ». D'ailleurs, ajoute-t-il, « une réelle égalité de relations permettrait à la fois un meilleur soutien de l'élève qui ne se sentirait pas abandonné et une orientation qui ne serait plus uniquement une orientation par l'échec ».

M. B. a tenté de susciter cette relation de groupe de parents à groupe d'enseignants : « Lors des réunions, il est utile que les parents me disent quel est le comportement de leur enfant à la maison pour voir ce que chacun peut faire, sans intervenir cependant à la place de l'autre. » Il entretient aussi de nombreux contacts avec ses collègues pour découvrir les problèmes. Côté élèves, il reconnaît avoir avec eux, de par sa spécialité, des rapports plus décontractés : « L'école bloque tout ce qui est au dessous de la tête. Il est plus facile de parler au professeur de gymnastique qu'à quelqu'un qui se trouve derrière un bureau. Il n'est pas rare que des élèves viennent me demander des « tuyaux » en maths ou en anglais. » Mais cette relation privilégiée, il l'a méritée par son rôle d'animateur. M. B. « sort » fréquemment ses élèves, les emmène à la patinoire l'hiver et leur propose de multiples activités.

Il conçoit son rôle comme celui d'un « coordinateur » de l'animation, « ce qui est difficile car les collègues sont peu motivés » explique-t-il, relatant une sortie de fin d'année au cours de laquelle les autres enseignants se sont contentés le matin de rester assis sur la pelouse pendant que lui-même organisait des jeux avec les élèves, puis se sont réfugiés au café l'après-midi au lieu de profiter de la piscine...

gation scolaire jusqu'à seize ans instituée en 1967. Les élèves qui sortaient de classe de fin d'études primaires à quatorze ans ont alors fait irruption dans le premier cycle où ils se sont trouvés en situation d'échec. Pour Emile Visseaux, « on retrouve cette masse quasi incompressible de 12 à 13 % dans tous les pays industrialisés qui ont intro-

duit l'obligation scolaire. Un certain nombre d'enfants ne seront jamais des fanatiques de l'enseignement tel qu'il est donné scolairement, et le système des études les marginalise doublement. Il faut avoir le courage de reconnaître ces enfants comme ils sont sans les marginaliser ». Un problème... et de taille !

Michaëla Bobasch

séquences éducatives et syndicats

Pour connaître le sentiment des syndicats d'enseignants sur les relations entre l'école et le travail, nous avons interrogé le SNI-PEGC et le SNES et donné plus longuement la parole à ceux qui recrutent leurs adhérents dans l'enseignement technique : le SNETAA-FEN, le SNETP-CGT et le SGEN-CFDT.

L'ECOLE et le monde du travail ne font pas toujours, loin s'en faut, bon ménage. La coupure entre le système éducatif et la vie active revient aujourd'hui comme un leitmotiv dans les discours ministériels et les déclarations syndicales : l'ouverture de l'école sur la vie est souhaitée par tous, le « monde clos » de l'enseignant dénoncé à la quasi-unanimité. De plus, la situation économique, guère réjouissante, inquiète les responsables politiques. C'est essentiellement à partir du principe « L'économie est malade, guérissons l'école ! » que depuis maintenant plus d'un an, le ministère de l'Éducation s'est intéressé de près à l'enseignement technique et à la formation professionnelle. C'est pour motiver les jeunes qui sortent dès seize ans du système éducatif sans une formation complète que Christian Beullac a mis sur pied pour la première fois cette année les célèbres « séquences éducatives », avec l'aval de la Fédération de l'Éducation nationale... mais sous les grincements de dents des grandes centrales syndicales et de plusieurs syndicats d'enseignants.

Réconcilier l'école et la vie professionnelle est certes plus qu'un vœu pieux. La majorité des enseignants est aujourd'hui consciente de la nécessité de décloisonner l'école, mais les syndicats enseignants sont divisés sur les modalités de l'ouverture. Les séquences éducatives en entreprise sont au centre des débats.

Elles ont pour but, d'après la circulaire du 16 juillet 1979, de permettre aux élèves de découvrir la vie d'une entreprise, ou d'un secteur de l'administration, etc. En fait, elles concernent, cette année, uniquement l'enseignement technique : les vingt mille élèves qui ont pris depuis le mois de janvier le chemin de l'entreprise sont en deuxième ou troisième année de CAP, ou en seconde année de BEP. Si les séquences éducatives sont, dans l'idée de leurs promoteurs, l'illustration du décloisonnement de l'école, elles ont également été mises en place pour « amener les élèves à appliquer les acquis de la formation théorique et pratique qu'ils reçoivent au LEP, [...] constituer le support d'une progression de leurs connaissances de leur savoir-faire [...] une incitation à se perfectionner encore et, par conséquent, un point d'accrochage pour l'achèvement de la scolarité entreprise ».

Le Syndicat national des enseignements techniques et professionnels (SNETP-CGT) ne l'entend pas de cette oreille : « C'est, curieusement, dans les LEP que le pouvoir fait un effort pour l'ouverture de l'enseignement sur la vie. Or, s'il y a un enseignement qui est ouvert sur la vie, de par la formation des enseignants, l'origine des maîtres, qui viennent pour la plupart de l'industrie, et les

contenus pédagogiques, c'est celui des LEP. Alors pourquoi mettre en place l'éducation concertée de manière prioritaire chez nous ? interroge Gérard Montant, secrétaire général de ce syndicat ; l'objectif de l'ouverture sur la vie n'est pas l'objectif du patronat ni du pouvoir, ou alors c'est une conception réductrice de l'ouverture sur la vie... » Pour le SNETP-CGT, le principal objectif des séquences éducatives est en fait « d'adapter la formation des LEP aux besoins du patronat », alors que, dans les LEP, les jeunes sont formés « pour pouvoir appréhender leur vie professionnelle et s'adapter à l'évolution des sciences et techniques pendant les quarante ans de leur vie professionnelle ». Plus encore, Gérard Montant voit dans la mise en place de l'éducation concertée un conditionnement idéologique des futurs travailleurs (par leur adaptation précoce à l'esprit de l'entreprise) et l'utilisation d'une main-d'œuvre gratuite par les entreprises pour des emplois qui ne correspondent pas toujours à leur formation professionnelle. Bref, pour le SNETP-CGT, le bilan est « globalement négatif », l'entreprise ne pouvant être considérée comme un lieu de formation en soi, d'autant que le contrôle pédagogique des enseignants sur le travail effectué est difficile à réaliser.

Les responsables du SGEN-CFDT ne sont guère plus enthousiastes. Ils ne nient certes pas la coupure entre l'école et le monde du travail, mais déplorent que la formation professionnelle ne soit réservée qu'aux jeunes en situation d'échec scolaire. Clément Goussu, qui suit de près les questions de l'enseignement professionnel à ce syndicat, explique : « L'ouverture de l'école est conçue

de façon marginale par rapport au système lui-même. On prend cette expérience au sérieux et non pas comme un gadget publicitaire, si les élèves faisaient des stages dans de bonnes conditions, pour se poser des questions et en poser à l'école, les séquences éducatives devraient alors avoir lieu pour tout le monde, dans une perspective de formation et non une perspective de pré-placement. On ne peut pas récuser le principe d'une certaine confrontation entre le système éducatif et le système productif... » Christine Berthonnet, responsable dans le même syndicat, poursuit : « Il est clair que si l'Éducation nationale n'arrivait pas à mettre debout cette entreprise dite d'éducation concertée, le CNPF aurait beau jeu de dire qu'il avait eu raison naguère, quelque part du côté de Deauville, d'envisager de prendre lui-même — et tout seul — l'opération en mains. » Les objectifs du ministère lui apparaissent également suspects : « Il est tout de même extraordinaire de voir le ministère s'en remettre ostensiblement aux vertus de l'autogestion pour cette confrontation de l'école avec l'entreprise, alors que, pour le reste de son fonctionnement, il hésite rarement à récuser ces mêmes vertus. »

Se mêle à ces tirs croisés contre les séquences éducatives la voix du SNES qui estime que la mise en place de l'éducation concertée est « un champ d'intervention idéologique pour trouver un alibi aux problèmes du chômage des jeunes et aboutir à de nouvelles formes d'adaptation à l'emploi ». Cette fausse ouverture constituée, de l'avis de Jean Petite, secrétaire national, une « fuite en avant pour ne pas traiter les problèmes de fond ».

En revanche, d'autres syndicats d'enseignants, avec en tête la Fédération de l'Éducation nationale, ont approuvé l'initiative ministérielle et soutenu la mise en place des séquences éducatives en entreprise, sur lesquelles, par ailleurs, le CNPF s'était mis d'accord avec Christian Beullac il y a un an. Le SNETAA-FEN

(Syndicat national de l'enseignement technique et apprentissage autonome), qui a largement participé aux réunions de concertation qui ont abouti, au mois de février dernier, aux relevés de conclusions que Christian Beullac a présentés à la FEN, en est très largement partisan. Jacques Fournier, son secrétaire général, explique que « les jeunes doivent avoir des contacts avec les réalités de la vie pour se tenir à jour de l'évolution des techniques » et rappelle que « l'éducation concertée n'est pas l'alternance pratiquée dans les Centres de formation d'apprentis ». Les lycées d'enseignement professionnel doivent être les premiers concernés par les séquences éducatives, car « incontestablement, ce sont leurs élèves qui sont les plus proches de la vie active », même si cette pratique nouvelle « dérange les habitudes des enseignants ». Il y voit également une manière de lutter, en donnant aux jeunes une meilleure connaissance de l'entreprise et de l'emploi, contre la concurrence des CFA, alors qu'en LEP le nombre de CAP obtenus a baissé de huit mille cinq cents cette année. C'est donc, de l'avis du SNETAA comme de la FEN, une manière de maintenir, dans le système éducatif, des jeunes qui s'en lassent facilement avant la fin de leur formation.

Pour sa part, le SNI-PEGC estime qu'il « ne faut pas avoir de vision réductrice de l'école ». Celle-ci doit également préparer aux loisirs et à l'éducation permanente. « Il ne peut y avoir d'alternance, quelle qu'elle soit, pendant l'école fondamentale », explique Michel Gevrey, son secrétaire national, qui défend en revanche l'idée d'une approche de la technologie (« pas comme une formation professionnelle, mais comme une maîtrise du geste et de l'outil ») au collège : « La technologie devrait être une discipline fondamentale, et non une option » ajoute-t-il.

En bref, il est bien question de deux analyses différentes sur les objectifs de ces séquences éducatives. Alors que certains parlent

uniquement d'ouverture sur la vie, d'autres dénoncent les avantages que les entreprises peuvent tirer de l'éducation concertée. Cette année, cette expérience n'en est qu'à la « phase exploratoire ». Normalement, peu à peu, tous les élèves des LEP et les troisièmes des collèges seront concernés. Toutefois, parallèlement aux résistances de plusieurs syndicats, certains directeurs d'entreprise ont refusé d'accueillir des élèves et parfois l'objectif des séquences a largement été détourné. Le comité d'entreprise et les syndicats d'ouvriers ne sont pas consultés, et les « tuteurs » prévus par la circulaire du 16 juillet (« Le stage se déroule sous la responsabilité pédagogique des enseignants qui bénéficient de la collaboration d'agents qualifiés de l'entreprise, ceux-ci exerçant en permanence pendant la durée du stage une fonction de tutorat technique pour un ou deux élèves ») sont chargés de cette tâche en surplus de leur travail habituel. D'où les refus de certaines entreprises... Les élèves de LEP ont également, ici ou là, manifesté à plusieurs reprises leur opposition à ce type de stages, même si leur mécontentement révélait un malaise plus profond, et notamment la crainte du chômage à l'issue de leur formation.

Opposés à l'éducation concertée — dont il est difficile, encore aujourd'hui, d'évaluer le réel impact —, le SGEN-CFDT et le SNETP-CGT ont formulé d'autres propositions.

Le SGEN-CFDT propose notamment l'alternance des lieux de formation pour tous — et non pas exclusivement réservée aux élèves en situation d'échec scolaire ou aux futurs exécutants — dans une optique de formation permanente, et dans le cadre d'un service public rénové. Cette ouverture ne doit pas être pensée en fonction et en direction du monde économique patronal. Enfin et surtout, il demande le contrôle des travailleurs de l'entreprise sur les conditions et les contenus de stage. Actuellement, le chef d'entreprise signe la convention sans

contrôle, ni même avis du comité d'entreprise ou des délégués syndicaux. De même, le chef d'établissement est seul à signer la convention. « L'équipe pédagogique n'existe que dans le B.O. » soulignent les responsables du SGEN qui n'hésitent pas à évoquer les réticences des enseignants à sortir de l'établissement scolaire pour aller dans un lieu que certains ne connaissent pas du tout : « Il faut cependant affronter ces mécanismes-là : se figurer que ce contact se fera sans confrontation, c'est de la plaisanterie », expliquent Clément Goussu et Christine Berthonnet.

« Nous ne sommes pas opposés à l'ouverture des lycées d'enseignement professionnel sur la vie, explique Gérard Montant du SNETP-CGT, mais elle doit aussi commencer dans les établissements, où nous ne devons pas courir après l'évolution des sciences et techniques. L'entreprise doit être un outil pédagogique pour l'école. Mais la valeur professionnelle ne donne pas pour autant une valeur pédagogique et psychologique. »

Que les syndicats d'enseignants aient approuvé ou soient même, comme le SNETAA ou la FEN, à l'origine de l'éducation concertée, ou non, il n'en reste pas moins que de nombreux problèmes demeurent dans les relations entre le système éducatif et le monde du travail. L'ouverture de l'école sur la vie n'est pas une formule magique. Et les enseignants sont inquiets de la menace qui reste en sourdine : l'adaptation rigoureuse de la formation à l'emploi. Les formations en LEP sont de plus en plus « pointues », et les CAP se multiplient, en particulier dans le textile, la mécanique, la boucherie, etc. Une telle formation, très spécialisée, qui prépare plus à un poste de travail qu'à l'emploi, inquiète ceux qui ont la responsabilité de la formation des jeunes. Tout d'abord pour des problèmes politiques et moraux. L'adaptation de la formation à l'em-

ploi reste du ressort de l'entreprise. Mais aussi pour une méconnaissance de la situation de l'emploi à long terme. Les exemples sont nombreux, où, formés pour des emplois dans des régions où les secteurs d'activité économique étaient bien définis, des jeunes se sont trouvés sans emploi à l'issue de leur formation ; l'exemple de la Lorraine est sans doute l'un des plus significatifs à cet égard. Les enseignants, s'ils ne peuvent plus aujourd'hui ignorer le monde du travail, ne veulent pas que le système éducatif soit soumis à ses règles, et, en l'occurrence, à celle d'un patronat qui essaie d'ajuster au mieux ses préoccupations et ses besoins au service public éventuellement en faisant pression sur celui-ci.

L'enseignement professionnel dispensé dans les LEP est certainement en ce moment l'enjeu le plus important. Depuis la création au lendemain de la guerre, des centres d'apprentis qui accueilleraient deux cent mille jeunes, les effectifs ont triplé puisqu'actuellement six cent cinquante mille élèves sont scolarisés dans les lycées d'enseignement professionnel. Parallèlement, se sont développés depuis une dizaine d'années les centres de formation d'apprentis, à l'initiative des entreprises. Les séquences éducatives ne résoudront pas le problème de l'ouverture de l'école sur la vie, puisqu'elles sont avant tout à but « professionnel ». Il semble donc qu'on se trouve là, une nouvelle fois, devant la quadrature du cercle. Le « divorce », maintes fois commenté, a la vie dure. Les syndicats enseignants, dont les analyses divergent sensiblement, ont tous affirmé leur désir d'ouverture. Mais outre les résistances à vaincre, ils ne veulent pas cette ouverture à n'importe quelle condition.

S'il s'agit d'autre chose que d'une formule creuse, il faudra beaucoup de temps et de persévérance pour en arriver à un dialogue satisfaisant dont nul ne serait exclu, ni les enseignants, ni les travailleurs, ni les élèves eux-mêmes...

Nicole Gauthier

MARS

Jeu 27
Ven 28
Sam 29

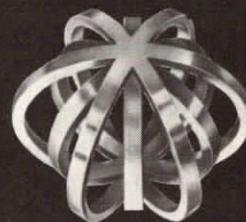
EXCEPTE DIMANCHE 30

Lun 31

AVRIL

Mar 1
Mer 2

rendez-vous
annuel
de
l'électronique
mondiale



salon international des

composants
électroniques 80

PARIS

27 mars - 2 avril
Porte de Versailles de 9 h à 18 h

Composants - mesure
matériaux et produits
équipements et méthodes.

Invitation sur simple demande :
S.D.S.A. 20, rue Hamelin
F 75116 Paris
Tél. 505.13.17 - Télex 630 400 F

les jeunes et leur vie active

Education concertée, séquences éducatives, responsables ministériels, syndicaux et patronaux dissertent et s'apostrophent.

Mais les jeunes dans tout cela ?

Comment vivent-ils cette approche de leur vie active

que doivent être les stages en entreprises ?

Que ce soit en Lorraine ou dans la région parisienne, nous avons tenté de le savoir.

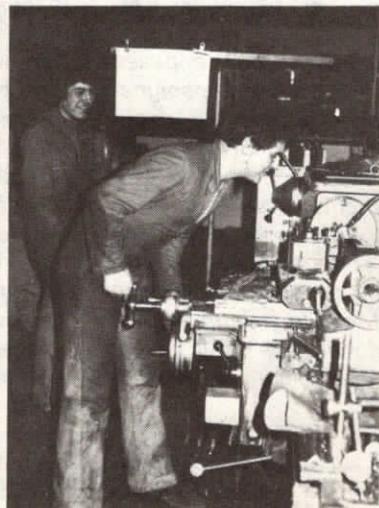
Mais il était aussi intéressant de savoir ce que l'école avait apporté à ceux d'entre eux qui l'avaient quittée plus ou moins récemment, ou encore d'apprendre par leurs propres récits, les traces qu'elle a pu laisser.

Qu'ils soient en stages, en Centres de formation d'apprentis (CFA) ou déjà engagés dans la vie active — en l'occurrence résidents dans un Foyer de jeunes travailleurs —, ils sont les témoignages vivants de ces liens qui existent ou n'existent pas entre le monde de l'éducation et le monde du travail.

Et peut-être bien qu'eux seuls pourront finalement dire le « comment » d'un projet d'adultes.

en approche

DANS le département de Meurthe-et-Moselle, qui s'étend du bassin de Longwy au sud de Nancy, près de trois cents élèves de lycées d'enseignement professionnel ont suivi, suivent ou suivront cette année des séquences éducatives en entreprise.



Mis en place dans une dizaine de villes du département, ces stages ont pu exister essentiellement grâce aux bonnes relations locales entre les entreprises et les proviseurs de LEP du département.

« Oui, mais... » ou « oui, peut-être » : c'est par cette formule succincte que les professeurs du lycée d'enseignement professionnel de Trey, à Pont-à-Mousson, résument l'expérience en place depuis le début janvier dans leur établissement. L'entreprise « Pont-à-Mousson S.A. », qui a accueilli vingt-quatre jeunes en troisième année de CAP (treize mécaniciens d'entretien et onze tourneurs) lors de deux séquences de trois semaines, proposait, « dans le cadre de sa politique d'ouverture », mais aussi pour « amener des jeunes à prendre conscience des conditions de travail dans l'entreprise » d'ac-

cueillir cette année deux divisions du LEP tout proche. Les professeurs de la section de fonderie, hostiles à la mise en place des séquences éducatives, ont refusé. Une seule équipe, de l'établissement, bien que divisée, a accepté de tenter l'expérience et de suivre les élèves pendant toute la durée de leur stage. Avec, pourtant, bien des indécisions, et bien des incertitudes.

Les professeurs d'enseignement général expliquent que « leur enseignement est remis en cause ». Le manque de temps les empêche de boucler le programme des matières qui, déjà bien souvent, intéressent peu les élèves. Ils ont peu d'heures de cours avec les élèves d'une même classe et peuvent difficilement se dégager pour aller leur rendre visite sur le lieu du stage. Encore ne s'agit-il là que d'une seule entreprise. Enfin, pour permettre le bon fonctionnement du stage, les professeurs doivent consacrer beaucoup de temps au fonctionnement de l'équipe éducative. M. Gérard, proviseur de LEP, estime que la préparation de ces stages a été très « coûteuse en temps et en énergie » et qu'elle a souvent reposé sur le bénévolat des professeurs. Pour leur part, les professeurs d'atelier recon-

naissent au stage de nombreuses qualités (travaux variés, éveil de la curiosité, mise au point de l'enseignement dispensé au LEP, dialogue avec les professionnels, découverte du travail en entreprise), mais soulignent en revanche les points négatifs. Ils regrettent, pour la plupart, que les élèves soient amenés à servir de « bouche-trous », ou soient considérés comme spectateurs. Ils



constatent parfois un manque de confiance entre le tuteur de stage et l'élève. Enfin, les stagiaires accusent une fatigue sensible. Pourtant, soulignent les professeurs qui ont assuré la coordination entre l'école et l'entreprise, « toutes les conditions de bonne réussite sont réunies : accord de l'entreprise, tous les élèves travaillent dans un même lieu et les relations entre la société et l'école sont très bonnes... »

Quant aux élèves, ils se révèlent en partie satisfaits mais considèrent souvent ce passage en entreprise — qu'ils découvrent pour la plupart — comme un prolongement de l'école. Ils souhaitent la présence et la visite de leurs professeurs et ont parfois l'impression « d'être un peu abandonnés ». Le premier mouvement de curiosité passé, ils sont souvent marginaux et restent un peu

à l'écart de la vie de l'entreprise même s'ils s'adaptent rapidement aux différents points de travail. En outre, les perspectives relativement pessimistes d'emploi dans une région, on ne le sait que trop, largement touchée par le chômage, les rend inquiets pour la recherche d'un emploi qu'ils auront à effectuer d'ici trois mois. M. Gérard note que « la lecture des rapports demandés aux élèves fait apparaître le peu de richesse des impressions ».

Le bilan de l'expérience est donc difficile à effectuer. Les séquences éducatives — que certains syndicats d'enseignants ont estimé dangereuses pour l'enseignement professionnel — vivent pour l'instant grâce aux bonnes volontés locales et aux désirs, avoués ou inavoués, de formation des entreprises. Elles se sont réalisées quand les responsables de l'enseignement technique ont des contacts fréquents avec les entreprises de la région (certains se rencontrent au Rotary Club...). Pour l'instant, l'expérience en est au stade « exploratoire ». D'ici dix ans, selon les responsables du ministère de l'Éducation, ces séquences devront être étendues aux quatre cent mille jeunes qui fréquentent l'enseignement technique et aux élèves de troisième des collèges, selon les vœux de Christian Beullac. Le caractère « artisanal » de l'expérience, l'investissement bénévole des enseignants, même réunis au sein de l'équipe éducative, seront alors difficiles à conserver. Par ailleurs, la bonne volonté des entreprises sera également mise à l'épreuve.

On peut alors se demander ce que deviendront ces stages éducatifs, conséquence logique des relevés de conclusions proposés par Christian Beullac à la Fédération de l'Éducation nationale en février 1979, alors qu'ici ou là quelques « bavures » ont été relevées dans le déroulement de ces séquences : affectation des jeunes à des travaux n'ayant pas de

rapport avec leur formation (contrairement à ce qui est mentionné dans la circulaire du 16 juillet 1979), utilisation d'une main-d'œuvre non payée, comme « bouche-trous », etc.

PLUS qu'une motivation profonde pour la poursuite de leurs études, plus que l'acquisition de techniques professionnelles nouvelles, les élèves du LEP de La Garenne-Colombes (Hauts-de-Seine) placés en séquences éducatives ont retiré avant tout de leurs trois semaines de stages un désir d'émancipation : « C'est difficile de retourner ensuite au LEP. Il faut apprendre à nouveau à obéir aux professeurs, il faut se plier à une discipline scolaire stricte quand on a été considéré comme des adultes », expliquent-ils. Pendant leur stage, ils ont été répartis dans des administrations (Sécurité sociale, inspection académique, entreprises diverses, etc.) et c'était, pour certains, les premiers contacts avec le monde du travail, avec cependant la présence rassurante de l'école. Mêmes échos chez des esthéticiennes en deuxième année de BEP qui fréquentent le LEP du boulevard Bineau, à Neuilly : elles travaillaient pour de « vraies » clientes, dans un « vrai » salon... avec de « vraies » patronnes qui, pour certaines, étaient étonnées de la qualité de la formation des LEP par rapport à celle dispensée dans l'enseignement privé.

En revanche, ces futurs professionnels (ils seront pour la plupart dans la vie active dans un peu plus de trois mois) sont plus réservés sur l'apport pratique de ces stages, excepté pour quelques activités qui ne sont pas au programme des BEP. Et puis, « le travail était souvent bien plus pénible qu'au LEP... » De fait, il n'avait pas toujours de rapport avec la formation que les jeunes reçoivent ; certains ont dû changer de lieu de stage à l'issue de la première

semaine, la directrice du LEP, Mme Danjou-Chanot, étant attentive à l'objectif pédagogique des séquences. Certains ont collé des étiquettes, recherché des numéros de téléphone dans un Bottin, etc. Et la proximité de l'examen, au mois de mai, angoissait également les élèves qui perdent ainsi trois semaines de cours. Les professeurs déplorent la perturbation des programmes. En revanche, leur visite dans les entreprises s'est révélée très enrichissante, et les jeunes ont apprécié voir les « profs » sur les lieux de stage.

Ce bref bilan des séquences éducatives a sans doute satisfait tout le monde, ou presque. Mais beaucoup de cette satisfaction est due à l'attrait de la nouveauté et à un premier élan de curiosité. Le contact avec les professeurs s'en est amélioré. Ceux-ci, au LEP de La Garenne-Colombes, ont réparti entre eux les visites d'élèves. En revanche, à Neuilly, seul le professeur de spécialité a maintenu le contact avec les stagiaires qui avaient choisi, en grande majorité, Paris pour leur premier contact avec l'entreprise. « On ne voit pas pourquoi les autres professeurs seraient venus nous voir, vu qu'ils n'y connaissent rien », commentent les élèves...

Avec des ratés, avec des hésitations, avec des faux-pas, mais souvent avec beaucoup d'énergie et d'investissement en temps et en réunions, les professeurs et responsables d'établissement sont arrivés à mettre en place cette année ces nouvelles séquences éducatives. Les élèves sont souvent partagés : certains sont enthousiastes, d'autres mécontents, les derniers sceptiques. Pour tous, la préoccupation principale est avant tout l'obtention de l'examen final...

en apprentissage

ELFVES de première année dans un CFA préparant aux métiers de l'alimentation, ils ont quitté l'école à

divers niveaux : certains après le CM 2, d'autres après la cinquième ou la quatrième. Aucun — à une exception près — ne semble l'avoir fait volontairement. Tous se sont retrouvés là parce qu'ils ne travaillaient pas à l'école. Certains se sont même fait renvoyer. C'est le cas de Saïd, orienté après la cinquième en LEP pour faire un CAP d'électro-mécanique ; il s'est bagarré avec le professeur. Lina, qui préparait un CAP de sténo-dactylo, également dans un LEP, a été renvoyée elle aussi : « J'ai laissé tomber, car je ne m'entendais pas avec le professeur. » Même chose pour Wanda ; orientée après la cinquième vers un CAP de vendeuse, elle a été renvoyée du LEP pour manque d'assiduité. « Cela ne me plaisait pas ; je ne sais pas pourquoi, mais cela ne me plaisait pas, dit-elle. Cela venait à la fois des matières et des professeurs. Alors je n'allais pas régulièrement en classe. » Agée de quinze ans (elle aura seize ans en juin), Wanda est allée, après les vacances, au Centre d'information et d'orientation à la mairie de son arrondissement, où elle a passé des tests. « La conseillère m'a dit que j'irais soit en quatrième, soit en apprentissage. Elle m'a conseillé le CFA. Elle m'a fait choisir un métier qui me plaisait. Comme j'avais déjà fait une année de vente, j'ai voulu continuer dans cette spécialité », explique-t-elle. Si elle aime la vente, car « on n'est pas enfermé et on voit du monde », Wanda regrette pourtant l'école : « L'école seule, c'est moins dur que l'école et le travail comme aux CFA. Ici, on se fatigue plus, on travaille plus. » Linna, qui avait le choix après son échec en sténo-dactylo entre la vente et la coiffure, ne vit pas non plus sa « réorientation » de manière très positive : « Ce n'est pas que j'aime mieux le CFA, mais je n'avais pas le choix. »

Tous considèrent que l'école ne leur a pas apporté grand-chose. Pourtant, certains comme François qui « travaillait mal et avait de mauvaises notes » en sixième où il se sentait « enfermé » et dit « n'avoir rien retenu », aimaient quelques matières,

comme l'histoire ou le français. En fait, plus que le contenu, c'est la manière dont il leur a été proposé par les enseignants qui les a rebutés. « Quand je veux, j'apprends bien. Ce qui ne me plaisait pas, c'était les profs », dit Lina. Et Wanda ajoute : « On n'a qu'à changer les profs, au lieu que ce soit nous qui changions. » Tous ont le sentiment d'avoir été tenus à l'écart parce que l'on ne s'intéressait pas à eux ; ce que Patrick, qui a quitté l'école en quatrième, résume de la manière suivante : « Les élèves qui avaient des difficultés, on les mettait au fond de la classe, on les laissait tomber ; j'étais de ceux-là. »

au travail

DU COTE des jeunes travailleurs, le bilan « scolaire » n'est guère plus positif. Leur principale critique porte sur l'inadéquation des formations et des débouchés. « On oriente trop de gens vers des métiers sans débouchés », déplore Laurent, actuellement en stage de reconversion. Après la troisième, ce bon élève que ses professeurs voulaient orienter en seconde C a choisi, pour des raisons pécuniaires, une formation courte : « Mon père se privait déjà pour payer les études de mon frère aîné. Je n'aurais pas eu les moyens de continuer des études plus poussées après un baccalauréat C. » Entré à la SNCF où on lui assure une formation de mécanicien, il doit abandonner cinq ans plus tard pour des raisons de santé. Il entre alors dans un laboratoire laitier, mais il a cette fois des problèmes d'allergie à un produit. D'où une nouvelle reconversion. Laurent suit actuellement un stage pour être ambulancier, un métier dont il rêvait depuis des années et qui offre des débouchés : dans la ville de 50 000 habitants où il réside, quatre patrons lui ont déjà offert un emploi dès qu'il aurait son diplôme en poche.

Reconversion pour Catherine aussi. Orientée en BEP « sanitaire et social » après le BEPC, elle désirait

le modèle agricole

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE a joué un rôle de promoteur en ce qui concerne les liens entre l'enseignement et le travail. Avec son système d'exploitation annexée à chaque établissement, déjà s'opère, presque systématiquement, la liaison entre éducation et entreprise productive puisque la dite exploitation, tout en servant de terrain d'application, n'en est pas moins gérée et rentabilisée. Cette formule d'enseignement technique n'exclut cependant pas les stages sur l'exploitation, qu'elle soit familiale ou non. Mais ce qu'il est important de voir, c'est que l'ensemble forme un tout éducatif où même la formule d'alternance est là considérée comme un facteur d'intégration au milieu, au même titre que les autres. Le contrôle pédagogique des stages à l'extérieur est généralement assumé par des ingénieurs agronomes, ce qui signifie que ce contrôle met, face à l'exploitant agricole, un autre professionnel de haut niveau.

Il est certes difficile de comparer l'exploitation agricole à l'entreprise, les particularités, les spécificités de l'une et de l'autre étant nettement marquées, mais il n'empêche que les « agricoles » regardent avec intérêt la mise en place de l'éducation concertée dans l'Education nationale. Michel Deschamps, secrétaire général du SNETAP-FEN (Syndicat national de l'enseignement technique agricole public), par exemple, ne cache pas une certaine inquiétude quant à l'application des séquences éducatives. A ses yeux, le manque de réflexion sur ce problème lui fait craindre un fonctionnement hésitant où les séquences apparaîtront comme des corps étrangers dans un système éducatif, provoquant inévitablement des phénomènes de rejet de la part des élèves ou même des phénomènes d'exotisme parce que moins contraignantes que l'école.

Cette réserve marquée, le secrétaire général du SNETAP n'en est toutefois guère plus optimiste pour l'avenir de l'enseignement agricole public dont il faut savoir, d'une part, qu'il dépend d'abord du ministère de l'Agriculture et, d'autre part, qu'il est minoritaire dans un enseignement où le secteur privé domine. En effet, la loi d'orientation agricole, que viennent d'adopter les sénateurs, comporte un chapitre sur l'enseignement qui laisse planer quelques craintes sur le devenir de la formation ; c'est en tout cas une dimension que les syndicalistes tentent d'appréhender actuellement. Michel Deschamps est clair sur ce point : « Nous constatons que les groupes de pression du syndicalisme professionnel pèsent considérablement sur le ministère qui semble, en ce moment, sous prétexte d'une meilleure intégration à la profession, vouloir définir des profils de formation à partir des exigences d'une production précise. Ce n'est qu'une crainte encore caricaturale, mais il y a des acquis incontestables dans l'enseignement agricole qui sont menacés. » Même si ce n'est encore qu'une crainte, on voit qu'elle rejoint la préoccupation des autres syndicats de l'Education nationale de voir l'éducation et la formation adaptées à la production.

Michel Deschamps juge l'éducation concertée comme une phase capitale : « L'enseignement technologique est le secteur de pointe, actuellement c'est sur lui qu'on juge un système éducatif », dit-il. Mais s'il déclare encore « les intérêts de la production sont légitimes, mais l'école a une vocation différente », il affirme aussi, au risque de jeter un pavé dans la mare éducative : « Pour nous, pas question que les stages dans la profession soient des stages de contemplation. Nous condidérons que les stages n'ont de sens que dans la mesure où les élèves sont associés à la production. Les stages où les élèves n'y participent pas ne peuvent être que des stages-bidon ! »

Il reste que, pour ce faire, comme le précise encore le secrétaire général du SNETAP, il ne suffit pas que les enseignants aient la responsabilité éducative des stages, il faut encore qu'ils aient les moyens de l'assumer en allant sur le terrain.

Maurice Guillot

entrer ensuite dans une école préparant au métier d'auxiliaire de puériculture. Or à Orléans, d'où elle est originaire, il n'y avait pas de place : « il aurait fallu attendre deux ans ; ce n'était pas possible. » Catherine a donc travaillé pendant deux ans dans une usine de confection tout en suivant des cours du soir de sténodactylo. Cela lui a permis d'entrer à la RATP où elle exerce un emploi de dactylo. Marie, elle, a trouvé un travail correspondant à sa formation, un BEP de secrétariat. Mais elle a dû quitter pour cela sa Bourgogne natale et venir à Paris, ce qui ne lui plaît guère. Quant à Patrick, il est lui aussi en formation. Après avoir opté en cinquième pour la préparation d'un CAP d'électro-mécanique en LEP (« J'en avais assez de l'école ; cela commençait à déborder. Je ne voyais pas l'utilité d'aller en troisième », explique-t-il), il a voulu, une fois titulaire de son diplôme, se diriger vers l'électronique en préparant soit un BEP, soit un Btn (baccalauréat de technicien). Cela fut pratiquement impossible dans l'enseignement public, faute de place en section de BEP. Quant à la préparation d'un Btn, elle nécessitait l'entrée dans une classe de seconde spéciale. Là aussi, faute de place Patrick a été orienté en seconde traditionnelle... où il a échoué en raison d'une trop grande différence de niveau entre la dernière année de CAP et la seconde. Il prépare maintenant un BEP dans le privé.

Manque de débouchés et insuffisance des « passerelles » sont les principaux reproches adressés aux formations techniques de l'enseignement public. La plupart de ces jeunes, maintenant engagés dans la vie active, soulignent également « la sélection par l'argent ». Laurent évoque le problème des livres à payer. Quant à Marie, dont le père est mineur de fond et la mère ne travaille pas, elle se souvient qu'on lui a supprimé sans raison sa bourse après la troisième...

Reportages effectués par
Nicole Gauthier
et Michaëla Bobasch

l'école dans la vigne



CRÉE en 1968, le lycée d'enseignement professionnel agricole et viticole de Bel-Air à Belleville-sur-Saône accueille actuellement 121 élèves venant en majorité du département du Rhône, mais aussi de l'Ain, de la Saône-et-Loire, voire de départements plus éloignés de la région Rhône-Alpes. Il offre différentes formations en cycle court et long, les classes de troisième d'accueil et de seconde, classes d'orientation par excellence, étant communes à toutes les options agricoles.

L'élève admis en troisième d'accueil sur dossier scolaire assimilera immédiatement un enseignement concret très différent de celui des filières Education nationale, puisqu'il comprend des cours de biologie animale et végétale, de géologie, ainsi que des travaux pratiques. Cette classe le préparera fort bien à l'entrée en première année de BEPA « option vigne et vin », dont le programme d'études de deux ans est caractérisé par :

- un enseignement général ;
- un enseignement technique, pratique et théorique spécialisé, associé aux travaux de l'exploitation viticole de Bel-Air dont nous reparlerons plus loin ;
- enfin, dix semaines de stages (vendanges, relevages, travaux de caves chez un négociant, etc.).

En fin de troisième, les élèves ayant le niveau BEPC, orientés vers un enseignement long du second cycle et désirant acquérir en trois ans une qualification professionnelle leur permettant d'assurer les respon-

sabilités de cadres moyens des secteurs agricoles et para-agricoles (et sanctionnée par le BTA), entreront en seconde agricole. En plus de la formation technique reçue, ils effectueront quatre semaines de stage dit « de sensibilisation et d'orientation », de préférence dans une exploitation polyculture-élevage. Ils pourront ensuite s'orienter vers une classe de première BTA, dans un autre établissement s'ils ont opté pour l'horticulture, l'élevage, etc., ou à Bel-Air pour le secteur vigne et vin, le lycée de Belleville étant le seul dans la région Rhône-Alpes à dispenser ce type d'enseignement.

Bel-Air propose enfin aux jeunes, en apprentissage cette fois, une formation préparant au CAP agricole. On y entre à seize ans, en fin de troisième, et l'enseignement est assuré pour le tiers du temps au centre de formation, et pour deux tiers chez un employeur ou sur l'exploitation familiale pendant deux ans. L'employé viti-vinicole étant un ouvrier qualifié, il pourra accéder ensuite, par promotion, à une qualification supérieure.

Précisons enfin que tous les cycles de formation sont ouverts aussi bien aux filles qu'aux garçons, même si ces dernières sont encore en effectif réduit... Et revenons à la formation de BTA qui, à Bel-Air, offre des caractéristiques bien particulières.

L'enseignement prodigué en vue de ce brevet de technicien agricole est axé tout particulièrement sur la formation des chefs d'entreprises agricoles (FOCEA), et ceci à titre

expérimental depuis la rentrée 1979. (Cinq autres établissements en France se sont lancés dans cette « aventure » pour des options agricoles différentes.)

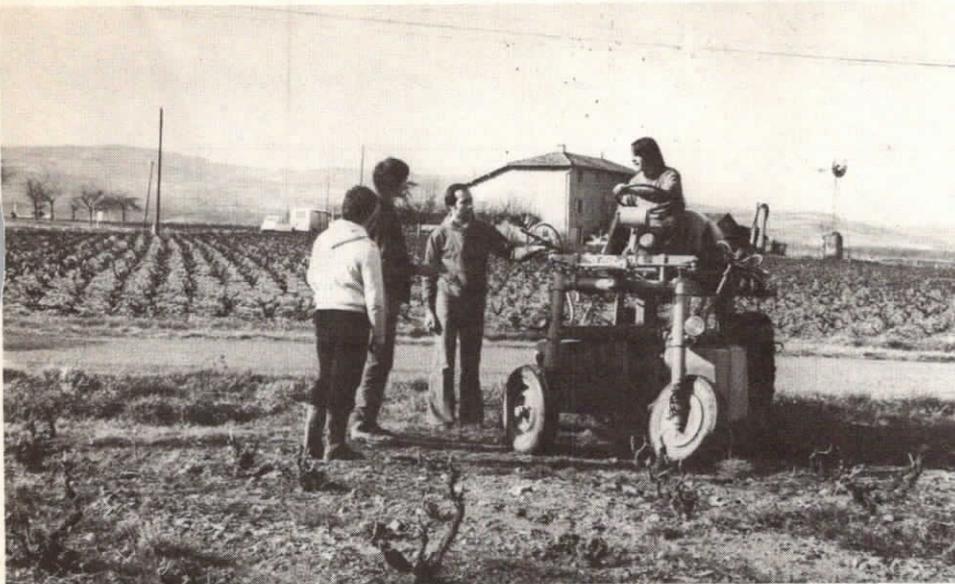
en totale

pluridisciplinarité

C'est à la demande de l'INRAP et de l'Association permanente des chambres d'agriculture qu'une telle expérience a été engagée, après avoir été dûment préparée par l'équipe d'enseignants et de techniciens. Ces derniers, ayant analysé toutes les composantes du métier d'agriculteur, et adopté la démarche d'une pédagogie par objectifs, pourront en fin d'expérience (1982) tirer des conclusions et proposer au ministère de nouveaux programmes scolaires.

On a donc appliqué aux classes de première et terminale de BTAO (brevet de technicien agricole avec options) des horaires modulables sur deux ans, en laissant une très grande place aux sciences économiques (225 heures) et bien sûr à la viticulture (315 heures). Totalement pluridisciplinaire, cet enseignement a pour but de développer au maximum l'esprit d'initiative, la dominante du métier d'agriculteur étant de prendre constamment des décisions, à tout moment, et que ce soit sur des points de détail ou pour des projets engageant l'avenir de l'exploitation.

Dans ce cadre, l'équipe enseignante pratique des demi-journées de



les élèves de Bel-Air
en atelier, sur le terrain
et en laboratoire



« situation de formation » une fois par semaine, afin de mettre la classe au contact des problèmes réels. Exemple : « Comment commercialiser son vin »... Pour y répondre, toute la classe ira chez un viticulteur pour essayer de faire le point sur le problème, et terminera par une mise en commun.

Douze semaines de stage faisant partie de la scolarité sont prévues pour les élèves de BTAO. Pendant deux années, les élèves iront toujours chez le même viticulteur, participant aux travaux de l'exploitation, découvrant toutes les facettes techniques et tous les aspects financiers. Ils suivront point par point la gestion de ce domaine (ce qui implique que le maître de stage ouvrira largement ses cahiers de comptes) et devront proposer un projet en fin de stage, à partir de toutes les données réunies : surface et qualité de l'exploitation, rentabilité, possibilités d'investissement, risques à prévoir, etc. La profession, on le voit, est ici associée étroitement à l'enseignement, la relation étant évidemment constante entre l'équipe enseignante et le maître de stage.

Pour assurer une parfaite progression des élèves et leur permettre d'assimiler tout un ensemble de connaissances nouvelles à partir d'un système non traditionnel, les professeurs établissent chaque lundi le programme de la semaine, et coordonnent leur action.

Quant au BTAO, il n'est plus obtenu seulement en fin de terminale, mais en contrôle continu, assorti d'un

examen final.

Cette expérience FOCEA est affirmée d'autant plus facilement aujourd'hui que les effectifs en BTAO sont encore assez réduits (la première promotion sortira l'année prochaine). L'établissement, dont la capacité d'accueil est de 180 élèves, a été transformé depuis 1978 seulement en lycée, et son orientation vers les cycles longs n'est pas encore très connue.

le domaine viticole

La relation école-travail, on s'en est rendu compte, est aussi évidente qu'indispensable au lycée agricole, même si elle n'est pas toujours aussi

étroite que les enseignants le désireraient. Elle y est de plus vécue quotidiennement, et de l'intérieur, au travers de l'exploitation viticole faisant partie du domaine de Bel-Air. Exploitation de quatre hectares en appellation « Beaujolais », qui va bientôt s'agrandir et qui, bien que gérée par la directrice du lycée, fait l'objet d'un budget totalement séparé.

Intégré au club des écoles productrices de vins en AOC, ce domaine commercialise directement sa production et doit s'autofinancer comme n'importe quelle exploitation. Mais parce qu'il est d'abord un excellent terrain de « travaux pratiques », les bénéficiaires enregistrés sont en priorité investis dans du matériel. C'est ainsi que, pour la réalisation du cuvage neuf, on a rassemblé des cuves en bois, en

le point de vue des syndicats

SNETAP et SITA sont représentés au sein du lycée de Bel-Air. Et les délégués syndicaux, qui vivent quotidiennement la réalité de l'établissement, ne manquent pas d'évoquer les carences que l'on peut y enregistrer : « Il y a dans le secteur agricole tout autant qu'ailleurs dégradation du service public. Le ministère « tire » sur tout. On diminue le nombre d'agents de services ; l'établissement ne compte que trois surveillants et nous n'avons pas de documentaliste alors que le CDI a été créé. »

Les délégués regrettent également qu'il n'y ait plus de classe de quatrième au lycée : « On retrouve ici le problème de la concurrence avec le secteur privé. Bel-Air est aujourd'hui orienté vers les cycles longs. Ce n'est pas par hasard qu'on a transformé ce collège en lycée. »

Sur un plan plus général, les représentants des deux syndicats s'insurgent contre une certaine méconnaissance de l'enseignement agricole : « On oriente trop souvent vers nos établissements les élèves qui ne peuvent pas faire autre chose. Il faudrait tout de même balayer ces préjugés persistants contre les métiers de l'agriculture, qui demandent de plus en plus de compétences. »

ciment, en polyester et émaillées, permettant aux élèves d'avoir des éléments de comparaison sur l'évolution des vins dans les divers matériaux. Il en va de même pour différents matériels, et la création toute récente d'une CUMA (coopérative d'utilisation du matériel agricole) d'embouteillage, réalisée avec des viticulteurs extérieurs, a pu servir comme bien d'autres choses, de support pédagogique.

Toutes les classes font donc leurs travaux pratiques sur le terrain, apprenant l'ensemble des techniques de la « chaîne de production », de la plantation de la vigne à la mise en bouteille. De même que les élèves apprendront en ateliers les secrets du machinisme agricole, la soudure et le travail du bois et du fer, toutes choses qui leur seront parfaitement utiles dans leur vie active...

Sur le plan technique, les enseignants travaillent toujours en équipe, pour les besoins de la cause : « *Il ne peut en être autrement, souligne le responsable d'exploitation (PTA). Dès que l'on évoque l'emploi de tel ou tel produit, on parle obligatoirement gestion... Et œnologie. Il y a reprise et imbrication des problèmes à tous les niveaux.* »

Pour fournir un enseignement qui soit réellement en « prise directe » avec le milieu professionnel futur, d'autres actions sont programmées au lycée, telles que visites et conférences, réceptions de maisons de

matériel agricole venant proposer des démonstrations (les jeunes sont très motivés par tout ce qui est nouveau), expositions au sein de l'établissement, etc., et les liens restent établis avec des organisations professionnelles telles que Comité de développement et SICA (Société d'intérêt collectif agricole) de recherches expérimentales du Beaujolais.

Par ailleurs, l'équipe enseignante s'implique elle-même dans la formation permanente et participe également à la vie de la viticulture : assistance œnologique pendant les vendanges, diffusion d'expérimentations, participations aux dégustations de l'Institut technique du vin et de l'Institut national des appellations d'origine, etc.

A l'inverse, la profession fait partie, on le sait, des instances « officielles » de l'établissement, que ce soit dans le conseil d'administration, dans le conseil intérieur ou en commission d'exploitation.

affronter

tous les problèmes

Tout comme le professeur de sciences économiques, mais avec des impératifs différents, l'enseignant chargé de l'animation socio-culturelle à l'intérieur du lycée se trouve au carrefour de l'enseignement général et de l'enseignement technique. Son

désir est de faire en sorte que les jeunes deviennent de véritables « animateurs » de la vie rurale, à travers les trois missions qui lui sont imparties : cours, activités au sein de l'association sportive et culturelle, et actions d'extériorisation.

Pendant les heures scolaires, ce professeur fait travailler les élèves sur tous les modes d'expression, artistique, orale ou écrite, et les aspects du monde contemporain, au niveau des médias.

Au cours des activités de club, il cherche à développer l'apprentissage de la vie associative, mais aussi le goût des jeunes pour une utilisation intéressante du temps de loisirs. Intervenant comme tous les autres professeurs au niveau de l'expérimentation menée au lycée, il prépare également de nombreux stages d'étude du milieu et voyages, financés de façon tripartite par l'établissement, l'association et les élèves eux-mêmes « *mais qui, pour être pleins d'intérêt, ne sont tout de même que des parenthèses dans le système scolaire.* »

Il participe enfin, comme représentant de Bel-Air, à la vie de nombreuses associations (maisons de jeunes, Foyers de jeunes travailleurs) et a pu engager, avec l'Association culturelle Beaujolais-Villefranche, un travail assez élaboré à partir de dossiers FIC (Fonds d'intervention culturelle). Un exemple : le projet d'animation sur l'habitat rural. Les élèves de troisième de Bel-Air, déjà sensibilisés à ces problèmes depuis le début de l'année, iront dans le Beaujolais accompagnés d'un technicien pour faire une enquête-reportage sur cet habitat. Et au terme de leur recherche et de leur réflexion, une exposition sera réalisée dans l'établissement, ouverte bien sûr vers l'extérieur.

Toucher à tous les problèmes qui interviennent au cours de la vie d'adulte, dans un milieu donné, et préparer les jeunes à les affronter reste une mission dont l'intérêt est loin d'être négligeable...

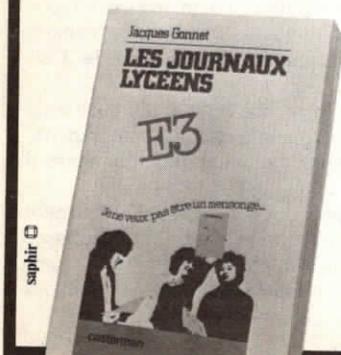
Odile Cimetière

Ils écrivent leurs vérités, allons-nous fermer les yeux ?

Les Journaux Lycéens par Jacques Gonnet. Collection orientation E3

Des adolescents nous livrent leur vision du monde, et cherchent le dialogue. Nous avons beaucoup à apprendre dans ces textes simples qui dévoilent au travers d'extraits de journaux lycéens le mal de vivre des jeunes.

casterman



le stage

de la dernière chance

« Aider les jeunes à faire le passage entre une vie scolaire ratée et une vie professionnelle réussie » : tel est le but d'une série d'actions menées depuis 1972, à l'échelon académique, par le service de la Formation continue du ministère de l'Education.

Il s'agit de stages de pré-formation pour des jeunes de seize à dix-huit ans en situation d'échec scolaire, recrutés par le canal des CIO, de l'ANPE, ou par « le bouche à oreille ».

Actuellement au nombre d'une centaine, réparties dans toute la France, ces actions de neuf cents heures font alterner, selon une formule originale, moments de regroupements et séjours en entreprises.

Françoise Bernard, conseillère en formation continue au GRETA du 7^e arrondissement de Paris, a pris en charge, depuis 1976, l'organisation d'une de ces actions qu'elle a baptisées : stage « Vers l'avenir ».

« JE TRAVAILLE à la marge, mais pas en marge » dit souvent Françoise Bernard. « A la marge » parce qu'elle s'adresse à de jeunes marginaux (ou plutôt marginalisés), mais pas en marge parce qu'elle est intégrée à l'institution. Lorsque la DAFCO (Délégation académique à la formation continue) lui a confié en 1976 l'organisation du stage « Vers l'avenir », elle s'est trouvée devant le problème suivant : comment parvenir à intéresser ces jeunes jusqu'ici en situation d'échec scolaire ?

Echec scolaire signifie rejet de l'école. C'est pourquoi Françoise Bernard a décidé d'éviter le regroupement des stagiaires dans un lieu « scolaire », et élu domicile à la MJC de la rue du Borrégo dans le XX^e arrondissement. De même, les formateurs ne sont pas tous — loin de là — des professeurs. L'équipe pédagogique ne comporte que deux enseignants en mathématiques et éducation physique. Les autres membres ont les origines les plus diverses : directrice de MJC, docu-

mentaliste-bibliothécaire de lycée, formateurs d'adultes, éducateurs de rues, comédienne au théâtre du « Fil d'Ariane ». Composée d'un petit noyau permanent, l'équipe se renouvelle au fur et à mesure de l'évolution du projet pédagogique, chaque responsable jouissant d'une complète autonomie pour construire son stage en étroite relation avec le milieu local à partir de trois critères de base : l'action, la participation, la réussite.

« La pédagogie de l'action consiste à faire en sorte que le jeune se confronte à la réalité par la découverte de différents milieux, parmi lesquels le milieu professionnel. D'où l'alternance (trois semaines en entreprise succédant à trois semaines de regroupement) importée dans ce type d'action comme un des éléments fondamentaux. La pédagogie de la participation concerne la relation aux autres, les apprentissages sociaux, et consiste à faire vivre le jeune dans un groupe où il prend conscience de son droit à être à la

fois différent et complémentaire des autres », explique Jacques Giffard, chef du Bureau des actions spécifiques et conjoncturelles au service de la formation continue de la direction des Lycées, qui a mis en place ces actions, insistant sur l'importance de la relation entre formateurs et stagiaires. Relation de suivi, de conseil, tendant à rendre le stagiaire progressivement autonome, celle-ci comporte une dimension affective désignée sous le nom de « guidance ». Enfin, la « pédagogie de la réussite » doit permettre à chacun de réussir quelque chose, dépassant ainsi la situation d'échec où il se trouvait jusqu'alors. « Il faut, poursuit Jacques Giffard, redonner à ces jeunes la parole qu'ils ont perdue, leur redonner l'envie de s'approprier des choses et une certaine capacité d'agir sur eux-mêmes pour qu'ils reprennent une attitude positive vis-à-vis de leur propre devenir. Au passage, on leur fait assimiler certains contenus : par exemple quand on s'exprime, on acquiert automatiquement du vocabulaire. »

C'est pourquoi les trente-six « recrues » (réparties en deux groupes) du stage « Vers l'avenir » ont droit à un « programme » qui n'a rien de scolaire, à un éventail d'activités variées tant à l'extérieur (découverte de leur quartier, visites d'expositions — Monet, la Semaine du travail manuel —, sorties au théâtre, au Centre Pompidou) qu'à l'intérieur (revue de presse, labo photo, gymnastique, mathématiques, organisation de fêtes pour lesquelles chacun confectionne le gâteau de son choix). Des Puces de Montreuil au cimetière du Père Lachaise en passant par le marché de Belleville, l'ANPE, la mairie, le foyer des travailleurs, la boutique de droit, la coopérative ouvrière, l'école de la rue Vitruve, le

terrain d'aventure, la boutique antillaise et celle du tailleur de verre de la rue de Ménilmontant, les stagiaires ont effectué un véritable itinéraire touristique du XX^e arrondissement à partir duquel ils ont retracé avec leur animatrice, Fatima Zehouane, l'histoire, puis dégagé les problèmes du quartier. « *La population était composée pour moitié d'immigrés, et pour l'autre d'habitants qui sont là depuis longtemps. Les promoteurs détruisent d'anciennes baraques et construisent des immeubles que les ouvriers ne peuvent habiter car ils ne sont pas assez riches ; les loyers sont trop chers. Les habitants ont constitué des comités de locataires. La population du XX^e se retrouve peu à peu en banlieue, et elle est remplacée par une nouvelle population* » : tel est le résultat des recherches d'André.

Pascal, lui, a travaillé sur le thème de « la scolarisation des étrangers dans les écoles du XX^e », et notamment le problème de « l'intégration ». Fatima saisit le mot au vol pour tenter de le définir à partir du cas concret de certains stagiaires. Pour Odile, venue du Togo à l'âge de onze ans, s'intégrer c'est « s'habituer, avoir un contact avec les voisins. C'est dur la première fois », ajoute-t-elle, relatant son expérience scolaire : « *J'aurais dû aller en sixième de transition, mais ma tante n'a pas voulu. Il n'y avait pas de place en cinquième ; alors j'ai dû aller au CM 2. L'institutrice était très gentille, mais je m'ennuyais un peu car ce n'était pas très difficile. J'avais une amie antillaise. Les autres ne s'approchaient pas de nous ; on restait dans notre coin. De petits voyous lançaient des cailloux sur ma copine ou lui disaient des choses horribles comme « elle a des carottes sur la tête ». Ce n'est pas comme ça chez nous où l'on est plutôt gentil avec les étrangers. Je me battais pour la défendre. Mais ils se sont habitués petit à petit.* » Venue en France pour suivre son père qui devait y travailler, Odile estime que sa fille n'aura pas les mêmes difficultés car elle est née en France.

Chacun retrace son itinéraire scolaire. Tout y est. Le dépaysement de ceux qui, transplantés, ont accumulé les retards scolaires. C'est le cas d'Emilie venue de la Guadeloupe à onze ans et placée en CE 2 où elle était la plus âgée de la classe. Ou d'Edna, Guadeloupéenne lui aussi, mis en CPPN à quinze ans, puis dans un CFA en section de mécanique générale alors qu'il voulait faire de la mécanique auto. Il a fini par se battre avec le professeur qui lui avait mis « deux gros zéros » parce qu'il manquait quelques centièmes de millimètres à une pièce réalisée à la fraiseuse alors qu'on ne l'avait pas laissé régler lui-même la machine. « *S'il ne m'avait pas mis zéro, j'aurais recommencé la pièce sans problème* », dit-il. Il y a ceux qui se sont désintéressés de l'école parce que celle-ci ne s'intéressait pas à eux, comme Pascale qui a « décroché » « *parce que le professeur allait trop vite* ». Il y a ceux qui ont abandonné l'école parce qu'ils avaient l'impression de ne rien y apprendre d'utile dans la vie. « *Cela m'énervait de rester assis à écouter parler les professeurs qui font leur cours et ne font que cela sans s'occuper de ce qui se passe à l'extérieur. Je me suis risqué à le leur dire. C'est pour cela que je n'ai pas été plus loin que la quatrième* », dit Pascal qui s'est fait renvoyer de deux établissements. Il y a enfin les victimes d'orientations hasardeuses au gré des places disponibles. Ainsi, André a passé des tests en fin de cinquième. Jugé bon pour toutes les professions, il a été affecté là où il y avait de la place, en mécanique, alors qu'il était attiré par la comptabilité. Bref, l'apparente homogénéité d'une situation (l'échec scolaire) recouvre en fait une très grande hétérogénéité, une panoplie assez large de cas.

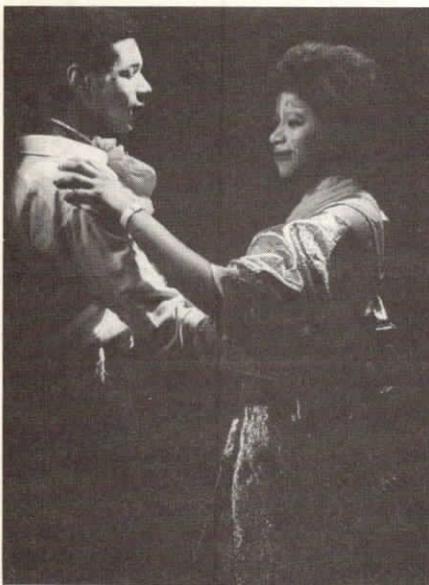
A ces jeunes en proie à un sentiment d'infériorité, il faut redonner de l'assurance. Les formateurs du stage s'y emploient à divers niveaux et de différentes manières.

Lucien Molette, bibliothécaire-documentaliste dans un lycée de

Saint-Etienne et spécialiste de la formation au dialogue, leur propose des « jeux de rôles ». A partir d'exemples concrets — situations personnelles ou professionnelles —, les stagiaires élaborent un dialogue. Comment refuser de prêter sa mobylette à un camarade pourtant bien décidé à l'emprunter, sans toutefois se fâcher avec lui ? Comment ne pas se laisser convaincre d'acheter une veste trop étroite ou trop large par un commerçant trop persuasif ? Comment, lorsque l'on est stagiaire, refuser poliment mais fermement d'être confiné au balayage de l'atelier et se faire confier des tâches plus enrichissantes ? Les stagiaires s'essaieront avec plus ou moins de bonheur à jouer ces trois scènes. Détail significatif, les acteurs de celle intitulée « Le stage de balayage » ont tous voulu introduire un troisième personnage, intermédiaire entre eux-mêmes et le patron, preuve, selon Lucien Molette, de leur besoin de protection. « *Le but, dit-il, est d'amener un déblocage chez ces jeunes qui ont des problèmes relationnels, de les faire se sentir mieux dans leur peau, de leur apprendre à savoir s'écouter l'un l'autre, et de leur montrer l'importance de la persuasion, de la discussion, de la négociation à un niveau très quotidien.* »

De son côté, Bertrand Teyssot, professeur d'éducation physique et sportive, tente, au cours de deux activités comportant peu de contraintes (l'EPS et la photographie), de favoriser l'apprentissage de la vie en collectivité : « *Le déblocage se situe à un double niveau. Les jeunes peuvent parler de leur vécu, aborder les problèmes qui les intéressent (éducation sexuelle, hygiène, prévention des maladies, mécanismes du sommeil et du rêve) et pratiquer, au cours d'exercices collectifs, une tolérance mutuelle : par exemple, modifier les règles d'un jeu brutal afin que tout le monde puisse y participer.* »

La tâche est moins aisée pour Diane Jorland, qui tente d'aider les stagiaires à combler leurs lacunes en



Parce que l'on est capable d'en prendre en charge l'organisation, la Fête a une dimension éducative. Ici, les stagiaires ont appris, avec Sylvie Korb, du Théâtre du Fil d'Ariane, la réalisation et l'utilisation du maquillage.

mathématiques sans passer par l'itinéraire habituel, mais en partant des acquis de chacun et en ayant recours au raisonnement plus qu'aux formules. Après avoir rattaché l'exercice proposé à un fait précis (la préparation de la sortie qui sera organisée à la fin du stage), elle soumet aux huit jeunes de niveau CEP un problème où il est question d'une école organisant une sortie en autocar, et où il faut rechercher à la fois la distance parcourue et le coût pour chaque élève du déplacement financé en partie par la coopérative scolaire. Au fur et à mesure de la lecture de l'énoncé, ce professeur comme on n'en voit plus beaucoup explicite chaque terme (échelle à deux cents millièmes, par exemple) s'assurant que chacun a bien compris, puis montre comment procéder méthodiquement en notant l'essentiel.

Tous les formateurs s'emploient à susciter des intérêts et des motivations : passer le brevet de secourisme, fréquenter la bibliothèque du Centre Pompidou, continuer à faire de la photo, se tenir au courant de la vie du quartier et en utiliser les ressources. Peu à peu, les stagiaires prennent de l'assurance comme en témoigne cette remarque de Hervé : « Je me suis fait renvoyer plusieurs fois du lycée et je n'ai rien dit. Maintenant, j'irais discuter. » Pour

Bertrand Teyssot, c'est là un des principaux objectifs du stage : « Faire remonter à chaque jeune la première marche pour lui permettre de réescalader la pente d'où il est tombé. A lui ensuite de grimper tout seul la deuxième. »

C'est là le plus difficile. Au fur et à mesure qu'approche la fin du stage, l'anxiété grandit. Que feront-ils ensuite ? Beaucoup ne sont pas assez qualifiés pour trouver immédiatement un emploi, mais tous ont pu, au cours du stage, avoir un contact avec différentes entreprises. C'est ainsi que Pascal a effectué deux stages de trois semaines chez des imprimeurs ; le premier lui a fait décharger des rames de papier avant de le laisser observer les différentes phases de l'impression en offset « sans trop approfondir » ; le deuxième lui a permis de passer par toutes les étapes, de la préparation de copie à la correction en passant par la frappe et la photocomposition. Il a trouvé lui-même son troisième stage chez un photographe. La recherche du dernier stage par les jeunes eux-mêmes entre dans le cadre de la démarche pédagogique. Certains l'ont fait de manière fort astucieuse, comme Odile qui, en se présentant comme envoyée par le ministère du Travail, a pu se faire recevoir par le responsable de la restauration dans un grand aéroport. Hervé, passionné d'électronique, a fait deux stages dans des entreprises de réparation et de location de téléviseurs. Il a même pu remplacer le technicien couleur chez Locatel.

Mais encore faut-il préparer l'avenir. Tout au long du stage, une conseillère d'orientation fait avec chacun des jeunes un « bilan » de ses goûts et de ses possibilités. Certains iront en formation professionnelle pour préparer un CAP ou un BEP ; d'autres tenteront de trouver un contrat emploi-formation ou un contrat d'apprentissage. « On arrive à trouver un travail pour tous, même de courte durée », indique Françoise Bernard. Toutefois, la conseillère d'orientation souligne la difficulté croissante à trouver des stages du

niveau de ces jeunes. C'est ce qui a amené Françoise Bernard à prolonger son action en créant deux autres stages qui préparent aux CAP d'« employée de collectivité » et de « corveur » (qualification polyvalente en électricité, plomberie, menuiserie, dont le principal débouché est l'installation de stands lors de foires-expositions, ce qui concilie le goût des jeunes pour le bricolage et la mobilité) en un temps record (huit mois au lieu de deux ans). Ambigu parce qu'il se propose à la fois d'insérer les jeunes dans un emploi pas forcément gratifiant tout en leur offrant des horizons nouveaux, des possibilités de réalisation personnelle, parce qu'il veut faire de jeunes marginalisés des gens comme les autres (« intégrés au troupeau ») et cependant différents parce que capables de porter sur la société un regard critique, mais de l'intérieur, ce type de stage risque d'être à long terme menacé, car, ne débouchant pas directement sur l'emploi, il a de plus en plus de mal à trouver un financement. C'est du moins la crainte de Jacques Giffard à la veille de l'extinction des pactes pour l'emploi. Certes, un programme d'action est à l'étude pour organiser de manière plus rationnelle, dans le cadre du VIII^e Plan, ce type d'actions. « Mais jusqu'où peut-on être récupéré sans être déformé ? », se demande Jacques Giffard qui craint que « la pesanteur des mécanismes institutionnels fasse que l'on voie à terme se marginaliser les plus défavorisés ». « Or, souligne-t-il, il est nécessaire de redonner à ces jeunes une formation minimum, préalable indispensable pour l'accès à une qualification professionnelle. »

S'il était encore besoin de s'en convaincre, il suffirait d'écouter ce stagiaire : « Lorsque j'ai arrêté l'école en troisième, je suis resté près d'un an et demi sans rien faire. Je ne trouvais pas de travail car je n'avais pas de diplôme professionnel. Quand je suis venu voir Françoise Bernard, j'étais très dépressif. Je crois que si elle ne m'avait pas accepté, je serais devenu clochard. »

Michaëla Bobasch

mobilier

enseignement, réunion, éveil, détente

VS



Catalogue et devis gratuits sur demande
pour tous projets d'équipement

mobilier **VS** s.a.r.l. 28, boulevard de Lesseps, 78000 Versailles. Tél. : 951-05-21

**POUR
LE PRIX
D'UN EPISCOPE**

révolution

DANS L'AUDIO-VISUEL

LE TRANSEPI

est en effet le premier combiné
rétroprojecteur/épiscopes basse tension

LE TRANSEPI RÉTROPROJECTEUR

plage de travail A4
lampe basse tension 24 V 250 W
très courante, peu onéreuse

ÉPISCOPE

plage de travail A4 par glissement
du document 2 lampes 24 V 250 W
basse tension, pas d'échauffement

DIC Distributeur pour la France
63, rue Pierre-Charron 75008 PARIS
Tél. : 225.06.63



Intéressé par votre gamme, je souhaite
recevoir une documentation complète
recevoir la visite d'un spécialiste

Établissement

Nom

Adresse

.....

Téléphone

DIC Audiovisuel
Département matériel
63, rue Pierre-Charron 75008 Paris
Tél. : 225.06.63

au bord d'un grand changement ?

entretien avec Edgar Morin
directeur de recherches au CNRS

● **Une tradition bien établie veut que la vie humaine comporte essentiellement deux périodes, celle que l'on passe à l'école et celle que l'on passe dans le milieu du travail. Que pensez-vous de cette dichotomie ?**

On part du dogme que l'école est faite pour adapter l'individu à sa future condition de travailleur, qu'elle a une fonction adaptatrice à des structures socioprofessionnelles. D'ailleurs, la préoccupation la plus souvent formulée dans les projets de réforme de l'enseignement c'est de déplorer le déphasage entre la formation scolaire et la vie professionnelle. Ne faudrait-il pas plutôt envisager le contraire, adapter le travail à l'école, je veux dire à une vie d'apprentissage permanent ? Où apprendre n'est pas seulement moyen, mais fin (auto-développement) ? Ce n'est pas seulement la société qui est en devenir, c'est aussi la connaissance qui se transforme très rapidement et n'est jamais achevée. L'expérience de la vie est un jeu qui vous relance sans cesse pour apprendre autre chose. Pour formuler un principe, je dirais qu'il faut concevoir la vie comme un cheminement où l'on essaie constamment d'apprendre cette vie, d'apprendre la société, de se connaître soi-même, de savoir comment agir, et donc qu'il faut

concevoir, adapter et l'école et la vie à cette finalité.

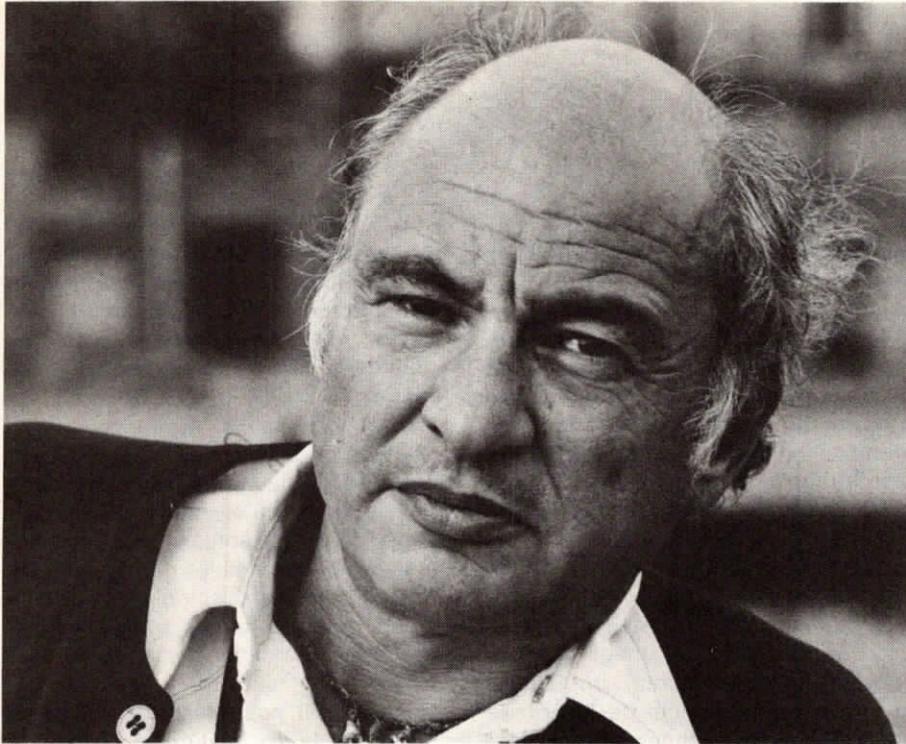
● **Mais n'y a-t-il pas actuellement un divorce entre les finalités de l'école, souvent très culturelles et peu utilitaires, et celle de la profession, qui réclame des personnels déjà pratiquement qualifiés ? Est-ce là une opposition définitive ?**

Tout le problème est de savoir si la finalité est de s'adapter de façon stricte à une situation professionnelle donnée. Ceux qui sont trop bien adaptés ne peuvent plus changer, et si la situation se modifie, ils deviennent totalement désadaptés. Il s'agit donc plutôt d'acquérir une aptitude à affronter des circonstances très variées ; il s'agit d'être capable d'élaborer des stratégies, et non seulement d'obéir à des programmes. On rejoint ici le problème de la culture et notamment de la culture scolaire. La formule qui veut qu'elle soit « ce qui reste quand on a tout oublié » signifie que ce reste constitue une sorte de capital invisible qui nous aide à vivre. Cela pouvait avoir un sens jusqu'au XVII^e siècle par exemple, car alors la culture était fondée sur un stock assez limité de connaissances, physiques, sociales, géographiques, etc., qui était le même pour tous, pour Montaigne, Pascal, La

Bruyère. On pouvait alors réfléchir sur ce stock de connaissances et donner sa réponse personnelle, celle du scepticisme ou celle de la foi. Chacun possédait ainsi une sorte de viatique dans la vie. Aujourd'hui, au lieu de connaissances peu nombreuses et fortement structurées, nous en avons d'innombrables et très mal structurées, ou plutôt non liées les unes aux autres, et l'on est absolument incapable de connaître, réfléchir, penser tout ce qui est connu, recensé, stocké dans notre culture.

● **N'est-on pas, précisément, piégé par ce mot de culture ?**

En effet, parce que ce que l'on appelait la culture, la culture humaniste, était fondé sur les grands textes littéraires ou philosophiques classiques et qu'une telle culture est de nos jours trop restreinte pour répondre aux questions de notre vie et de notre société. Notre culture humaniste est insuffisante, mais nous n'avons pas, pour la compléter ou la supplanter, de vraie culture scientifique. La science constitue une accumulation de savoirs cloisonnés, morcelés, isolés dans les disciplines et qui n'alimentent pas vraiment notre réflexion et notre action. Il y a bien une certaine culture techno-bureau-



cratique, c'est-à-dire une certaine façon d'appréhender la réalité, mais elle comporte autant d'appauvrissement que d'enrichissement, et elle est dépourvue de vertus créatrices : l'expert techno-bureaucratique structurera bien les connaissances mathématiques, statistiques, etc., il connaîtra très bien les situations du passé et pourra résoudre un problème s'il répète une situation déjà connue et déjà résolue, mais il sera totalement désarmé devant le nouveau. Il lui manque l'esprit d'invention et d'initiative. Il est incapable de prévoir, d'appréhender et de comprendre le nouveau. Nous avons besoin d'autre chose que d'experts. Il y a un vide culturel immense et c'est de lui qu'il faut se préoccuper. Il faut savoir qu'on ne va pas le remplir avec un amoncellement de connaissances et d'informations.

● **C'est donc plus une structuration de l'esprit que l'école, au sens large, devrait fournir ?**

Les réformes institutionnelles sont vaines s'il n'y a pas en même temps une réforme dans la façon de penser. Mais une méthode de pensée ne s'invente pas à la demande, surtout s'il s'agit d'une méthode qui nous permette de dépasser les carences et les limitations de notre savoir mor-

celé et parcellaire (car il ne suffit pas d'une philosophie globale passe-partout, remède pire que le mal qu'elle croit résoudre). Et, lorsqu'une méthode de pensée existe, elle ne s'apprend pas par cœur. Elle doit être intégrée, engrammée, au terme d'un dur cheminement, poussée par le besoin et l'expérience.

La réforme de pensée aujourd'hui nécessaire, elle ne dépend pas des seuls éducateurs. Il faut un très dur travail d'enfantement, où la société elle-même est en travail sur elle-même, où c'est la culture, via ses penseurs, philosophes, chercheurs, scientifiques, qui doit s'auto-révolutionner.

Par ailleurs, l'idée de programme, si nécessaire soit-elle, est insuffisante. Ce que nous avons besoin de savoir pour nous orienter dans la vie est de plus en plus « hors programme ». C'est cette réalité qui déferle sur nous via journaux, radios, télévision, films, et chaque jour nous pose ses problèmes, nos problèmes... On rêve d'un éducateur qui commence son cours sur les événements du jour, sur ce dont parlent journaux, radios, télé, non pas pour faire entrer cette réalité sauvage dans le carcan de son idéologie, de son parti, mais pour essayer d'apprivoiser, de civiliser cette réalité sauvage en tentant de la comprendre...

● **Mais l'école n'a-t-elle pas aussi le devoir de préparer à la vie quotidienne et en particulier au loisir ?**

Avant d'en venir à ce troisième élément, je voudrais dire qu'il y a actuellement un grand développement du loisir parce que le travail est de moins en moins satisfaisant pour la vie. Il est de plus en plus fragmentaire, spécialisé, morne, chronométré, vidé de toute responsabilité, sauf, sans doute dans certaines professions privilégiées, responsables, artistiques ou scientifiques. La division entre loisir et travail est forte quand celui-ci est tellement sinistre que le travailleur a besoin de faire passer tous les contenus de sa vie dans le loisir. C'est donc une réforme en profondeur du travail qui est nécessaire. Il faut transformer cette conception du travail dominé par la surspécialisation et la surfonctionnalisation. Plus on acquiert de responsabilités personnelles, plus grand est l'investissement psychologique et affectif. Alors, plus la structure de la vie de travail changera, plus la formation scolaire sera une aide. Il y a deux façons d'apprendre, et très différentes. *Ou bien on apprend à appliquer des programmes, ou bien on apprend à inventer des stratégies. Apprendre à appliquer des programmes, c'est désapprendre à inventer, prendre une initiative, prendre un risque intellectuel.

● **C'est un apprentissage qui peut être très efficace !**

Oui, mais, dans la vie, on a besoin, aussi, d'apprendre à vivre, c'est-à-dire d'approfondir l'événement singulier. On rencontre toujours des situations inattendues, où il faut élaborer une stratégie, c'est-à-dire jouer avec l'adversité, le hasard, l'imprévu, contrôler l'adversité. C'est ce qui se produit, par exemple, quand on conduit une voiture. On accomplit toute une série de gestes mécaniques, tellement programmés qu'ils sont inconscients et quand surgit un obstacle — un embouteillage — il faut user de stratégie pour se tirer

de ce mauvais pas. C'est aussi le cas de certains métiers, celui de chirurgien, entre autres, quand il ne s'agit pas d'opérations de routine, mais qui deviennent alors des arts stratégiques. Et c'est ici que l'on revient à l'idée de culture, dans sa définition traditionnelle. Car peu importe d'oublier, on peut oublier les programmes, car ils passent dans l'automatisme de l'inconscient. L'essentiel, c'est de pouvoir inventer des stratégies. « Oublier » ce n'est pas gommer, effacer, c'est remiser dans l'inconscient ce qui fonctionnera automatiquement en cas de besoin. C'est cela, la vraie culture, celle qui va nous aider en nous donnant une certaine liberté d'initiatives. Et c'est cela le paradoxe de l'éducation : le « bon » éducateur est celui qui, par des moyens hétéronomes, apprend à ses élèves à devenir autonomes.

● **Mais alors dans ce problème des rapports entre l'école et le travail, par où faut-il commencer pour les changer ? N'est-ce pas le problème de la poule et de l'œuf ?**

Dans la vie, ce n'est ni la poule ni l'œuf qui ont commencé. Le vrai problème, et c'est cela les grandes révolutions, c'est que tout doit changer à la fois pour qu'apparaisse une réalité nouvelle. Mais, là encore, il y a un paradoxe, celui que Marx exprimait dans l'une de ses thèses sur Feuerbach : on veut changer le monde par l'éducation, mais qui va éduquer les éducateurs ? Il faut que la société éduque les éducateurs, mais si la société n'a pas les éléments de l'éducation, comment éduquer ? C'est le cercle vicieux que nous sommes contraints de vivre. Un éducateur doit s'auto-éduquer lui-même et grâce aux éduqués.

● **Mais le monde du travail ne peut-il pas, lui aussi, se transformer sous la pression de ceux qui le subissent ou le dirigent ? Et ne va-t-on pas déjà vers une diminution des tâches mécaniques et une augmentation des tâches de responsabilités ? On n'en est plus tout de même au travail en**

miettes, au taylorisme du début du siècle.

On n'en est pas encore complètement sorti. Sur le plan industriel, on en était arrivé à un excès contre efficace qui allait contre le rendement lui-même, d'où la nécessité de faire marche arrière, notamment dans la pratique du « job enlargement ». On est en train de supprimer des chaînes de montage, dans la construction automobile, par exemple, et pas seulement en Suède... Mais il reste encore beaucoup de métiers hyper spécialisés, parcellaires, bureaucratiques... Un des aspects de la grande contestation des années 68, ce n'est pas seulement qu'on ait mis en cause les conditions de la domination sociale ou de l'exploitation proprement dite mais la division et la structure du travail. Il y a eu d'une part l'aspiration à l'autogestion, d'autre part de multiples tentatives, chez des jeunes, pour vivre autrement, créer des structures de communauté, néorurales, par exemple, avec une réhabilitation de la polyvalence et de l'investissement personnel à la tâche.

Je crois que nous sommes au début d'une époque qui se cherche : ou bien on pense que l'organisation du travail hyperpénalisé et hiérarchique est aussi inévitable que les lois de la nature, que c'est une loi de la société et qu'il faut la subir, alors on vit dans la résignation et puis on s'enfuit ailleurs ; on cherche à gagner de plus en plus de loisir et on fixe la revendication essentielle sur l'accroissement de ce temps de loisir et, bien entendu, des moyens de vivre qui permettent de le remplir. Ou bien on ne se résigne pas, et on arrive à une autre conception de la société où l'organisation du travail ne nécessite pas uniquement ni principalement la spécialisation — sans pourtant l'éliminer complètement — mais aussi la polyvalence, où les formes hiérarchiques rigides sont vues comme comportant au moins autant d'inconvénients que des formes décentralisées, qui engendrent, peut-être, un certain désordre, mais qui permettent plus de créativité.

● **Les rapports entre école et travail ne sont-ils pas à peu près les mêmes dans tous les pays industrialisés, quels que soient leurs systèmes politico-économiques et leurs idéologies ?**

C'est certain, parce que tous les Etats, toutes les sociétés industrielles développées, qu'elles se disent socialistes ou non, sont fondées sur la même religion, celle du développement industriel, selon les modes d'une organisation du travail « rationalisé », spécialisé et disciplinaire.

● **Ne faut-il pas, alors, dépasser ce stade de la civilisation industrielle ?**

Certainement. Tout est évolutif et on peut essayer d'influencer, d'accroître, d'accélérer les processus évolutifs.

● **Quelle priorité dans les changements à apporter ? Dans l'école ou dans le monde du travail ?**

On ne peut pas dire qu'il y ait un point central. La vie sociale fonctionne de façon rotative : l'école détermine une certaine forme de société, mais la société détermine une certaine forme d'école. Il y a rétroaction de l'école sur la société dont elle est issue. Elles forment un tout, interdépendant. Si l'on admet cette idée, on en conclut que toute action dans l'une doit avoir des répercussions dans l'autre. Seulement, pour qu'un grand changement arrive, il faut une double poussée, en même temps, dans les deux secteurs, école et société. On ne peut pas prévoir comment peut se produire un phénomène aussi transformateur, parce qu'une grande transformation est toujours impensable à l'avance. Ainsi, dans l'histoire de l'humanisation, l'observateur du chimpanzé aurait pu voir comment pourrait se développer un chimpanzé plus intelligent, mais non prévoir comment apparaîtrait le langage humain qui est le nôtre. De même, dans les sociétés humaines archaïques, qui ont duré des millions d'années, on ne pouvait

pas savoir que peut-être dix mille ans avant notre ère surgiraient des sociétés, non plus de quelques centaines de membres, mais de centaines de milliers, voire de millions, et que ces sociétés créeraient la ville, la campagne, l'Etat...

Quand on est à la veille d'une révolution profonde, on voit surtout l'impasse où conduisent les contradictions présentes, mais on ne voit pas comment c'est précisément le dépassement de ces impasses qui va entraîner la révolution, si, bien entendu, elle a lieu. Quand on a conscience qu'il faut un très grand changement, il faut essayer de voir le mieux possible ce qu'il pourrait ou devrait être, mais aussi penser qu'il y a mille voies pour aller vers lui et qu'on ne peut pas dire comment il se fera.

● **Avez-vous le sentiment que nous sommes au bord d'un changement possible ?**

J'ai l'impression que nous sommes en train de nous poser des questions fondamentales sur l'organisation du travail, de la connaissance et de la vie.

● **Nous sommes donc en 1788 ?**

Non, parce que la référence au passé ne sert à rien. Si on dit 1788, on pense à ce qui s'est produit en 1789, et il y aura autre chose que 1789, autre chose que Mai 1968, autre chose que les révolutions du passé.

On ne peut pas dire que l'on approche au bord d'une espèce d'abîme, recouvert de brouillard, qui sera peut-être une transformation. Mais on voit surtout la non-solution, parce qu'il y a tant de blocages, de scléroses, d'immobilismes, de non-communications entre des secteurs qui devraient se comprendre que les probabilités sont pour qu'il ne se passe rien.

Mais, oui, si l'on veut, on est en 1788, parce qu'à cette date il était évident que la Révolution française

était absolument improbable. Il était improbable que cette Assemblée des Etats généraux, réclamée du reste par l'aristocratie, se transforme brusquement avec la demande du Tiers-Etat du vote par tête et non par ordre et que toute une série de mouvements provoquent le Serment du Jeu de Paume, l'émeute populaire et la prise de la Bastille. Cet enchaînement des faits était absolument inconcevable en 1788.

● **Alors pas de science-fiction qui définirait un avenir ?**

Il faut toujours imaginer des scénarios possibles, et les imaginer aussi improbables car ce qui va se passer ne ressemblera pas aux scénarios.

● **Dans les scénarios probables voyez-vous une réconciliation de l'école et du travail ?**

Il n'y a jamais réconciliation totale et harmonie et je ne pense pas qu'il doive y en avoir. Il faut que l'école apporte quelque chose d'autre, qui ne serve pas uniquement au travail, mais aussi, en effet, au loisir, à la vie personnelle. Elle n'est pas faite pour s'adapter principalement ni exclusivement au travail, mais pour répondre à des besoins vitaux non seulement de la société, mais aussi de l'individu, dont il va rencontrer certains au travail et d'autres dans sa vie privée. Quand on lit de grands romans, comme **Anna Karénine** ou **Madame Bovary**, ils vous parlent d'amour mais aussi des problèmes de la vie personnelle. Je ne dis pas qu'ils nous apprennent à écrire des lettres d'amour ou à faire la cour, mais nous nourrissons notre culture et nos sentiments. L'école n'est pas faite pour nous adapter, mais pour enrichir notre vie, et si notre vie est plus riche, nous pouvons trouver des moyens, soit de nous adapter aux circonstances, soit, encore mieux, d'adapter les circonstances à nous.

**Propos recueillis par
Pierre-Bernard Marquet**

Le BAIN LINGUISTIQUE®

plonge les jeunes dans la vie de la langue choisie...



Publicité Orbis

Multiples formules de séjours en :
Angleterre, Allemagne, Espagne,
Irlande, Ecosse, Ile de Man, Autriche,
Italie, Malte, Japon, U.S.A.,
Mexique, Turquie, Caylan.

L'Association "Séjours Internationaux Linguistiques et Culturels" (S.I.L.C.), sans but lucratif, agréée par le Secrétariat de la Jeunesse et des Sports (n° 16.64) et le Commissariat au Tourisme (n° 70.027), offre toutes possibilités de "Bain Linguistique" de toutes durées et à toutes époques de l'année : Séjours en famille ; Séjours scolaires encadrés ; Séjours indépendants avec appui local ; Séjours "Entente cordiale" avec pratique de sports en Angleterre ; Séjours au pair ; Echanges individuels, etc., pour jeunes scolaires, étudiants et adultes (recyclage). Possibilité cours Duel-Licence.

S.I.L.C. accepte avec plaisir la collaboration de collègues comme correspondants locaux en France et professeurs-inspecteurs à l'étranger.



Pour tout connaître sur cette Association qui présente toutes garanties de sécurité, de sérieux et d'efficacité, et choisir la formule de Bain Linguistique qui correspond à vos désirs, demandez - tout de suite - la documentation complète et gratuite.

✂

BON A REMPLIR ET A RETOURNER A S.I.L.C.
Service 250
56, avenue Jules Ferry - 16000 ANGOULEME

Je désire recevoir - gracieusement - une documentation complète sur l'Association S.I.L.C. et le choix de "Bain Linguistique" à l'étranger.

Pays envisagé (s) : _____

Pour : Jeune (âge _____) Etudiant Adulte

NOM : _____

ADRESSE : _____

CODE POST. : _____ VILLE : _____

Bureaux Paris : tél. 250.71.20 et 583.85.11

une véritable formation professionnelle

QUI donc en France pourrait se féliciter d'un bon ajustement des formations professionnelles scolaires aux besoins de l'industrie en travailleurs qualifiés ? Pas les établissements scolaires qui, sauf exceptions, assurent difficilement le placement de leurs diplômés. Ni les entreprises qui les reçoivent puisqu'elles procèdent presque toujours à des compléments de formation. En règle générale, les deux institutions s'ignorent. Alors même que, dans l'immédiate après-guerre, l'industrie semblait remettre à l'école le soin de former son personnel qualifié et se désaisissait de l'apprentissage, alors que s'ouvraient les filières de l'enseignement technique, bien des entreprises conservaient une « formation maison » et les plus importantes d'entre elles subventionnaient leurs propres écoles, les seules à placement garanti.

... y en a pas chez nous

Les directions des usines se réservent le privilège des choix, comme celui des promotions. Quant aux organisations ouvrières, elles défendent toujours les avantages de l'âge ou de l'ancienneté plus vigoureusement que la reconnaissance des compétences fondées sur des titres scolaires. Certificats d'aptitude professionnels, brevets professionnels et même brevets de techniciens supérieurs tombent dans le vrac du « marché du travail » ou « pêchent » les recruteurs d'emplois, selon les besoins changeants du progrès technologique. C'est ainsi — pour ne parler que du passé — qu'on a longtemps recruté des bobineuses (constructions mécaniques et électriques) dans les écoles de couture.

Manque de coordination et de pré-

vision, certes. Mais aussi, c'est toute la conception de l'organisation du travail qui interdit chez nous l'évaluation des besoins. L'entreprise française est avant tout une construction technocratique. Ce sont les postes de travail qui s'y trouvent qualifiés et par conséquent répertoriés dans les échelles de salaire. Ceux qui les occupent, diplômés ou pas, sont payés en conséquence. Voilà qui paraît juste. Subordonner l'attribution d'une tâche exclusivement à des travailleurs qui possèderaient un diplôme spécifique serait considéré comme une tentative délibérée de bloquer la promotion ouvrière.

On a quelque peine à imaginer qu'il puisse exister entre l'offre scolaire de qualifications et la demande industrielle une articulation satisfaisante. On est donc surpris de constater qu'elle est cependant réalisée dans d'autres pays. En République fédérale allemande, par exemple, 68 % de la population active possède un diplôme professionnel, non compris 4,7 % des formations de haut niveau assurées par l'enseignement supérieur.

En France, 27 % seulement des actifs ont un diplôme professionnel, non compris 3,5 % de ceux qui sont formés par l'enseignement supérieur.

y en a chez la voisine...

La promotion des travailleurs allemands se fonde sur des élargissements de formation qui permettent d'obtenir des diplômes de plus en plus élevés. Les meilleurs ouvriers passent ainsi du stade de l'apprentissage généralisé au niveau de l'ingénieur gradué. C'est une perspective professionnelle encourageante de pouvoir se dire, au cours de son apprentissage, qu'on a un bâton de maréchal

dans sa giberne.

Dans les entreprises allemandes, l'organisation du travail est d'abord fondée sur l'utilisation des compétences professionnelles. Et le salaire suit, même si, momentanément, la tâche effectuée n'y correspond pas. A certains égards, c'est cette compétence professionnelle qui qualifie le poste occupé.

Les groupes ouvriers, du fait de la reconnaissance non discutée de la valeur du diplôme professionnel, jouissent d'une autorité et d'une autonomie bien plus grande qu'en France. La séparation, dans l'usine, entre la conception, la division, le contrôle du travail et son exécution, est moins tranchée en RFA que chez nous. Les non-ouvriers — employés, techniciens, maîtrise — y sont relativement moins nombreux, du fait même que les ouvriers se réclament de leurs aptitudes reconnues pour se répartir le travail entre eux et procéder à sa vérification.

Ainsi l'encadrement est-il moins lourd dans les entreprises allemandes. Un contremaître compte là-bas vingt-six ouvriers en moyenne sous ses ordres alors qu'en France il en a dix-sept. Ce contremaître — le Meister allemand — ne parvient à sa fonction que s'il obtient le diplôme ad hoc. En France, il n'existe pas de diplôme de contremaître (1). On envoie quelquefois la maîtrise déjà nommée à des stages de formation : les résultats en sont tout à fait décevants.

La filière secondaire allemande, très sélective, n'est fréquentée que par un nombre limité d'élèves. 60 % de ceux qui obtiennent le baccalauréat (l'Abitur) prennent, sans avoir le sentiment d'une échéance, le chemin de la formation professionnelle. Car la voie professionnelle exerce un véritable attrait. La « Hauptschule », considérée avec faveur par la population, draine la grande majorité des élèves issus de l'école primaire. Elle assure une véritable formation profes-

e de masse...

fessionnelle de masse. C'est par excellence la voie de la préparation au travail et de l'insertion dans l'organisation productive. Le temps des études, où l'on passe d'un degré à un autre, préfigure celui de la carrière professionnelle où les chances sont toujours offertes d'améliorer sa qualification. Bien entendu, l'organisation syndicale est garante de l'application des règles de promotion.

Un tel tableau nous entraîne à dire : « Imitons nos voisins, puisque leur modèle harmonise à la satisfaction générale les relations entre l'offre scolaire de qualifications et les demandes des entreprises ! » Deux questions tempèrent un tel souhait. Est-ce possible ? Est-ce souhaitable ?

Du point de vue de l'efficacité économique, les deux systèmes se valent. L'écart entre rémunération ouvrière et rémunération non ouvrière est plus grand en France qu'en Allemagne, mais le coût moyen salarial est le même dans les deux pays. Un système de production industriel souhaite certes utiliser toutes les qualifications dont il a besoin. Mais les besoins ne sont pas les mêmes dans les deux pays. Ni d'ailleurs les systèmes (2).

... mais ce n'est pas pour nous

La logique rationnelle ou l'assimilation des principes tayloriens nous induisent en erreur quand ils nous incitent à croire qu'étant donné un objectif de production et un appareillage technique conçu pour y atteindre, il existe un système d'organisation et un seul qui soit le meilleur de tous. Il s'agit par conséquent de le découvrir, de s'en rapprocher, d'y parvenir. Les développements de l'industrie seraient normalisants dans leurs conséquences. Or, avec l'utilisation des

technologies complexes, l'existence d'un « one best way » est de moins en moins évidente. Tout au contraire, plusieurs types de rationalités s'offrent à résoudre un même problème d'organisation du travail.

A plus forte raison quand ces problèmes ne se posent pas dans les mêmes termes. Car ni les acteurs du milieu industriel, ni les relations professionnelles, ni les rapports sociaux ne sont les mêmes dans les deux pays. Et cela en raison, notamment, de leur histoire sociale (la classe ouvrière allemande, plus rapidement constituée que la classe ouvrière française, est aussi plus homogène et jouit dans le pays d'une meilleure image de marque), des traditions culturelles (les valeurs de référence ne sont pas les mêmes), des souhaits des familles, des aspirations de la population scolaire, et aussi de la manière dont les enseignants conçoivent leur métier.

La France est parcourue par une fièvre égalitariste nullement condamnable en soi. Il s'agirait d'offrir à tous, dès le départ et sans que personne n'en soit exclu, la chance maximum. Par conséquent, de se fixer, d'entrée de jeu, ce qu'il y a de plus difficile. Faute de pouvoir parvenir aux écoles les plus prestigieuses, aux diplômés les plus élevés, on en rabattra, à chaque échelon, sur son désir. Présentation sommaire, quelque peu caricaturale sans doute : il est assez clair pourtant qu'on ne veut pas commencer par l'apprentissage, et si on le fait, c'est un pis-aller. Pas une honte, pas une tare, mais bien l'aveu d'une insuffisance dans de nombreux cas. Si l'apprentissage était socialement bien considéré, aurait-on changé, au cours de la dernière vingtaine d'années, la dénomination des « centres d'apprentissage » ? Ils sont devenus « collèges d'enseignement technique » puis, pour ne rien devoir à personne, « lycées d'enseignement professionnel ».

La grande majorité des enfants

s'engage dans la grande avenue du secondaire. Cette avenue débouche sur les impasses professionnelles chaque fois qu'il est impossible de faire mieux. C'est l'inverse du système allemand pour lequel il n'est pas de voie sans issues.

La demande en formation générale, plus insistante en France, tend à surqualifier les travailleurs par rapport à leur poste, mais souvent en dehors ou au-delà des aptitudes professionnelles requises. On a souvent signalé cette relative distorsion comme une source d'insatisfaction pour l'individu. Mais qui donc accuser ? Il est tout à fait positif que les enseignants ne se sentent pas la vocation de préparer le meilleur des mondes !

Par ailleurs, dans un pays où l'avenir professionnel n'est pas tracé, mais au contraire demeure largement indéterminé, c'est cette formation générale qui constitue le meilleur garant des réadaptations éventuelles et des promotions ultérieures fortuites : ressource pour l'individu comme pour l'industrie.

Car les entreprises s'accrochent fort bien à l'heure actuelle (puisque les organisations syndicales ne leur disputent pas, au profit de l'école publique, le soin de former la main-d'œuvre) de cette séparation qui tend à s'approfondir entre l'acquisition de connaissances générales dévolue aux établissements scolaires de l'Etat et celle de compétences professionnelles spécifiques dont la formation continue, qu'elles contrôlent, se chargera de plus en plus.

En assurant pour sa part la formation professionnelle dans des spécialités qu'il définit lui-même, le patronat tiendra en main encore plus étroitement les emplois et, d'une manière plus générale, la main-d'œuvre.

Des deux types d'ajustements de la demande et de l'offre de qualifications — celui de l'Allemagne, celui de la France — lequel conviendra le mieux aux changements futurs qui,

sans déterminisme étroit, proviendront des nouvelles technologies, découleront des aspirations sociales. Le système allemand, plus harmonieux et mieux structuré que le système français, sera peut-être conduit, du fait de sa forte institutionalisation, à plus de conservatisme et de « reproduction ». En France, où il est exclu et pour longtemps que l'on parvienne à une interdépendance aussi serrée qu'en Allemagne entre besoins des entreprises et productions des formations professionnelles dans les écoles publiques, les obstacles aux déstructurations et restructurations seront moins insurmontables.

Mais qui peut dire quels travailleurs sont les mieux préparés à la direction participative des ateliers, à l'autonomie des groupes ouvriers de production, aux fonctions de coordination et de gestion ? Il est assez légitime que les enseignants soient amenés à se poser la question des capacités ouvrières, au cas où elles devraient déborder largement le cadre strictement professionnel.

William Grossin

(1) Il en est de même pour d'autres fonctions de niveau élevé où « s'adaptent » les hommes qu'on y place, avec plus ou moins de bonheur. Par exemple, celles des chefs du personnel. Elles étaient remplies autrefois par d'anciens militaires. Leur ont succédé des ingénieurs qui n'avaient pas bien réussi et qu'on plaçait là sur une « voie de garage ». On s'est aperçu, avec les conventions collectives, le développement et la reconnaissance des institutions ouvrières ou paritaires, l'extension des travaux administratifs et sociaux dans les entreprises, que les chefs du personnel, souvent promus « directeurs des affaires sociales », devaient avoir des connaissances générales étendues, notamment juridiques. Toutefois, il n'existe aucune formation universitaire spécifique complète, aucun diplôme correspondant à l'exercice de la fonction. Comme tout irait mieux cependant, si les inspecteurs du Travail, formés après concours dans une école spéciale d'Etat, avaient toujours en face d'eux des « interlocuteurs valables » !

(2) Une excellente étude, à laquelle nous empruntons, de Marc Maurice, François Sellier et Jean-Jacques Silvestre, **Production de la hiérarchie dans l'entreprise : recherche d'un effet sociétal** (Centre de documentation des sciences humaines, 54, boulevard Raspail, Paris - 806 pages) établit un parallèle détaillé des deux systèmes scolaires allemand et français dans leurs rapports avec l'industrie.

Travailler, pourquoi, pour qui, quand, comment ?

On n'a cessé, on ne cesse de se poser ces questions.

Mais, vers cette fin de siècle, certains se demandent si le travail n'est plus à lui-même sa propre justification mais le prétexte à des objectifs masqués.

L'introduction, de plus en plus massive, de l'informatique qui modifie déjà les conditions de travail, les conditions même de vie, en serait un puissant révélateur.

Selon Jean-Louis Rigal, professeur à l'université Paris-IX Dauphine (sciences de gestion de la décision et de l'économie appliquée),

l'informatique risque bien de n'être que le dernier avatar d'une évolution qui, de Platon, à aujourd'hui, en passant par le taylorisme et le stakhanovisme, n'a toujours eu, au vrai, qu'un seul objectif : « atomiser l'homme, désapproprier le travailleur de son savoir, et la classe ouvrière de son savoir collectif ».

Le travail, alors, n'a plus la production pour justification, non plus que la joie immédiate et l'épanouissement qu'il pourrait apporter à chacun. Il ne vise

qu'au contrôle social dont l'informatique est le moyen efficace.

L'ESSENTIEL, dans le travail, c'est la possibilité de contrôle social qu'il permet. Mais comment l'exercer ?

Taylor, fils d'un bourgeois aisé philadelphe, partit dans les années 1880 d'une constatation : « La flânerie systématique des manœuvres » et leur incapacité à organiser leur propre travail se combinent pour aboutir à des rendements dérisoires. Or, la science physique permet de déterminer la trajectoire exacte qui minimise le travail (ici le travail mécanique) de construction d'un mur en brique : simple problème physique qu'un organisateur méthodique et mathématicien peut résoudre ; les ouvriers sont incapables de savoir travailler, heureusement qu'il y a des techniciens qui le savent mieux qu'eux, car ils sont objectifs et compétents scientifiquement. Ce qui amène à désapproprier les ouvriers

de leur savoir et à clairement diviser les tâches : aux uns la tâche d'organiser, aux autres celle d'obéir aveuglément aux ordres des premiers, qui contrôlent donc tout le processus de production et ce au nom de la science et de la compétence.

On reconnaît ici le substratum épistémologique déjà évoqué :

- la peine du labeur est ramenée à la seule fatigue physique, car elle seule est mesurable et susceptible d'être étudiée scientifiquement ;
- il y a une solution unique et universelle à tout problème de minimisation ;
- seuls, des esprits éclairés peuvent la connaître, à condition d'être objectifs, donc neutres (on reconnaît le dernier avatar du platonisme).

Apparaît déjà la fonction de technocrate « cet homme riche — du moins socioculturellement — qui sait

au risque

de l'informatique

mieux que le travailleur la manière de travailler, que le pauvre ce qu'il veut (on retrouve le thème de la sémiocratie) (1).

On voit alors pointer l'OST (Organisation scientifique du travail) et sa sœur, la DST (Division sociale du travail ou, plutôt, des travailleurs), puis la DIT (Division internationale des travailleurs). On voit leur fonctionnement et leurs présupposés scientifiques et notamment les rôles qu'y jouent les concepts de temps (chronométrage), le primat du quantitatif : peu importe l'intérêt du travail, le contact avec l'outil et avec l'objet, etc. car ce n'est pas mesurable. Seule la peine physique compte. On voit aussi le culte de la compétence et d'un certain savoir (le « logos » tuant la « métis ») ; on voit fonctionner là encore le mythe de l'unicité — et le refus de reconnaître la différence. Le travailleur n'est plus un être humain doué d'un savoir, d'une pratique, vecteur d'un projet : il est une machine uniquement destinée à être totalement efficace.

Le taylorisme a admirablement fonctionné et permis le formidable accroissement de la production que nous connaissons et dont nous vivons, s'agissant de produits strictement de série, banalisés et dépersonnalisés, porteurs de richesse matérielle mais guère de valeur sociale, et plutôt obstacles à la communication entre les personnes. Et rien de cet acquis ne doit être méprisé ou minimisé.

Mais les difficultés apparurent vite et pas seulement engendrées par des limites technologiques. La classe ouvrière entra en rébellion, et aussi le tiers monde. De plus, le contrôle restait partiel : il ne concernait que

le temps de travail et ne touchait — du moins sous sa forme extrême, le travail à la chaîne — que 4 % des travailleurs.

Le fordisme complètera le système en résolvant les problèmes d'écoulement de la marchandise, et surtout en instaurant une espèce d'OSL (Organisation scientifique des loisirs) : en décalquant, sur le schéma mécanisto-taylorien de la production, un schéma analogue pour l'organisation systématique de la consommation et des loisirs.

Furent aussi essayés toutes sortes de gadgets pour rendre le système plus souple encore. Ce furent, par exemple, les écoles et techniques de la gestion humaine et de la participation. La DPO (Direction — participative — par objectif) permet à chacun — ou presque — de s'organiser à son gré. Mais à une double condition : qu'il s'agisse d'abord de cadres de bon niveau et, surtout, que l'on ne remette pas en question les objectifs que seule la direction peut fixer. En clair : chacun doit s'autocontrôler... et assumer les consignes générales. Plus récemment encore, un nouveau perfectionnement est intervenu : chacun est — relativement — libre de participer au choix des décisions, est libre de parler, mais à condition de respecter les règles de négociation (cf. **L'emprise des organisations**, de Max Pagès, 1979) et de langage.

Mais tout cela ne suffisait pas, ce contrôle n'étant que partiel et encore trop visible. Il fallait atomiser l'homme, désapproprié encore plus le travailleur de son savoir, et la classe ouvrière de son savoir collectif. Ici s'ouvre le temps de l'informatique.

L'informatique est le traitement automatique de l'information. Son

extension implique le primat d'un certain type de données, de modèles, de calculs, donc d'un certain type d'objectifs et de contraintes : donc, finalement, d'une certain type de culture et de contrôle social. Si l'ordinateur est un outil privilégié de l'informatique, il faut bien distinguer entre :

- **la robotique** (et la bureautique) : plus généralement l'usage d'automates facilitent certaines tâches pénibles et répétitives au stade de la production ;
- **l'ordinateur** : développement croissant de ces outils que sont les ordinateurs, qu'il s'agisse des centres de calcul/gestion centralisés, ou de la mini-informatique répartie ;
- **l'informatisation** : art d'imposer un modèle de société, de production, de contrôle et de division du travail ;
- **la télématique** : art de transmettre à faible coût, à grande cadence et à grande vitesse toutes sortes de messages non directement quantifiés (images, etc.).

Je voudrais insister sur le type général de contrôle que son usage rend possible, c'est-à-dire sur le contrôle du processus de travail dans et par la machine, ou plutôt par la fabrication du programme, du logiciel. Ce contrôle est le même, qu'il s'agisse de la fabrication robotisée dans le secteur secondaire, ou de l'obligation faite aux employés de banque, guichetiers ou directeurs d'agence, de n'accorder de prêts qu'en fonction d'un programme standardisé de prises de décisions, par calcul d'une fonction mathématique de la valeur de certains « ratios » élaborés dans les écoles de gestion (hier dans les business-schools américaines, demain dans les business-schools françaises, mais peu

importe !). Cela signifie que le contrôle n'est plus assuré par la maîtrise et par les cadres : le directeur d'agence, encore récemment habilité à accorder des prêts, est obligé de se conformer au dernier modèle élaboré par telle école de gestion, à partir de données élaborées par les grands technocrates de l'INSEE, ou de la centrale des bilans de la Banque de France. Notons, en passant qu'on ne tient même plus compte du savoir-faire collectif de l'organisation (en l'occurrence d'une agence de banque, ou même d'une banque) mais que seul existe le savoir collectif défini par les technocrates.

qui décide ?

Le contrôle dans l'entreprise se généralise et porte sur la surveillance de plus en plus fine des rythmes de travail : non seulement les systèmes genre IBM 3750 permettent le contrôle absolu des déplacements à l'intérieur de l'atelier, le contrôle **immédiat** des productions, voire des communications téléphoniques (on retrouve les télé-écrans de 1984), mais un dernier perfectionnement (système Xerox-Violet) consiste à obliger les travailleurs à préciser la nature du travail qu'ils effectuent, c'est-à-dire à s'auto-contrôler, à s'auto-mater. On a même pu voir — dans le cas du contrôle des clavistes de **Nice-Matin** — qu'il ne suffisait même plus de contrôler la production (et de vérifier par exemple que le journal tombe à l'heure, ce qui est une préoccupation légitime) ; il faut encore contrôler (et pourquoi donc ?) l'absolue régularité des cadences, la succession des gestes les plus élémentaires (perforer une seule colonne dans une carte) : interdiction de s'arrêter une minute et de rattraper le temps ainsi « perdu » ; même les séjours aux WC sont programmés à la cadence prévue par le sacré logiciel.

A l'époque où une solution semblait se dessiner en faveur de l'enri-

chissement des tâches (c'est-à-dire d'une valorisation même partielle du savoir-faire de l'atelier, d'un enrichissement aussi d'un horizon temporel de chacun), succède — sans que l'on ait encore perçu la réalité et l'ampleur de ce phénomène et les problèmes ainsi posés aux syndicats — une période d'ultra-atomisation (et, nous le verrons, de délocalisation apparente du pouvoir) : la composition d'une simple lettre nécessite l'intervention ultra ponctuelle de nombreux employés ne se connaissant pas, y compris les auteurs du programme ; l'octroi d'un prêt mettra en jeu des dizaines de responsables ne se connaissant pas plus ; plus généralement, **plus personne ne peut prendre réellement des décisions** ; ce qui est d'ailleurs déjà le cas des organismes bureaucratiques où — sous prétexte de rationalisation et de complexité extrêmes que seule la méthode cartésienne peut décoder — seul un système, tellement mystérieux que personne même ne peut le localiser et encore moins le définir, contrôle finalement les grandes décisions en imposant **une** méthode de prises de décisions (nous renvoyons encore au livre de Max Pagès, **L'emprise des organisations** qui monte et démonte le mécanisme piégeant — souvent à leur grande joie — même les cadres supérieurs d'une grande multinationale super moderne. Nous renvoyons également au livre de René-Victor Pilhes : **L'imprécateur**).

Il est particulièrement difficile de lutter efficacement contre un pouvoir totalement atomisé et dont on ne sait pas où il est situé. Qui a finalement le pouvoir d'accorder ou non un prêt ? Ce n'est certes plus le guichetier, ce n'est plus non plus le directeur d'agence, ce n'est même plus le directeur de la banque, c'est — nous l'avons dit — l'équipe de gestionnaires qui a mis au point les traitements algorithmiques des données, des « ratios » permettant de savoir si un client éventuel est dans la zone rouge. Qui, de même, prend la responsabilité d'embaucher un candidat, un travailleur : le contre-

maître, la maîtrise, le bureau d'embauche ou une équipe de psychosociologues, eux-mêmes conditionnés par quelques lointaines théories élaborées dans les universités ou au sein des business-schools ?

Qui prendra demain la décision de déclencher la force de frappe nucléaire française ? Il peut sembler qu'ici ce lieu de décision soit assez facile à cerner : c'est la responsabilité, du moins apparente, directe, du président de la République. Mais qui dira le rôle du logiciel ayant programmé les radars détecteurs de l'incursion ennemie ? Qui dira le rôle des chefs d'état-major qui devront analyser le signal émis par le système d'alerte ? Qui dira le rôle des transmetteurs ? Qui dira le rôle de celui qui finalement, à bord d'un sous-marin atomique, vérifiera que l'ordre de mise à feu a été donné par le président de la République et déclenchera la salve meurtrière ? Soyons bien persuadés que, si un tel événement se produisait un jour, l'histoire aurait beaucoup de mal à en imputer la responsabilité.

contrôle généralisé

Contrôle des processus du travail, contrôle des travailleurs, mais plus encore, contrôle aussi hors temps, hors travail ou plus exactement hors temps de travail : on ne sait du reste plus très bien ce que peut signifier « travail » à une époque où le temps hors travail se modèle de plus en plus sur le temps du travail. A une organisation scientifique du travail — ou plutôt à une organisation scientifique des travailleurs — se substitue une organisation scientifique des loisirs calqués sur elle (OSL).

Ce contrôle s'exerce sous une double forme :

- **externe** : contrôle des déplacements avec possibilité d'inscrire, par exemple, le numéro national des travailleurs sur la Carte orange, ce qui permet de suivre chacun à la piste si on le désire, ou du moins de connaître ses déplacements, donc

ses centres d'intérêt ; contrôle des dépenses, et des types de dépenses, avec les cartes de crédit et, demain, avec la monnaie électronique ; contrôle des lectures dans les bibliothèques (déjà réalisé en RFA) ;

• **interne et intériorisé** : il faut se conformer aux modèles dominants, faire comme tout le monde (et d'abord « ne pas perdre son temps ») ; la prégnance des rythmes de travail interdit toute possibilité de libération hors travail. La secrétaire-perfo, qui a aligné des milliers d'actes automatiques et dénués de tout sens (et l'on se garde bien d'en expliquer le sens : pourquoi les visites d'usines sont-elles réservées aux étudiants extérieurs et jamais aux travailleurs d'usine ?), peut-elle encore s'épanouir hors travail (voir **Les temps modernes** de Charlie Chaplin) ? Elle ne peut qu'adorer les mœurs de consommation, les rythmes aliénants du temps de contrôle dans l'atelier. Il n'est que de voir le type de production qu'on favorise (biens normalisés, sans valeur personnalisante et sans grande valeur d'usage, produits précisément consonnants à l'ère de l'informatique) pour répondre à la question.

Et si le cadre moyen se retrouve avec sa secrétaire dans les mêmes lieux de vacances, où ils font la même chose, aux mêmes époques (cf. échec de l'étalement des vacances), ceci ne signifie aucunement la fin de la lutte des classes et l'égalisation par le « haut » (ou plutôt par le milieu), cela signifie nettement que le cadre moyen a rejoint le prolétariat et se trouve tout aussi aliéné.

Un obstacle subsistait à la totale victoire du Système : l'existence de travailleurs organisés que ne peut plus suffisamment appâter la perspective d'un monde plus riche matériellement (ou qui le serait s'ils acceptaient momentanément la « discipline républicaine » et les sacrifices « communs »). Une seule perspective s'ouvrait au Système et ce, grâce au progrès de l'informatique : veiller aussi à ce qu'aucun travailleur, qu'aucun travail même, n'ait ni réalité concrète (car coupé de l'outil direct

et coupé de tout savoir-faire), ni consistance juridique. Et ce fut la vogue — économiquement injustifiée (l'intérimaire coûte beaucoup plus cher que le personnel « normal », tout en recevant moins de salaire et en perdant tout droit syndical, toute possibilité de lutte) — du travail — ou plutôt de l'emploi — précaire, intérimaire : pourquoi, par exemple, dans toute grande entreprise, un nombre croissant de travailleurs — du laveur de carreaux à l'ingénieur-conseil — est-il loué à une entreprise extérieure ou « indépendant intérimaire » ?

L'informatique — ou plutôt l'informatisation — représente donc l'outil le plus subtil et le plus dangereux non seulement pour imposer une nouvelle division des tâches, des rapports de production plus subtilement aliénants que ceux instaurés par ses grandes sœurs aînées que furent le taylorisme et le stokhanovisme, mais pour créer un nouveau mode de contrôle qui saisisse plus profondément encore, et dans sa totalité, un citoyen

Cet article prolonge une conférence-débat en classe préparatoire à HEC au lycée René-Descartes d'Antony. A l'occasion de cette réunion, Jean-Louis Rigal formula une hypothèse selon laquelle « le critère essentiel de l'inégalité sociale est finalement la possibilité de se situer par rapport à un horizon temporel plus ou moins lointain (en gros, pour l'O.S. quelques secondes, pour le P.-D.G. plusieurs années) ; le système éducatif conforte cette inégalité, notamment en enseignant différemment l'histoire, et en fixant des horaires différents pour les divers cursus, horaires d'autant plus lourds que les débouchés sont de modeste niveau hiérarchique ».

Poursuivant son travail à partir de cette hypothèse, Jean-Louis Rigal serait heureux de pouvoir en discuter avec des enseignants du secondaire des diverses « filières », qui peuvent prendre contact avec lui :

Jean-Louis Rigal
12, avenue Roosevelt
92330 Sceaux

multi-contrôlé, rejeté des sphères de décision réelles, déconnecté même de son outil de production et de sa production, en un mot totalement aliéné dans toutes ses dimensions. Et souvent même, content de l'être, **auto maté**, car on lui aura garanti — à défaut de beaucoup de satisfactions — beaucoup de biens marchands, une grande béatitude et une sécurité apparente (voir **Le meilleur des mondes** de Huxley, 1984 d'Orwell, et **La légende du Grand Inquisiteur** de Dostoïevsky).

auto... matés

donc vaincus
inéluçtablement

Tout cela est-il inéluçtable ? Probablement oui, si nous ne changeons pas de logique. Il faut donc d'abord changer dans la société et dans chacun d'entre nous (ce qui est beaucoup plus difficile) cette logique productiviste (d'apparence productrice de richesse, en fait productrice de signes et d'inégalités), cette logique unidimensionnelle qui ramène tout au nombrable (donc au marchand), qui trame finalement l'humanité, pousse à une spécialisation exagérée, atomise, anéantit les travailleurs et les citoyens.

Changer de logique suppose d'abord un gigantesque effort éducatif : peu ont aujourd'hui la capacité intellectuelle de créer les outils de la libération (instruments, machines, pratiques, savoir-faire, concepts), et peu en ont même cure — et en cela le Grand Inquisiteur de Dostoïevsky avait raison dans son pessimisme. C'est au système éducatif (éducation initiale, recherches, formation permanente et pratiques professionnelles) de libérer les énergies humaines et le désir de changement, de libération, de responsabilité personnelle et collective.

Jean-Louis Rigal

(1) cf. *l'éducation* n° 409 du 24 janvier 1980.

Médecin, pédiatre, directeur de recherches au CNRS, expert près de nombreuses instances nationales et internationales, Jean Rousselet s'est spécialisé depuis de nombreuses années dans l'étude des questions de la jeunesse, en particulier de l'adolescence.

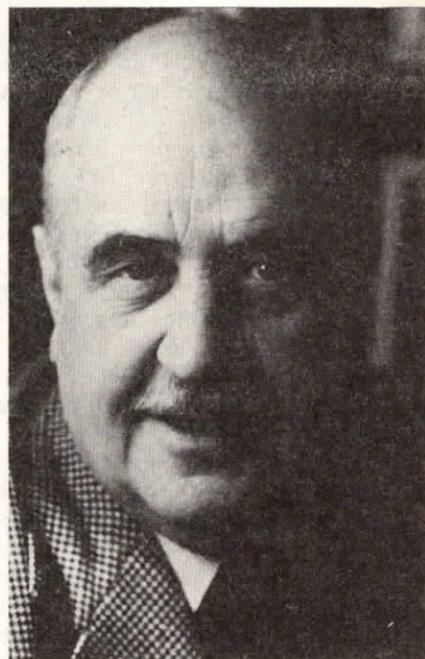
Il y a six ans, il s'était fait connaître du public en publiant un ouvrage qui fait aujourd'hui figure de classique :

L'allergie au travail (Editions du Seuil)

Alors que la crise du chômage n'avait pas atteint l'ampleur et la gravité que nous lui connaissons aujourd'hui, il y annonçait la montée d'un phénomène nouveau chez les jeunes : un désintérêt croissant pour cette activité quasi-sacrée de nos sociétés, le travail, une prise de distance vis-à-vis du monde de l'emploi.

Aujourd'hui, en publiant **La jeunesse malade du savoir** (Grasset, 246 p.), il poursuit sa réflexion et l'étend à l'analyse critique, très critique, de toutes les institutions de formation, d'information et d'éducation qui s'adressent à la jeunesse.

Si le bilan se révèle peu positif, il n'entame pas pour autant l'optimisme de Jean Rousselet. Au vu des milliers d'interviews de jeunes qu'il a pu réaliser et contre tant d'opinions répandues, il affirme : « Rarement nous avons eu une aussi belle jeunesse. Notre jeunesse actuelle est une des plus belles du monde. »



promesses d'avenir

● **Votre livre est plutôt pessimiste, mais, contrairement à ce à quoi nous sommes quelque peu accoutumés, vous ne mettez pas en accusation, ou peu, l'institution scolaire.**

Actuellement la jeunesse se distancie, la jeunesse semble malheureuse, la jeunesse s'engage mal, la jeunesse ne veut pas jouer le jeu. Les adultes et les pouvoirs ont tendance à la mettre en accusation en disant qu'elle est une jeunesse décadente, qu'elle est une jeunesse trop gâtée, paresseuse. Mon propos est de montrer que l'on voit mal comment elle pourrait être différente dans la mesure où elle est éduquée et abandonnée au milieu d'un océan de savoir dans lequel elle se noie. Si mon livre est dur en attaquant les structures et les pouvoirs, il est aussi un plaidoyer pour la jeunesse, une tentative d'explication de son malaise.

Si je n'attaque pas l'école c'est que, de même que je crois qu'il est très difficile d'être jeune actuellement — contrairement à ce que pensent les adultes —, de même je crois qu'il est de plus en plus difficile d'être enseignant. Je considère qu'actuellement c'est le pire métier en ce sens que c'est celui qui donne le plus de responsabilités et celui où le confort intellectuel est le plus difficile parce que les finalités de l'enseignement sont de moins en moins précisées, parce que, alors que les enseignants, à l'image de leurs ancêtres, sont formés et ont vocation à être des éducateurs, ils sont de plus en plus uniquement des formateurs. Alors que toute leur formation, toute leur vocation est de faire des individus qui seront des citoyens, l'économie, les pouvoirs politiques, les structures leur demandent de former des travailleurs, et uniquement des travailleurs — ce qui est

quelquefois, surtout en période de crise économique et avec l'évolution des techniques, de plus en plus incompatible. Donc les enseignants ont un rôle à tenir de plus en plus difficile parce qu'ils ont à faire un métier qui n'est pas forcément le leur, et quand ils refusent d'être uniquement des formateurs je me sens très solidaire d'eux. Quand on est jeune et qu'on se prédispose au métier d'enseignant, il est normal de vouloir avant tout être un éducateur plutôt qu'être formateur de main-d'œuvre.

Je crois que le problème est encore plus grave pour les enseignants du primaire dans la mesure où on leur demande de plus en plus d'être l'anti-chambre d'un enseignement secondaire, d'être les préparateurs à l'enseignement secondaire et de former à cet enseignement un polymorphisme de jeunes, et des jeunes qui sont très handicapés socialement et socio-cultu-

rellement. Ils sont obligés d'amener des paquets de jeunes à des enseignements secondaires plus ou moins courts ou longs, ce qui est absolument incompatible avec le bref temps pendant lequel ils interviennent.

Enfin, si je me sens solidaire avec les enseignants et si je les critique, c'est parce que je critique l'ingratitude de leur rôle et non leurs personnes, aussi parce qu'ils sont en compétition avec les mass média, des informations extérieures qui sont beaucoup plus libres de jouer un jeu beaucoup plus malhonnête : attirer à tout prix l'intérêt par le drame, par la sinistrose, par le sensationnel, montrer tout ce qui est rose excessivement rose, et tout ce qui est noir excessivement noir. Il est très difficile pour des enseignants de lutter à arme égale avec des pouvoirs d'information qui, pour des raisons commerciales ou autres, ne jouent pas un jeu honnête.

● **Dans votre livre vous êtes plus sévère encore : vous parlez d'« escroquerie ». Mais à qui cette escroquerie profiterait-elle ?**

Je crois qu'elle profite au conservatisme, non pas au sens politicien du mot, dans le sens du maintien en l'état de structures — qui peuvent être culturelles, idéologiques, politiques, économiques ou de consommation — qui toutes concourent à ce qu'on change le moins de choses possible et à ce qu'on développe le moins possible le sens critique des futurs citoyens, des futurs électeurs, des futurs consommateurs. Il y a un consensus de non-changement où tous les pouvoirs sont d'accord pour penser que les choses étant ce qu'elles sont, elles sont très bien, et que plus les gens consommeront mieux ils voteront et que tout ira pour le mieux dans le meilleur des mondes.

● **A propos de la sélection vous dites que l'on décrit encore des mécanismes dont on sait qu'ils n'existent plus, mais on fait mine de croire qu'ils fonctionnent encore.**

En effet, et cela alimente à faux les

critiques superficielles contre le système parce qu'il est facile de répondre à certaines critiques quand on sait qu'elles ne sont plus d'actualité, alors que les vraies critiques, elles, ne sont pas encore apparues.

Par exemple : il est certain qu'il y a eu démocratisation de l'enseignement, il est certain que c'est une bonne chose que l'enseignement soit prolongé pour tous, mais cette prolongation et cette démocratisation — dont on peut donner des pourcentages globaux qui satisfont tout le monde, et qu'on ne peut pas nier — ont des effets assez pervers. Il existe, en dessous, des lignes de tendance perverses qui font qu'en fin de compte si on parle non plus en termes d'inégalité face à l'éducation, mais d'inégalité des chances de réussite socio-professionnelle, on s'aperçoit que, malgré l'apparente égalité des chances scolaires, l'inégalité des chances socio-professionnelles non seulement persiste, mais très probablement s'aggrave. Les critiques habituelles portent à faux et, en fin de compte, confortent le système dans la mesure où elles ne sont pas pertinentes, alors que les vraies questions ne sont pas posées.

● **Par exemple, alors que l'on continue le plus souvent à s'efforcer de convaincre les jeunes qu'il faut qu'ils s'orientent vers telle ou telle section, en C notamment, parce que les débouchés en emploi y sont plus sûrs, vous dites que ce système a failli et qu'une formation plus littéraire peut aujourd'hui être plus « rentable » parce que plus polyvalente, permettant plus de réadaptations.**

Dans la mesure où un système est poussé à l'extrême il devient stupide et trouve sa perte. On a sélectionné à mort uniquement sur la voie royale C, mais, à force, le système se retourne contre lui-même et actuellement il y a des embarras, des embouteillages au niveau de tous les secteurs privilégiés auxquels menait C. Dans une économie qui va devenir probablement de plus en plus dure, c'est-à-dire où l'on va avoir de plus en plus une minorité

d'individus responsables — directeurs conceptualisants — et une majorité de travaux de plus en plus parcellaires, de plus en plus spécialisés, même avec des formations spécialisées, il est évident qu'à ce moment t de l'adéquation formation/emploi — parce que tout est variant — les formations polyvalentes de type bac AB ou de type universitaire lettres et sciences se trouvent dans une situation privilégiée dans un marché de l'emploi qui, de toute façon, dévalorise tout le monde. Alors que ceux qui recevaient ce dernier type de formation étaient les seuls défavorisés, ils sont actuellement les moins dévalorisés. Est-ce que ça va durer ? Cela est tout à fait fonction de ce qui se passe en amont.

Le vieux problème est toujours là : à quoi sert l'école ? Si l'école sert à éduquer, au sens large tel que je l'entendais tout à l'heure, plus on prolonge la scolarité et mieux c'est. Si, au contraire, on la prolonge avec pour seule arrière-pensée une formation professionnelle, étant donné les impératifs du marché du travail et de l'emploi (on arrive quand même vers une déqualification croissante des tâches), il est évident qu'on a de plus en plus des individus qui, ou perdent leur temps, ou sont mal orientés, qui piètent.

Et puis, il ne faut quand même pas rendre responsables les seuls pouvoirs politiques et économiques ; il faut aussi prendre en considération l'ensemble d'une méritocratie et notamment les demandes d'éducation des familles. Si beaucoup d'enfants prolongent leurs études, s'il y a cette course aux diplômes, ce n'est pas dû uniquement aux structures, mais aussi à la demande des familles qui ne fait que croître, obéissant en cela à la loi économique de la pénurie : moins un bien est disponible et plus on en demande, plus il coûte cher. Dans un système de numerus clausus, la loi de la pénurie joue, les diplômes sont de plus en plus recherchés à mesure qu'ils se dévaluent, c'est-à-dire que plus un diplôme se dévalue plus on cherche le diplôme supérieur. Toute la masse est entraînée par cette demande d'éducation.



Pour vos problèmes de

**CLASSEMENT
PROTECTION
RECHERCHE RAPIDE**

des DIAPOSITIVES, FILMS, PHOTOS,
DISQUES, COURS, DOCUMENTS
DIVERS, nous fabriquons des articles
de classement en matière plastique

« PLASTICLASS »

(en dossiers suspendus ou
albums-classeurs avec feuillets)

NOUVEAUTE :
Classement de cassettes
et classeurs audiovisuels

Documentation gratuite sur demande

DANOU S.A., 4 et 6, pl. Léon-Deubel
75016 PARIS - Tel : 527-56-19 525-88-71

**Important
Editeur
Parisien**

recherche
pour ses différentes collections

manuscrits
inédits de romans,
poésie essai 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 fixées par contrat.
Notre contrat habituel est défini par
l'article 49 de la loi du 11 mars 1957 sur
la propriété littéraire.

enjeux

● C'est ainsi sans doute que des professions dont on pouvait croire qu'elles demeureraient inattaquables connaissent aujourd'hui des problèmes. Vous citez le cas de la médecine, débouché privilégié de la section C...

Oui, il y a au moins un millier de médecins inscrits à l'Agence nationale pour l'emploi, et sûrement trois mille à quatre mille médecins en situation de misérabilisme. Il y a cinq mille à six mille médecins qui doivent actuellement vivre avec cinq actes par jour. Toutes les statistiques internes à la profession médicale le montrent. Je connais beaucoup de médecins qui, comme moi-même, font tout ce qu'ils peuvent pour dissuader leurs enfants de s'orienter dans cette voie.

● Il y a six ans, vous avez écrit un ouvrage dans lequel vous étudiez un phénomène alors nouveau : « L'allergie au travail ». Est-ce que, six ans plus tard, vous observez une accentuation de cette tendance d'une partie de la jeunesse à se marginaliser par rapport au travail ?

Bien que je ne sois pas paranoïaque, j'ai vu, en effet, la confirmation de mes hypothèses d'alors. Je crois que ce qui paraissait scandaleux il y a six ans devient à ce point normal aujourd'hui que c'est intégré dans les perspectives économiques comme une donnée de prospective concrète. Les attitudes à l'égard du travail se sont accentuées par la peur du chômage (mon livre était antérieur à la crise du chômage). La peur du chômage a aggravé cette impression d'un travail non hospitalier qui est non seulement incapable d'apporter des joies, mais dont il n'est même pas sûr qu'il apporte quoi que ce soit.

Quant aux marginalisations, il est difficile de vous répondre dans la mesure où les impératifs économiques et financiers créent des marginalisations involontaires (travail temporaire, travail occasionnel, travail saisonnier, parce qu'il n'y a rien d'autre) qui s'ajoutent aux marginalisations volontaires, et que je n'ai pas les moyens de faire la part entre celles qui sont

subies et celles qui sont recherchées. Mais il est certain, en tout cas, que le décrochage du travail s'est augmenté.

● Peut-être cette notion de marginalisation met-elle en évidence le flou qui existe dans le terme même de travail, car se marginaliser volontairement c'est, peut-être, se désintéresser de l'emploi, mais pas nécessairement du travail ?

Le drame dans l'étude de ces problèmes, c'est la polysémie du mot travail, ce qui est propre à la langue française. Travail, en français, a trois sens ; il y a le sens valeur, il y a le sens boulot (contenu des tâches), et le sens job (valeur instrumentale sociale). « J'ai un job qui me permet d'atteindre tel statut » et « J'ai un boulot qui m'intéresse », sont deux choses totalement différentes. Evidemment, beaucoup des sondages que les journaux économiques ont plaisir à publier pour montrer que la jeunesse veut travailler — ou pas —, jouent toujours sur cette polysémie et sont foncièrement assez malhonnêtes : ils font dire aux jeunes ce que veulent lire les lecteurs de chacun des journaux. Or, je crois que les jeunes ne refusent pas le travail (c'est une chose très importante) : ils le désacralisent, ils se distancient, mais ils ne le refusent pas. Il reste que si pour certains il existe encore des chances concrètes d'intérêt dans le travail, je crois qu'il faudra tout de même s'occuper des autres, leur donner d'autres manières d'être un homme.

● Vous pensez là à l'évolution de notre société vers ce qu'on appelle « la société des loisirs » dont on veut imaginer qu'elle sera créatrice d'emplois nouveaux et différents ?

Je crois que loisir est un très mauvais mot ; je crois que le loisir est le contre-type du travail, tout aussi ennuyeux. Vous évoquez des créations d'emplois dans ce que les économistes les plus modernes appellent le secteur quaternaire, c'est-à-dire la culture, l'animation, la communauté,

l'autogestion, la participation, etc. Là, je crois qu'il y a une solution, en effet, de création d'emplois à la fois quantitativement et qualitativement intéressants. Inutile de vous dire que cela ne peut s'insérer que dans une économie qui accepte ce type d'investissement, que c'est donc un choix de société, donc un choix politique.

● **En attendant, vous-même, dans votre livre, faites quatre propositions...**

Tout d'abord, il est une conclusion qui se dégage de tout mon livre : si les gosses sont perdus entre tous leurs savoirs, c'est qu'ils ne savent pas les organiser, et s'ils ne savent pas les organiser, c'est qu'ils n'ont pas de cadre de référence pour le faire ; ils reçoivent tout en vrac et n'arrivent pas à trier, à hiérarchiser, à taxinomiser, etc. Le problème c'est, d'abord, de leur **donner des cadres de référence**, et je crois que le grand rôle de l'enseignement face aux mass-media devrait être d'abord cela plus que de transmettre des connaissances, en fait donner les moyens d'apprendre à apprendre. Deuxièmement, il faut **développer le sens critique** pour que les gosses n'ingurgitent pas n'importe quoi sous n'importe quelle forme et ne prennent pas des vessies pour des lanternes à longueur de journées. Troisièmement, évacuer le plus possible tout ce qui est emmagasinable ailleurs que dans la mémoire, sur des **banques de données**, pour faire une économie de temps et en libérer à l'école. Quatrièmement, une chose à laquelle je tiens beaucoup : ce que j'appelle des **cours de civilisation moderne**, faute de les appeler des cours de morale — cela se situe entre les deux. Je prends un exemple : on fait des films d'information sur le métier de greffier. Ça ne passe pas. Les gosses ne comprennent rien. Ils ne mémorisent rien. On s'aperçoit 1/ qu'ils ne savent pas ce que c'est qu'un tribunal, 2/ qu'ils ne savent pas faire la différence entre un magistrat assis et un magistrat debout. On pousse un peu plus loin : ils ne savent pas qu'un magistrat est un fonctionnaire. On pousse plus loin

encore : ils ne savent pas quelle est la différence entre un avocat fonctionnaire et un avocat de profession libérale, etc.

Bref, on s'aperçoit qu'ils ne connaissent aucune des clés. Au vrai, on essaye actuellement de leur faire jouer des partitions sans qu'ils connaissent le solfège. Or, si je suis pessimiste sur les changements politiques possibles — parce que trop d'intérêts sont en jeu —, je suis très optimiste, connaissant la jeunesse actuelle, sur ses pouvoirs de tout mettre en l'air et de tout réformer si on lui donne les moyens intellectuels de le faire. Je crois que les jeunes qui ont entre seize et vingt-cinq ans aujourd'hui seront, demain, des éducateurs, au sens noble du mot, très supérieurs à leurs pères, car beaucoup d'entre eux ont pris conscience du malaise de leur propre éducation.

● **D'où vient un tel optimisme ?**

Actuellement, le gouvernement m'a chargé d'une enquête sur les projets de fécondité des jeunes, de diriger

un groupe très large d'experts et de personnalités réunis pour étudier ce problème ; nous avons fait des enquêtes très larges, nous avons disposé de beaucoup de moyens, de communications scientifiques nombreuses : j'ai été étonné par l'intérêt que les jeunes de seize à dix-huit ans manifestent pour les problèmes éducatifs de leurs futurs enfants, et par leur bon sens en la matière. Il semble même — c'est une des hypothèses de travail — que si beaucoup veulent moins d'enfants, c'est très probablement parce que la qualité l'emporte sur la quantité : ils veulent être des pères et des mères agissants et éduquants au sens noble. Mon optimisme se nourrit du sérieux de ces jeunes. Le jour où ils seront prêts à prendre un pouvoir éducatif, les choses changeront. Je suis naïf ?..

● **Il en faut...**

Comme vous dites !

Propos recueillis par
Jean-Pierre Vélis



les éditions ouvrières

Jean-Luc Moreau
L'arbre perché
Poèmes

Un livre frais comme un jardin
et plein de trésors comme
un grenier de grand-mère.

Collection «Enfance heureuse»
20462 - 176 pages

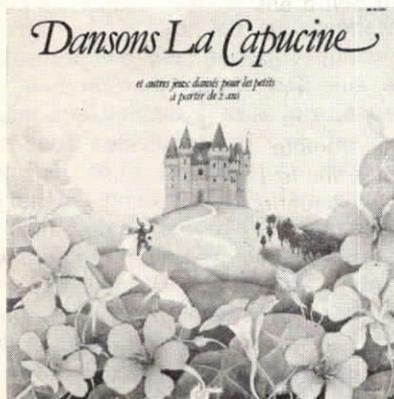




nouveautés animation

DANSONS LA CAPUCINE

UD 30 1427 - UN 220



Pour les crèches et les premières classes d'écoles maternelles, voici, spécialement enregistrés pour les tout petits, dix-huit jeux dansés, faciles et amusants. Tous les airs sont tirés du folklore : « A la queue leu-leu », « Ah mon beau château », « Enfilons les anguilles », etc. Sur le livret accompagnateur, on trouvera les paroles des chansons (l'enregistrement ne comporte que l'orchestre) ainsi que toutes les indications pédagogiques pour la danse. Réalisation : Jeannine Coriou. Ensemble d'instruments sous la direction de Brigitte Champeaux.

QUEL EST DONC CET OISEAU ?

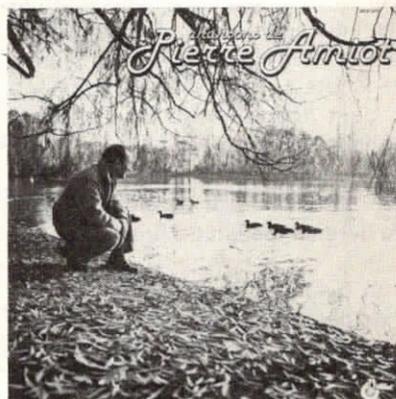
UD 30 1433 - UN 220



Jean C. Roché a déjà réalisé plus de cent disques de chants d'oiseaux. Pourtant, il manquait celui-ci réalisé à la demande d'Unidisc : réunir, sur un 30 cm, les quarante-huit espèces les plus familières qui vivent dans les villes et les campagnes de France, annoncer leur nom pour éviter les confusions et faire un lien avec le remarquable ouvrage, *Oiseaux d'Europe*, paru chez Delachaux et qui donne tous les renseignements sur les oiseaux enregistrés. Face A : vingt-quatre gros oiseaux. Face B : vingt-quatre passereaux.

PIERRE AMIOT

UD 30 1429 - UN 220

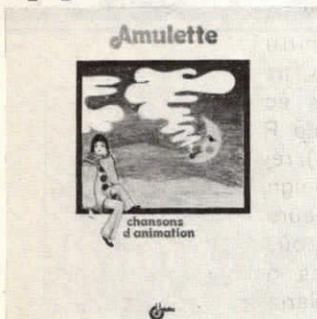


Sur le dos de la pochette, Jean Riondet nous rappelle que des dizaines de milliers d'enfants chantent les chansons de Pierre Amiot. C'est vrai et pourtant ces chansons n'avaient jamais été enregistrées !

Voici donc, sur ce premier disque, huit chansons parmi les plus connues (deux sont, cette année, au programme de la radio scolaire) : « Prends ta guitare, Pierre », « Sable du temps », « Marie-Madeleine », « Histoire d'eau », « Dodo, ma câline », « La pomme et l'escargot », « Danse la neige », « Son petit bonhomme de chemin ».

La face B présente les « play-back » pour chanter soi-même ou en groupe, à une ou plusieurs voix. Orchestre Bernard Gérard.

rappel



AMULETTE

UD 30 1405 - UN 220

Didier, Pierre, Pascal, trois jeunes qui ont fait d'Amulette le premier groupe folk exclusivement réservé aux enfants (à partir de quatre ans).

Après quelques années de « rodage » dans les écoles et sur scène, ils présentent ici leur premier disque composé de leurs meilleures chansons d'animation : « La poule », « Le petit âne », « La danse du temps », « J'ai dans la main », « Mes mains ont dix doigts », « La vache qui s'en va », « Comme une hirondelle », « Aujourd'hui », « Le caniche noir », « Un lapin s'est marié », « Il n'a rien compris, le bonhomme ».

Paroles sur l'album et musique facile à retenir !

BON DE COMMANDE A RETOURNER

à votre disquaire ou à défaut à

UNIDISC, 31, rue de Fleurus, 75006 Paris

NOM

PRENOM

ADRESSE

CODE POSTAL VILLE

..... disque (s) Dansons la capucine 30 1427 x 46 F =

..... disque (s) Pierre Amiot 30 1429 x 46 F =

..... disque (s) Quel est donc cet oiseau ? 30 1433 x 46 F =

..... disque (s) Amulette 30 1405 x 46 F =

Franco pour 4 disques, sinon rajoutez 10 F

Ci-joint mon règlement (par chèque bancaire ou postal) F

L'abondance des articles figurant dans ce numéro spécial nous oblige à réduire la place consacrée à l'actualité. C'est ainsi que nous reportons au 27 mars le compte rendu du colloque organisé les 1^{er} et 2 mars par l'Association française des administrateurs de l'Education (AFAE) sur le thème « Le refus : genèse et incidences dans le système éducatif ».

Vincennes sans président

L'université de Paris-VIII Vincennes n'a plus de président. Pierre Merlin a donné sa démission la semaine dernière, en accord avec la majorité du conseil d'université. Sur cinquante-quatre membres, trente-quatre (élus sur la liste intersyndicale) ont également mis un terme à leurs fonctions. Vincennes n'en est pas à sa première crise difficile, notamment depuis que le ministre des Universités, Alice Saunier-Seïté, a prévu son transfert au début de l'été prochain à Saint-Denis. Toutefois, à un moment où l'université craint pour sa survie, la vacance de la présidence risque d'aggraver la situation. En attendant de nouvelles élections, le ministre a nommé un administrateur provisoire en la personne de M. Charles Elmary, inspecteur général de l'administration.

La séquestration de treize heures, dont Pierre Merlin a été l'objet la veille de sa démission, n'est pas la seule raison de son acte. Récemment, la présence de vigiles aux portes de l'université pour empêcher le trafic de drogue, la menace d'expulsion qui pèse sur six étudiants étrangers avaient remis Vincennes au premier plan. Mais avant tout, Pierre Merlin veut donner une portée politique à son geste : « Nous pensons que la

situation était intolérable et qu'il fallait un sursaut pour empêcher Vincennes de mourir », a-t-il déclaré.

L'ancien président de l'université la plus contestée de France se bat depuis plusieurs années pour que l'expérience vincennoise puisse continuer. Sa démission marque certes un tournant dans l'histoire de l'université, sans qu'il soit possible de déterminer maintenant s'il sera heureux ou néfaste. Pierre Merlin, même s'il était fréquemment critiqué pour son autoritarisme, y compris au sein du conseil de l'université, a su cependant conserver à Vincennes son originalité, notamment l'admission des étudiants non bacheliers et l'accueil des travailleurs. Mais aujourd'hui, à nouveau, toutes les questions sont posées.

grèves dans l'éducation

Six cent trente postes d'instituteurs seront supprimés à la prochaine rentrée (dans une mise au point, le ministre en annonce trois cent quatre-vingt-dix). Depuis un mois, la mise en place de la carte scolaire a provoqué de nombreuses grèves et manifestations d'enseignants auxquels se sont joints très souvent les parents, à Paris comme en province.

Guy Georges, secrétaire national du SNI-PEGC, a évoqué « l'hécatombe des fermetures » : « C'est une volonté délibérée de désorganiser nos écoles [...] ou c'est une politique de myopie absolument intolérable », a-t-il expliqué. Le SNI-PEGC soutient les actions des adhérents et a appelé ses militants à une grande manifestation nationale le 19 mars, refusant toutefois, ainsi que le demandaient certaines sections départementales, d'appeler à une journée de grève nationale pour protester contre les fermetures de postes. Guy Georges a affirmé que le SNI-PEGC était convaincu que « l'administration cherchait à supprimer deux mille ou trois

mille postes », alors que la désertification s'étend dans la plupart des départements. Le secrétaire général du SNI a enfin expliqué qu'il « s'agissait d'une véritable opération de centralisation de la carte scolaire — et non de décentralisation, comme on voudrait le faire croire : on ne tient pas compte de l'opinion de ceux qui sont sur le terrain ».

La situation n'est guère plus brillante dans les collèges : « Il y a un brassage inadmissible », expliquent les responsables du SNI-PEGC : « Pour une fermeture de douze postes, on touche cent quatorze établissements... »

Pour protester contre la situation dans l'ensemble de l'enseignement secondaire, cinq organisations syndicales (SNES, SNEP, SGEN-CFDT, SNETP-CGT, SNC) ont lancé un appel à la grève pour le jeudi 20 mars. Ils demandent « le maintien réel et la progression du pouvoir d'achat des professeurs ». « Nous voulons lutter contre la dégradation de notre secteur d'activité et obtenir l'ouverture de négociations générales. Nous voulons en somme créer un rapport de forces pour que se conclue un accord de Grenelle du second degré », ont-ils déclaré. Cette journée de grève est intervenue à l'issue d'une semaine d'action. Les personnels de surveillance, pour leur part, se sont mis en grève le 17.

Ces mouvements, de manière générale très importants (la grève dans les écoles maternelles et primaires de Paris a été suivie à plus de 80 %), révèlent le mécontentement des enseignants, las de voir se dégrader leurs conditions de travail au moment où les fédérations de fonctionnaires ont entamé les négociations salariales. André Henry, secrétaire général de la FEN, a affirmé que « l'obstination gouvernementale était génératrice de violence » et que les « actions seraient de plus en plus dures dans les prochains mois ». La question est de savoir maintenant si les grèves et manifestations des enseignants pourront faire infléchir le ministre de l'Education, pour l'instant inflexible.

à votre service

Comme dans nos précédents numéros spéciaux, cette rubrique « à votre service » ne comporte que les renseignements présentant un caractère d'actualité. Notre prochain numéro, daté du 27 mars, traitera de tous les sujets habituels.

sur votre agenda

rencontre

■ **Musique ancienne, folklore, direction de chœur.** Organisée par la F NAMU (Fédération nationale des activités musicales), cette rencontre se déroulera au lycée agricole de Vendôme du 6 au 12 avril. De nombreuses activités y seront proposées : ateliers instrumentaux, vocaux, musique d'ensemble, danses traditionnelles et anciennes, lutherie, direction de chœur, chant choral, concerts, débats, conférences. Tout musicien, sans distinction de niveau, peut y participer. Frais : 800 F. Pour tous renseignements et inscriptions : Bernadette Bombardier, 30, rue Léon-Frot, 75011 Paris. Tél. : 372-47-67 (le mardi et vendredi matin).

stages

■ **Le CPCV-Paris organise, pendant les vacances de Pâques :**

- deux stages de base de formation d'animateurs de centres de vacances et de loisirs-BAFA, en internat, du 29 mars au 6 avril à Crouy (Seine-et-Marne) et du 5 au 13 avril à Berthecourt (Oise) ;
- deux stages de perfectionnement d'animateurs de centres de vacances et de loisirs-BAFA, en internat, du 29 mars au 3 avril à Berthecourt sur le thème « S'exprimer tout simplement », et du 7 au 12 avril à Crouy sur le thème « Randonnées-camping ».

Pour tous renseignements sur ces quatre stages : CPCV-Paris, 12, rue du Faubourg-Poissonnière, 75010 Paris. Tél. : 824-57-39.

■ **Expression, sons et rythmes.** Ce stage, organisé par l'association STAJ, du 30 mars au 4 avril, dans le cadre de la formation des animateurs de centres de vacances et de loisirs (BAFA), aura pour programme : fabrication de petits instru-

ments, travail et jeux sur des sons et des rythmes, réflexion sur l'activité musicale. Pour tous renseignements et inscriptions : STAJ Ile-de-France, 27, rue du Château-d'Eau, 75010 Paris. Tél. : 209-40-96.

■ **Deux stages proposés par l'Atelier-Théâtre-Mime, pendant les vacances de Pâques :**

- du 31 mars au 5 avril, la Commedia dell'arte et le jeu sous masques ;
 - du 7 au 12 avril, le clown.
- Pour renseignements complémentaires : Atelier-Théâtre-Mime, 22, rue de l'Amiral-Mouchez, 75014 Paris. Tél. : 580-48-35.

■ **Vivre autrement avec l'énergie solaire.**

Ce stage, organisé par les CLAJ, se déroulera du 5 au 13 avril au Relais international de la jeunesse de Penestin (Morbihan). Son objectif : initiation aux techniques du solaire et réalisation de 30 m² de capteurs nécessaires à l'aménagement du bloc sanitaire. Ce travail pratique sera assorti d'une réflexion sur la prise en main de réalisations solaires par des groupes de jeunes, des associations, des collectivités locales. Les journées seront partagées entre le travail, l'étude et les joies de la détente sur les vélos, voiliers et canoés. Frais de participation : 400 F pour les lycéens ; 450 F pour les salariés ; 250 F pour les jeunes travailleurs en congé formation (les jeunes travailleurs qui le désirent peuvent bénéficier d'un congé cadre jeunesse, leur donnant droit à une bourse et un congé de huit jours sans solde). Pour tous renseignements : CLAJ, 69, rue Condorcet, 75009 Paris. Tél. : 878-59-46 (permanence tous les vendredis de 10 à 19 heures).

à la RTS

Les émissions de la radio-télévision scolaire seront interrompues du 21 mars au 21 avril, à l'exception de celles concernant la formation continue.

C'est ainsi que, le mardi 25 mars (sur Antenne 2, de 15 h 30 à 17 heures), dans le cadre de la série « Réflexion faite », l'émission **Jeunes sans emploi et sans qualification** présentera deux reportages sur des stages organisés à Calais et à Orléans, auxquels participeront des groupes de jeunes âgés de seize à dix-huit ans. Le but de ces stages, au cours desquels sont dispensés des cours de français et de mathématiques et des

cours d'enseignement professionnel (menuiserie, mécanique-auto, cuisine, électricité, etc.), est de faciliter à ces stagiaires, sortis du cycle scolaire sans qualification, l'insertion dans la vie active.

La projection de ces deux reportages sera suivie d'un débat — dont les participants ne sont pas encore connus — permettant une réflexion sur les difficultés rencontrées par les jeunes qui cherchent un premier emploi et apportant quelques précisions sur les possibilités d'acquiescer une qualification professionnelle qui leur sont offertes.

au B.O.

on fixe

■ **LES TAUX** moyens et maxima des indemnités forfaitaires pour travaux supplémentaires des personnels administratifs des services extérieurs (circulaire du 19 février 1980 - B.O. n° 8).

■ **LES MODALITES** du nouveau régime de la **taxe d'apprentissage** (circulaire du 22 février 1980 - B.O. n° 8).

■ **LES DATES** des examens du **brevet d'études du premier cycle du second degré** et du **brevet élémentaire** en 1980. Les dates des épreuves sont fixées par les recteurs dans des périodes limitativement définies (arrêté du 5 février - B.O. n° 8).

■ **LE CADRE** général des journées académiques d'information sur la **sécurité routière** en milieu scolaire destinées aux formateurs (circulaire du 8 février 1980 - B.O. n° 8).

■ **LES MODALITES** d'organisation, la nature et le programme des concours spéciaux de recrutement dans le corps des **secrétaires d'administration scolaire et universitaire** (arrêté du 1^{er} février 1980 - B.O. n° 8).

on publie

■ **UNE LONGUE CIRCULAIRE** sur les missions des inspecteurs de l'apprentissage (domaine pédagogique, domaine financier et administratif) et sur les modalités de leur recrutement (circulaire du 8 février 1980 - B.O. n° 8).

L'INÉGALABLE
TENTE PNEUMATIQUE "IGLOO"
MONTAGE COMPLET 3 MINUTES
ANNEXE pour CARAVANE



LA TENTE LA PLUS
PRATIQUE
IDÉALE POUR
ITINÉRANTS



Demandez le CATALOGUE SPÉCIAL au Service 24 c / 2 timbres
Ets BECKER - 94, route Nationale 10 - 78310-COIGNIÈRES

vos vacances
sur la plage
dans le golfe
de Calvi
en Corse

SABLE FIN
EAUX CLAIRES
SENTEURS
DU MAQUIS



Paressez sur le sable chaud : la plage est immense, les pins odorants. Plongez dans l'eau transparente du magnifique golfe de Calvi, à l'abri des pollutions. Venez vivre libre, sans voiture, dans une ambiance de Club amicale et joyeuse. Un bungalow sur la plage vous attend dans la pinède.

CLUB OLYMPIQUE 3, rue de l'Échelle 75001 PARIS Tél. 260.31.62

2 sem. voyage avion,
tout compris.
A partir de :
1.990 F départ Paris
1.690 F départ Marseille

Demande de documentation complète.
M.
Adresse :
Code postal :

Licence Etoi 435

SEDIP

E 3

des livres pour la classe
et la bibliothèque

*
3 collections
d'ALBUMS EDUCATIFS



la journée
d'un...

les métiers racontés
aux enfants par
des spécialistes
renommés.

6 titres parus.

«Un texte bref et vivant pour une information
précise et complète.»

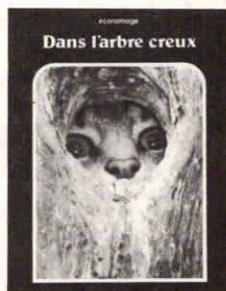
LIRE MAGAZINE

«Chaque métier est décrit de manière vivante et
concrète.»

LE MONDE DE L'ÉDUCATION

écoramage

l'écologie
au bout du jardin
6 titres parus.

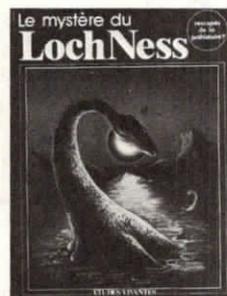


«Réussites pédagogiques,
ces albums devraient être fort
utiles aux enseignants ou
parents qui souhaitent fournir
à leurs élèves ou enfants les moyens d'acquérir une
sensibilité écologique.»

LA RECHERCHE

mystères

les animaux
non identifiés
des rescapés
de la préhistoire ?



6 titres parus.

«Chaque texte, très accessible, est abondamment
illustré de dessins et de croquis permettant à
l'enfant une meilleure compréhension des
différentes hypothèses.»

ÉCOLE LIBÉRATRICE

Demande de documentation

Je désire recevoir votre catalogue gratuit

NOM : _____
FONCTION : _____
ADRESSE : _____
CODE POSTAL : _____ VILLE : _____

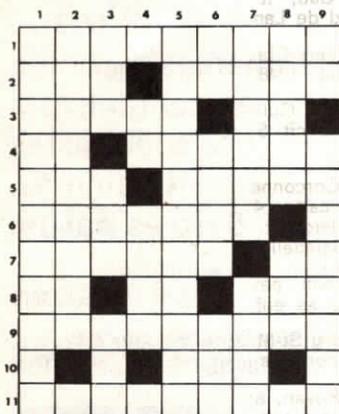
Retourner ce bon à
ETUDES VIVANTES

19-21 rue de l'ancienne Comédie. 75006 PARIS

mots croisés

par Pierre Dewever

problème 346



Horizontalement. 1 - Donner un coup de corne avec la main. 2 - Toile qu'une lingère porte en tête et que sa grand-mère portait en dessous - Fondateur de l'Armée du Salut. 3 - C'est quand il n'est plus sur les dents que la crise de nerfs est proche - Participe s'appliquant bien à un suppôt de Bacchus. 4 - Navigateur transalpin - Occupée à ne rien faire. 5 - Tenus secrets - Dur matelas pour une ondine qui dore. 6 - Berceau pour moïse. 7 - Elle fait du soixante à l'heure - Négation. 8 - Etape de plus en plus courte - Compagnons de geôle - L'as de l'aviiculture en France. 9 - Quoique né frisé, son nez est épaté. 10 - Manche au bridge. 11 - Homme de salut qu'il faut saluer bien bas.

Verticalement. 1 - Femmes aux mains « ravissantes » très attirées par les grands magasins. 2 - Native de Limoges, elle a roulé dans la rue. 3 - Collection de pointes - Centime japonais - Composition ayant collé plus d'une bécassine. 4 - Elle apprit l'amour vache à ses dépens - S'agiter violemment dans les brancards. 5 - Tel un service dont les hommes se passeraient volontiers. 6 - Obstacle à l'entente cordiale - César et Vercingétorix l'eurent chacun sur le dos - Récompense un bon numéro. 7 - Explorateur italien qui perdit son cigare - Patrie des Curiaques. 8 - Petit four pour régime amaigrissant - Cyclade. 9 - Le rhodium - Inaugurer.

solution du problème 345

Horizontalement. 1 - Parade - As. 2 - Illet - Sara. 3 - Nette - Ris. 4 - Trainards. 5 - Embrochée. 6 - Elancés. 7 - Encas. 8 - If - Cep - Ru. 9 - Nafe - Août. 10 - Cou - Arrêt. 11 - Enténébré.

Verticalement. 1 - Pinte - Pince. 2 - Alarme - Faon. 3 - Retable - Fût. 4 - Attirance. 5 - Enoncé - An. 6 - Es - Accapare. 7 - Arrhes - Orb. 8 - Arides - Ruer. 9 - Sasse - Lutte.

échecs

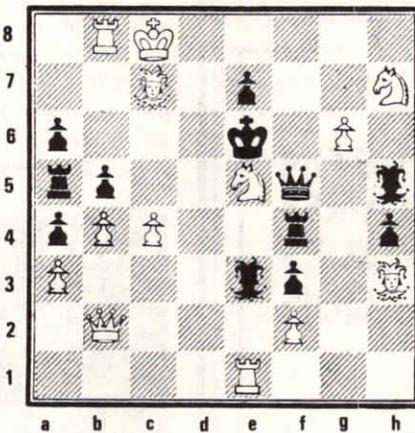
par Jacques Négro

l'école des mats

problème 12

Ce problème, de J. Telkes (1936), fournit un très bel exemple de « thème Fleck », c'est-à-dire d'anti-dual pur.

Le problème Fleck, dont le regretté F. Lazard fut un précurseur avec un problème de 1906, a vraiment apporté à la composition un genre nouveau. Dans les problèmes à menace, les coups noirs comportent à la fois un effet de parade (empêchant l'exécution du mat de menace) et un effet nuisible (permettant le mat de variante). Dans les problèmes de blocus, les coups noirs n'ont plus qu'un effet nuisible. Il existe encore une autre sorte de problème où les coups noirs ne comportent plus ni effet de parade ni effet nuisible, mais uniquement des effets anti-dual.



Les Blancs jouent
et font mat en deux coups

5 points pour la clé

Envoi des solutions à
Jacques Négro, « Echecs »
Nice-Matin, B.P. 23
06021 Nice Cedex

Date limite des réponses : 10 avril

solution du problème 10

Clé : Fc4 (menace 2.Fxf4+ Rf6; 3.Fg5+ Ré5; 4.f4+ mat). Si 1...f3; 2.Cxf3+ Ré4; 3.Cd2+ Ré5; 4.f4+ mat - 10 points.

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 de lecteurs adhérant à titre individuel.

comité de parrainage

René Basquin, Inspecteur général honoraire; Louls de Broglie, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences; Pierre Clarc, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences morales et politiques; Guy Debeyre, conseiller d'Etat; Daniel Douady, de l'Académie de médecine; Jean Fourastlé, membre de l'Institut; Roger Grégoire, conseiller d'Etat; René Huyghe, de l'Académie française; Alfred Kastler, prix Nobel; Raymond Polgnant, 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 Valls.

conseiller pédagogique : Louis Porcher.

première secrétaire de rédaction - maquetiste : Suzanne Adella.

secrétaire de rédaction : Michel Bonnemayre.

Informations : Michäela Bobasch, Nicole Gauthier, René Guy.

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

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

correspondants : Elisabeth de Blas, André Caudron, Odile Cimetièrre, Paul Juif, Marguerite Latorce, Pierre Rappo, Job de Roince, Jean Savaric, Jean-Jacques Schaeftel, Gérard Sénéca.

dessins : François Castan.

publicité - développement

Odette Garon - François Silvan.

conseil d'administration de l'association éditrice

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

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

échanges et recherches

location (offres)

- 05200-Les Orres, chalet 8 pers., juil. 2 500 F. Ecr. M. Henriët, 30, rue des Abeilles, 13001 Marseille. T. (91) 62-24-28.
- Ville Vieille Htes Alpes, Maison familiale ouverte du 23-6 au 7-9-80., tarif sem. 581 F adulte, 392 enf., 280 enf. moins de 2 ans. Inscriptions auprès de la FOL de v/dépt.
- 34-La Gde Motte, studio 4 pers. direct s/plage, juil. T. (66) 84-73-46 après 20 h.
- Mandelieu-Napoule près Cannes, appt neuf 4-5 pers., 51 m² + gde terr., gar. ds parc, pisc. privée, calme, prox. comm., mai à déc. px int. mois ou fract. T. 328-81-90 soir.
- 84-Prox. Ventouse, 2 mais. camp. 4 et 6 pers. tt cft, calme, ranch, pisc., festival, quinz. juil. ou août 1 250, sept. 700 F. M. Mus Aimé, 84570 Villes. Tél. 61-82-20.
- Cap Agde, villa 2/6 pers., juin, 1^{er} quinz. juillet, août, face tennis. P. Barthès, tél. 421-14-62 ou (63) 54-10-12.
- Le Cannet (Cannes), 2 p. tt cft 3 pers., juil. 2 000, août 2 200 F. T. 205-13-73, rep.
- 73-Le Corbier, studio 4 pers. tt cft, Pâques, été. Tél. (48) 59-55-31.
- 34-Cap Agde, appt 2 p. 6 pers., cft, park., prox. mer, comm., juin, juil., sept. Tél. (56) 25-14-34.
- 74-Près Morzine, petit chalet refait à neuf. mob. neuf, indép., joli site, 3 p., cuis., s.d.b., wc, 6-8 pers., 2 200 F juil., août, hors vac. Mme Lenoalle, tél. 915-12-67.
- Hts d'Antibes, ds résid., appt nf 4-5 pers., séj., ch., cuis., terr., gar., pisc., privée, juin 3 500, juil. 4 000, août 4 500 F. Tél. (70) 41-21-92 heures repas.
- 63-Super Besse, pd piste, appt nf 6 pers., ttes sais. T. (47) 64-37-28 ou 61-07-52.
- 22-Plouha, 100 m plage, vue, appts 3 p., juil., août. Ecr. Le Corre J., 75, rue Mansart, 22000 St-Brieuc. T. (96) 94-42-61.
- 17-Royan, prof. 1, août log. 2-3 p. ds villa, cuis., 1 ch., s.e., wc. Ecr. P.A. n° 832.
- 83-St-Raphaël, 500 m centre, coll. 1. gd F2 r.d.j. ds villa, loggia, terr. omb., jard., vue mer, 4 pers., juin 1 600, juil. 3 000 F, autres pér. à déb. T. (94) 95-43-12.
- Praloup-Alpes Sud, studio 4 pers., pisc. priv., tennis, ttes sais. Tél. (21) 32-43-29.
- Nice, III prom. Anglais, vue mer, gd F2, 4 pers., juil. 4 500 F net. Ecr. Verdoux, 24, rue F. Villon, 19100 Brive. T. (55) 87-02-50.
- La Capte-Var, bd mer, 4-5 pers., du 1-7 au 10-7, cft, calme, ds pinède, villa av. cour. Ecr. Gay, 25, bd J.-J. Rousseau, 38300 Bourgoin-Jallieu.
- 38-St J. Hérans, mais. camp., séj., 3 ch., cuis., bns, wc, juil. à sept. Ecr. Corbet, 53 Libération, 38000 St-Martin le Vinoux.
- 66-Collioure, studio ds villa 2-3 p., juil., août, sept. Lafon, éc., Palau del Vidre, 66700.
- Var-St Aygulif, F2 ds villa, vue mer, juil., août, sept. Girousse, 177, av. Chèvrefeuilles, 83600 St-Aygulif.
- Ile Noirmoutier log. ind. 4 pers., villa 80 m b. plage, jard., juil., août. Tél. (33) 48-00-12.

CONDITIONS D'INSERTION

- 23,50 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 TIMBREE portant uniquement le numéro de l'annonce. Placer cette enveloppe affranchie et cachetée dans une seconde enveloppe à l'adresse de L'EDUCATION, Services des Petites Annonces, 2, rue Chauveau-Lagarde, 75008 PARIS. ATTENTION ! LE COURRIER INSUFFISAMMENT AFFRANCHI NE POURRA ETRE TRANSMIS.

ENSEIGNEMENT PAR CORRESPONDANCE

Pour les instituteurs suppléants :
Préparatoir au CONCOURS INTERNE
des E.N.

Enseignement 1^{er} degré :
CERTIFICAT d'APTITUDE PEDAGOGIQUE
Examen probatoire du CRIDEN

Nombreux autres cours : renseignements sur demande

COURS ACADEMIQUES DE FRANCE

ETABLISSEMENT PRIVE
D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE

sous le contrôle
de l'Education nationale

46, rue de l'Echiquier, PARIS-10^e
Téléphone : 824-50-43

et 61, av. Cap-de-Croix, 06100 NICE
Téléphone : 81-09-06

Demander documentation
en se recommandant de l'Education

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

● Savoie, La Norma, appt 6-8 pers., tt cft, ds chalet 5 km Modane, calme, mont., prom. La Vanoise, mai à oct. T. (79) 05-14-78.

● 1) 30-Port Camargue, 6 pers., ft mer, quinz. juil. 1 900, août 2 000, Pâq. et aut. ms 1 400 F.
2) 04-Praloup, 6-8 pers., gar., près tées., Pâq. sem. 1 800, été quinz. 1 700 F. Gouazé, lycée tech. Valence. Tél. (75) 43-79-77.

● Vercors, appt 4 pers. ds villa neuve, août, terr. Sud, tt cft, P. Faure, instr., 38250 Villard de Lans.

● 05-Vars-Claux, studio 4 p. cft, s/piste, été. Delfaud, 13480 Cabriès. T. (42) 22-21-08.

● 29-Sud Guilvinec, port, plage, Pâq. à oct., appt tt cft 5-6 pers. Tél. (98) 84-62-75 h. repas.

● 30-Corconne, 20 km Cévennes, 40 km mer, mais. camp. 4 ch., 2 séj., cuis., terr. couv., gar., jard., tt cft, juil., août. Potin, 16, rue des Saladelles, 13200 Arles.

● Chinon, pav. tt cft, jard., juil. 2 000 F, à couple ss enf. T. (47) 93-26-06.

● Bourg St-Maurice les Arcs, appt type 2 tt cft 5 pers. ds villa, ttes pér. T. 07-08-10.

● 17-Royan, appt cft 3 pers., r-d-c. s/jard., 1 200 m plage, août. Molina, 47, rue Palissy. Tél. (46) 05-37-79.

● Côte Adriatique Italie, appts ds villas, loc. sem. Ecr. M. Thouvenel, 69720 St-Laurent de Mure. Tél. (7) 840-82-48.

● Périgord-Limousin limite, meublé ind. tt cft, calme, pl. pied, jard., pré, 3 pers. Ecr. P.A. n° 833.

● 74-La Clusaz, studio 4 pers., cft, balc., pl. Sud, vue, calme, prox. centre, quinz. ou ms, juin à sept. Ecr. Laperrière, 168, rue de Grenelle, 75007 Paris.

● Htes-Alpes-1600 m, ds pet. stat., studio 3 pers., cft, vue, terr. Sud, Pâq. A et B, ski, sol., nature, 700 F sem. T. (42) 24-52-70.

● 1 km Bergerac-24, villa 4 pers., tt cft, séj., gar., TV, parc clôt., août 2 800 F. Tardieu, 56 B, r. Cl. Bernard, 24 Bergerac. Tel. (53) 57-50-76.

● Savoie-Termignon, appt 8 pers., hiv.-été, village 6 km Val Cenis, prox. parc Vanoise. Mme Burdin L., 73500 Termignon.

● Sitges-30 km Barcelone, appt 3 p., gd stand., pisc., tennis, juillet, août. Tél. 900-75-52 mercredi et week-ends.

● San F. de Guixols (Costa Brava), 3 p. cft, 300 m plage sable, px spéc. Pâques et septembre. Ecr. P.A. n° 834.

● 17-St-Georges de Didonne, villa F4, gar., jard., 800 m plage, 400 centre, juin, août. T. (55) 63-02-32 h. repas soir.

● Javea-Espagne, appt 4 pers., juin, juil., août, tt cft, plage à 100 m. Tél. 867-60-69 week-end.

● St-Cyprien (Porto-Vecchio), 2 p. tt cft, bd mer, 4 pers., avril, mai, juin, sept., quinz. ou ms Lardy. T. 491-61-64.

● 12-Près Millau, mais. anc. rénovée, tt cft, 5-6 pers., août 1 600 F. Ecr. Leclerc, rue P. Bert, 60270 Gouvieux. Tél. 457-34-73.

● Vence, coll. I. F2 meub., calme, cft, 1^{er} ét., mars à oct. Ecr. P.A. n° 835.

(Suite page 63.)

Chère lectrice,

Cher lecteur,

Vous avez entre les mains un **numéro spécial de l'éducation**.

Nous en publions deux chaque année. Les derniers parus sont : « le métier de parents », « l'école au féminin », « l'école à la campagne », toujours disponibles contre 6 F par chèque, mandat ou timbres-poste.

Mais **l'éducation**, c'est d'abord un **hebdomadaire** de l'actualité scolaire et universitaire. Que vous soyez enseignant ou parent d'élèves (bien souvent les deux !) vous serez au courant de tout ce qui se passe, de tout ce qui se fait dans le monde de l'enseignement, en France, à l'étranger, avec une ouverture de plus en plus grande aux problèmes régionaux.

En vous abonnant, vous aurez la possibilité de lire chaque semaine toutes ces informations, tous ces articles qui vous concernent directement.

Remplissez dès maintenant le bon ci-dessous, et si vous êtes déjà abonné(e), faites-en bénéficier quelqu'un à qui vous rendrez service en lui faisant plaisir.

Merci de votre aimable intérêt.

F. Silvain.

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 _____

Prière de nous contacter pour les expéditions par avion

ZIPCODE

76 80

PAYS (si Etranger) _____

Envoi de la facture à NOM _____

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

ADRESSE _____

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

échanges et recherches

location (offres)

(Suite de la page 61.)

- 84-Provence, parc Lubéron, appt 5-7 pers. ds ferme isolée. Tél. (90) 77-24-83.
- Htes Vosges, chalet tt cft 8 pers., Pâq. du 29-3 au 5-4, été du 28-6 au 19-7 et du 19-7 au 9-8 G. Vasseur, r. des Ecoles 59740 Felleries. T. (27) 61-06-67.
- 66-Canet vill., studio cft, juin, juil., août, sept. Ecr. Bosch, Fourquevaux, 31450 Montgiscard. Tél. (61) 81-03-35.
- Nice, prox. plage et comm., beau 3 p. tt cft, terr., TV, 5 pers. max., 1 au 30-7 3 600, 1 au 31-8 3 800 F Malet, r. Chauvets, 48300 Langogne.
- 29-S. Plonéour-Lanvern, pays bigouden, mais, tt cft 5-6 pers., 10-12 km plages, ports, jard., gar., calme, juin, août, sept. Corcuff, Le Morhéry, 56580 Rohan.
- 83-Giens, bd mer, T2, juin, juil. Ecr. Esmiol, 9, rue d'Ypres, 13012 Marseille.
- 20 km Nice, appt 2 p., cuis. équipée, wc, s.b., 4 pers., vac. été-hiv. T. (1) 384-30-11 soir.
- Costa Azah., villa F4, vue panor., juin 1 600, juil. 3 800, 16 au 31-8 1 900. Ecr. P.A. n° 836 (t. rép.).
- Les Angles, F2, juin, juil., août, sept. Gaillard, 21 Roucan-Carmaux. T. (63) 76-51-61.
- Fréjus-Var, F2 meublé ds villa 400 m mer, à part. de Pâq. 4-5 p. T. (94) 51-34-40.
- 05260-St-Jean-St-Nicolas, ds villa r.-d.-c., 3 p., s. b., ch. c., 5 pers., z. A, B, C Pâq., près de 6 stat. ski. Tél. (92) 55-91-03.
- Biarritz, coquet petit studio 2 pers., près mer, central, jardinet, juin, juil., août. Ecr. P.A. n° 837.
- Baie de Rosas, Espagne, 50 km Perpignan, appt tt cft, 50 m plage, 6-8 pers., séj., cuis., 2-3 ch., s. eau, w.-c., gde terr., face mer, park., ts comm. Ecr. P.A. n° 838.
- Vac. familiales gratuites 40 pays. INTER-VAC, 55, r. Nationale, 37 Tours. (47) 20-20-57.
- Accueil de classes transplantées (Savoie, Var, Ardèche). Pr ts rensqts, écr. Fédération des Œuvres laïques de l'Ardèche, 8 bis, bd des Mobiles, 07002 Privas. Tél. (75) 64-02-44.
- 05-Merlette 1 850 m, F2, F4, sol., except., pêche, 2° P-Plage, villa F4. Ecr. Berger, lycée, 17023 Périgny. T. (46) 34-75-87.
- Plage Midi, vill. vac., caravane-bung. Boisset, 34 Sérignan. Tél. (67) 32-26-17.
- Savoie 1 600 m, climat except., soleil, pays simple, repos, studio tt cft. Lutzler, 48, rue Brossolette, 93320 Pavillons.

Voyages de fin d'études **NAOURS (Somme)**

entre Amiens et Doullens
GROTTES-REFUGES III^e siècle
VIEUX METIERS - MOULINS A VENT
Parc de jeux - Buvette - Pique-nique
Prix scolaires
Renseignements :
Grottes NAOURS, 80114 - Tél. (22) 93-71-78

CONDITIONS D'INSERTION

- 23,50 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 TIMBREE portant uniquement le numéro de l'annonce. Placer cette enveloppe affranchie et cachetée dans une seconde enveloppe à l'adresse de L'EDUCATION, Services des Petites Annonces, 2, rue Chauveau-Lagarde, 75008 PARIS. ATTENTION ! LE COURRIER INSUFFISAMMENT AFFRANCHI NE POURRA ETRE TRANSMIS.

- Côte-Var, 15-7/15-9, gde villa, jard. omb., vue mer, prox. plage. T. (94) 07-03-94. Ecr. P.A. n° 839.
- 05-1500 m, chalet tt cft, for., prés, calme, ttes pér. T. (94) 07-03-94. Ecr. P.A. n° 840.
- Presqu'île Quiberon, appt tt cft, vue baie, juil., 3 pers. Le Brize, 50340 Siouville. Tél. (33) 52-45-49.
- Bretagne Sud, bd mer, appt tt cft 5 pers., Pâq., juil., août. Ecr. Guennec, 56680 Plouhinec. T. (97) 36-76-28.
- Esp.-Mar Menor sud Alicante, appt 4 pers., tt cft, vue magnif., plage 150 m, sports, !! Bre mai à 15 août. Piquet, 77480 Mousseaux les Bray. Tél. 401-11-89.

• Pour vos vacances d'été-hiv. à la Clusaz, 74220, alt. 1 100-2 600 m, L'ASSOCIATION-MEUBLES, coopérative de propriétaires régie par la loi de 1901, est gratuitement à votre disposition pour vous procurer chalets, appts, studios à des prix nets tt compris. Tél. (50) 02-43-29 ts les jours h. bureaux sauf le jeudi.

Nous rappelons à nos lecteurs les conditions d'affranchissement du courrier concernant les Petites Annonces domiciliées au journal sous un numéro :

- 1) Timbrer l'enveloppe numérotée que le journal transmettra à votre correspondant,
- 2) Joindre à votre lettre un timbre pour la réponse que vous attendez de votre correspondant.

• 38-Autrans, chalet, juin, du 2 juil. au 2 août. Ecr. Pradier, 15 cours de la Libération, 38100 Grenoble.

• **VACANCES A MARCIAC - CAMPING GRATUIT.** Lac 30 ha, pêche, voile, pédalos, école voile, ski nautique, école ski nautique, piscine climatisée, mini golf. Ecr. Mairie de Marciac, 32230. Tél. (62) 09-38-03.

• St-Tropez, gd studio 3-4 pers., cuis., s.d.b., tt cft, gde terr., vue, 50 m plage, px à déb. T. 763-69-77 ou 267-40-52.

• 06-St-Paul de Vence, appt mblé 4 pers., mais, vill., séj., ch., cuis., s.b., wc, juin 1 600 F, juil., août 1 800/ms. Ecr. Monition, 11, av. d'Anvers, 06000 Nice.

• Vacances en Irlande : adolescents 11-16 ans, jeunes adultes 16-25, adultes et familles. Séjours libres en fermes ou fam. avec cours ou act. sportives (golf, tennis, équit., voile, natation) ou bien loc. carav., bateaux, cottages, voit., bicy. Centre Latin, 28 Fossés St-Bernard, Paris-5^e. Tél. 354-01-72.

• Alsace, 6 km Colmar, pr vac. juil. et août, quinz. ou ms, mblés conv. à 3 ou 4 pers. Ecr. M. A. Rebert, 14, rue des Messieurs, 68600 Andolsheim. T. (89) 71-41-04.

• Pr collectiv., gpes, chalets 50 à 80 pers., ttes pér., en Suisse + séj. cult. et famill. en Pologne, px mod. Ecr. Vac. et Loisirs, 70400 Brevilliers, tél. (84) 46-05-73 ou Vac. fam. en Bretagne, tél. 657-11-67. P. 338.

• Menton, 2 p. tt cft, terr., sol., vue mer, prox. plage et comm., 3 pers., juil. 2 800 F. Ecr. Fiquet, 4, rue Paul Morillot, esc. E., 06500 Menton. Tél. (93) 35-95-44.

• Vos vacances - Vos week-ends entre Pornic et St-Brévin au village Club Renaudière, 44700 La Plaine-sur-Mer. Tél. (40) 21-50-03. Camping - Caravaning - Location bungalows (de Pâques à fin septembre).

• Meublé ds villa, ch. - cuisines tt cft, calme, jardin. Danyma, 5, av. Patrimoine, 06100 Nice. Tél. 84-95-66.

• Dordogne, ds parc clos, gde mais. neuve pl. pied, gde salle séj., 12 m, 3 ch., s.d.b., site et calme except., étang, bois, promen., 2 fermes prox. ou approx. village 2 km rég. sud Ribérac juin, juil., 4 000 F tt comp. ou 1 000/sem. sans les charges. Ecr. P.A. n° 841. Tél. (53) 05-50-03 ap. 20 h.

ADRESSE

location (demandes)

DEPART

• Couple 2 enf. ch. villa Côte-Atlant. prox. lac ou mer pr voile, août. Saminadin, éc. Sermaise, 91530 St-Chéron.

• Couple 2 enf. ch. mais. rég. Auvergne août. Rengts, photo souh. Laprevotte, 3 GSA. Camus, 52100 Saint-Dizier.

(Suite page 64.)



VINS DE TABLE VINS FINS

Fôts-Bonbonnes Cubitainers-Bouteilles

Pierre MARTIN
30250 AUBAIS (Gard)

Documentation gratuite sur demande

échanges et recherches

(Suite de la page 63.)

échanges

• Ech. pav. 4 p. tt cft, prox. bois, RER, juin à oct. c/équiv. mer ou mont. Ecr. Le Coustumer, 11, rue Legrand, 94120 Fontenay-sous-Bois. Tél. 873-15-19.

• F2 bd mer Narbonne-plage 1 à 15-9-80 c/ studio Alpes pd pistes 15 au 22-2-81. Tél. (68) 32-44-78 heures repas.

• Hte-Savoie, mais F3, calme, camp. c/ mais. bd Océan ou prox. 1 mois entre le 9-7 et le 25-9 Favre, Juvigny, 74100 Annemasse.

• Ech. appt F4 100 m² résid. Lyon 8^e c/ simil. Reims. Ecr. Boronad, 7, rue R. Dor-gelès, Reims ou tél. (26) 09-13-34.

• Vacances en Angleterre. Echanger logements. Ecr. E.V.E., New Barn House, Toft Road, Kingston, Cambs (Grande-Bretagne).

ventes

• 50 km Nice, 30 km ski, ds vill. médiév., gde mais., balc., vue, 3 niv. actuels, 2 gdes p., 2 ch., gde chem., wc, bns, rénov. à terminer, poss. import. agrand. : 250 000 F. Tél. (1) 633-49-68 sem. 17-19 h, sam. 12-19 h.

• Vds St-Jean de Monts, villa 4 p., libre, chauff., gar., terr. boisé 1 000 m², calme, 500 m plage, 360 000 F. T. (29) 79-04-24.

• Part, vd Nice F3 83 m² 42 U. T. (91) 37-71-53.

• Sud de Bourges, non isolé, vd anc. bât. de ferme avec joli terrain, bon état, habitation plaisante, conv. pr petit élevage. Restauration en Berry, 18160 Touchay. Tél. (36) 60-00-09.

• Vds Rosny s/Bois studio 32 m², entrée, s.d.b., balc., asc., 4^e et dernier ét., prox. bus, SNCF, RER, autoroute A3, CCF 11 ans. Tél. 876-25-05 après 18 h 30.

• Coll. vd Moraira (Alicante) gde villa mblée tt cft, 9 ch., 4 bns, 2 cuis., 2 séj., gd gar., terr., solar., vue spl., idéal pr 2 fam. amies : 450 000 F. T. (38) 91-73-55.

• Vds s.à.m. rustiques : 2 buffets, 1 table, 6 chaises, px 5 000 F. T. 964-44-89 soir et w-end.

• 18-Cher, en camp., 4 km Châteaumeillant, mais. caract., jard. 1 600 m², surf. hab. 200 m², r.d.c. : entrée, salon, séj. avec chem., cuis. amén., 2 ch., wc, possib. s.d.b. ; à l'étage : 1 gde ch., grenier aménagé, s.d.b., wc, ch. cent., gar. 2 voit. ; prix : 450 000 F. Tél. (48) 61-35-06.

Pour louer, vendre, acheter, échanger, prenez contact avec vos collègues par le canal de nos Petites Annonces, championnes du rendement...

hôtels - pensions

• Dans le Parc régional du Vercors, Auberge rurale Le Coin tranquille reçoit pour week-ends. Pens. vac. 70 à 85 F. St-Julien en Vercors, 26420. Tél. (75) 02-44-97.

• Auvergne, Hôtel « Au Combelou » 15450 Thiezac, Pâques, été, pens. 68 à 70 F. réd. enf.

• LAC D'ANNEY, vacances de Pâques à la montagne, HOTEL ARCALOD, gd parc, DOUSSARD, 74210 Faverges. Tél. (50) 44-30-22. SKI 12 km. Px pens. à partir 88 F TTC, px spéc. groupes hors saison.

• Lullin - Hte-Savoie, Hôtel de la Poste, tél. 73-81-10, hiv.-été. 78-88 F TTC.

• BRETAGNE, Hôtel des Arcades, 22380 Saint-Cast, logis de France, 50 m plage sable fin, pens. avec chambre familiale confortable : 30 juin-6 juil. 80 F, 7 au 31-7 84 F, août 92, 21 au 26 août 84 puis 77 TTC, moins 10% sur 3^e pension, aménagements état neuf, menus copieux, variés. Devis envoyé avec plaisir. Tél. 745-03-83 Paris ou été (96) 41-80-50.

• HOTEL-REST. « BON REPOS » **, 25650 Montbenoit, alt. 800, jardin, Relais du Silence, pêche, pr. Suisse, depuis 110 F net.

• A la ferme Auberge de la Besse, dans une atmosphère familiale, des repas composés avec des produits de notre ferme, du ski de fond ou des randonnées pédestres dans le massif du Mézenc. Ecr. Gérard Mejean, 07510 Rieutord. Tél. (75) 38-80-64.

• Auvergne, vacances de Pâques, Hôtel « L'Elancèze » 2 étoiles NN, Logis de France, 15450 Thiezac. T. 47-53-03.

automobiles - caravanning

• Vds VW 1302 bleu métallisé, juil. 72, 100 000 km, moteur et carrosserie bon état, équipée longue portée, radio-cassettes Blaupunkt, 2 boules ht-parleur, px à déb. Tél. 630-21-33 P. 3612 M. Fefeu de 8 h 30 à 17 h.

• Vds carav. Caravelair Gascogne 1978, 4-5 pl., frigo trimixte, toilette, chauff., double vitrage, isolation, roue de secours, sise sur terr. aménagé en forêt Fontainebeau, px 22 000 F. Tél. (1) 628-52-43.

• Vds 304 GL 74, occas. except., peu roulé. T. (81) 91-05-11 (hor. scol.) ou 92-40-34.

• Coll. disp. 100 km Paris Sud garage couv. 400 m² sur terrain 6 000 m² pour 10 carav., eau, EDF. T. (1) 428-14-95.

• Vds 604 TI 8 000 km mod. 79 gris cendré vernissé, px int. Tél. (81) 34-38-68, ou 91-66-29.

• Vds camping-car 79 Sherpa hilton, radio, frigo, four, douche, wc, chauff., 15 000 km. Tél. (71) 02-10-05 sf w-e, lundi.

• Vds 305 GR brun doré métal., mars 79, 10 000 km, état neuf. Chanez T. (81) 91-46-31.

• Vds juin 80 Ford Fiesta 78 6 CV, 45 000 km. Belot, éc. Langevin, 93130 Noisy-le-Sec. T. 843-61-40 p. 408 ou 845-50-30.

bateaux

• Bateau tt cft 4-5 couch. Nivernais Bour-gogne. Ecr. J. Bojko, Chitry, 58 Corbigny.

• Vds dér. Tiki 1977, tr. b. état + rem. rou-tière : 4 500 F. Delarue, éc., 61190 Randon-nai. T. (33) 34-23-31.

centres de vacances

• Centre vac. mer rech. pr juil. et août CAEV pr initiation voile, rémunéré 59 F par jour. Ecr. avec CV à C.V. Mairie, 77011 Melun. Tél. 452-33-03.

• Cuisinière et aide cuis. ch. emplois vac. print. z. B.C. Tél. (85) 25-01-54.

• Assoc. rech. DIRECTEURS C.V. Pâques z. B, C, Suisse-Autriche. Tél. 500-13-41.

stages

• Campotel de l'Agoût, une heureuse formule de vacances pour vos stages et séminaires, 34330 Fraisse s/Agoût. Tél. 97-61-14.

• STAGES : dorure sur bois, laque de Chine, vernis Martin, meubles peints, paravent japonais, peinture trompe l'œil, dessin, aquarelle, peinture à l'huile. Cours de Beaux-Arts et d'Arts appliqués Pierre Brignol, 31540 St-Félix-Lauragais.

divers

• Vds contrat SCUC (E.N.) pour construc-tion. Tél. 959-7-84.

• «Le Cheval Tabou» roman pr. collect. 25 F fco. Rigout, 23, r. Vicaine, 59720 Louvroil.

• Ch. méthode Linguaphone danois occa-sion. Ecr. éc. Escobecques, 59320 Haubour-din.

• Vds livres anciens hist., géo, encyc.-dict. 1881 à 1922, offres et rengts à Dir. éc St-Marck, 59124 Escaudain.

• Soutien psychologique, entretiens avec psychologue clinicienne sur R.V. Tél. 631-25-19.

• Ch. 1/7 au 15/9 ds ferme pens. complète 20 pers. + 7 poneys. Tél. 343-25-24 ; soir 805-14-77.

**REMISES
BIJOUX
MONTRES**

Group. p. coll. sur 1^{er} usine Besançon cat. géant couleur 3 timb. Club Prix de Gros. Enseignement Laïc, 73430 Coulombiers.

RELATIONS AMICALES

corresp., renc. sorties, ttes régions, ts âges, milieux div. c/3 timbres. RENAISSANCE, B.P. 366, 13 - Marseille-2^e.

CHAISES modernes et rustiques. Envoi franco catalogue B contre quatre timbres. Ets Jacques MARTIN - 39140 VILLEVIEUX

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

Pour le cycle d'observation

Les tests d'acquisitions scolaires

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

Au seuil du second cycle

Les tests d'acquisitions scolaires

3^e - 2^e Français et Mathématiques modernes - Révision 1976
Fin de 1^{re} 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

Instruments musicaux scolaires

SONOR[®]
INSTRUMENTARIUM ORFF

Catalogue
complet
sur
demande

Chez votre
marchand
habituel
ou à nos
magasins



Cl. H. Dörendahl

A. LEDUC - Importateur exclusif
Fournisseur des écoles de la Ville de Paris
175, rue Saint-Honoré 75040 Paris Cedex 01 - 296.89.11

le carnet du professeur

MARQUE ET MODELE DEPOSES

répond à vos besoins.

*

vous aide dans votre travail.

*

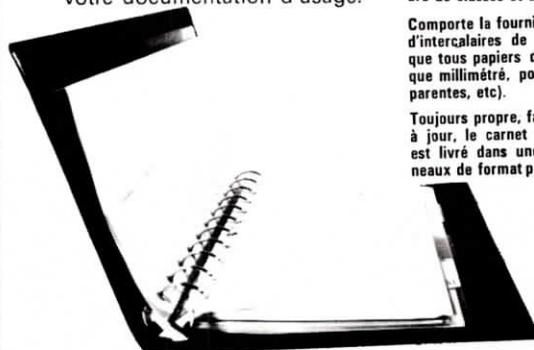
contient
votre documentation d'usage.

Un système très simple de feuillets juxtaposables évite la saturation et les surcharges en fin de période scolaire.

Feuillets et colonnes parfaitement neutres permettant l'adaptation de ce carnet à tous les genres de notation et quel que soit le nombre de classes et d'élèves.

Comporte la fourniture éventuelle d'intercalaires de couleurs ainsi que tous papiers différents (calque millimétré, pochettes transparentes, etc).

Toujours propre, facilement tenu à jour, le carnet du professeur est livré dans une reliure à anneaux de format peu encombrant.



format unique
21 x 13,5 cm

*

VENDU
EXCLUSIVEMENT

Le carnet est vendu complet ou vous le composez vous-même, selon vos besoins, chaque catégorie de feuillets étant fournie séparément

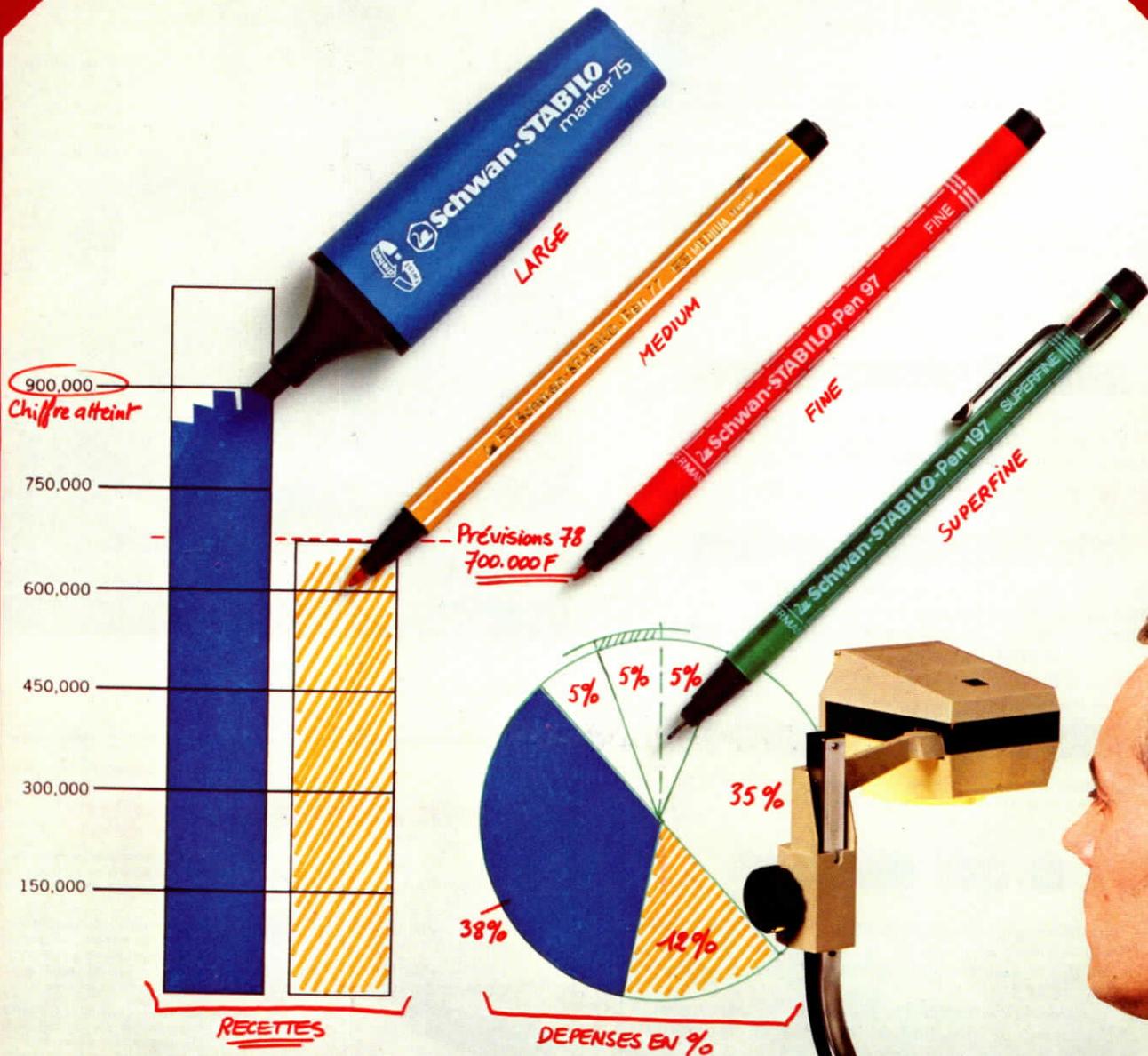
NOUVEAUTÉS : les fiches étagées de notation par niveaux, la feuille de moyenne - Emploi du temps - Fiche individuelle d'élève.

par

BERTY 49 rue Claude-Bernard 75005 PARIS Tél. 331-01-41- 587-01-13

Animez votre rétroprojection!

Anstet-Polaris



Vous avez réalisé un document transparent au tracé direct ou par tirage thermique ou xérogaphique. Mais ceci n'est qu'un document de base qu'il vous faudra présenter, expliquer, commenter.

Avec les feutres Schwan-STABILO pour la rétroprojection, faites évoluer ce transparent sous les yeux de votre auditoire : coloriez, annotez, soulignez, entourez, en un mot animez votre rétroprojection.

Les feutres spéciaux Schwan-STABILO OHP existent en 8 couleurs, 4 épaisseurs de pointe, en encre soluble ou

permanente. Schwan-STABILO vous propose aussi des transparents pour la réalisation manuelle ou mécanique de documents projetables ainsi que de nombreux accessoires.

Avec Schwan-STABILO, vous bénéficiez de la garantie d'un spécialiste de la rétroprojection.

OFFRE SPECIALE :

Pour recevoir gratuitement une documentation complète, un coffret échantillon, «L'ABC de la rétroprojection» et la liste des revendeurs, retournez ce coupon à :
Swan-STABILO-France - B.P. 42
67026 Strasbourg Cédex

Nom _____

Fonction _____ Etablissement _____

Adresse _____



Schwan-STABILO

Une gamme complète
pour une meilleure rétroprojection.