

L'ÉDUCATION

hebdo

les pédiatres
et l'école



quid 82

L'encyclopédie pratique
de tous les jours et
de tous les âges.

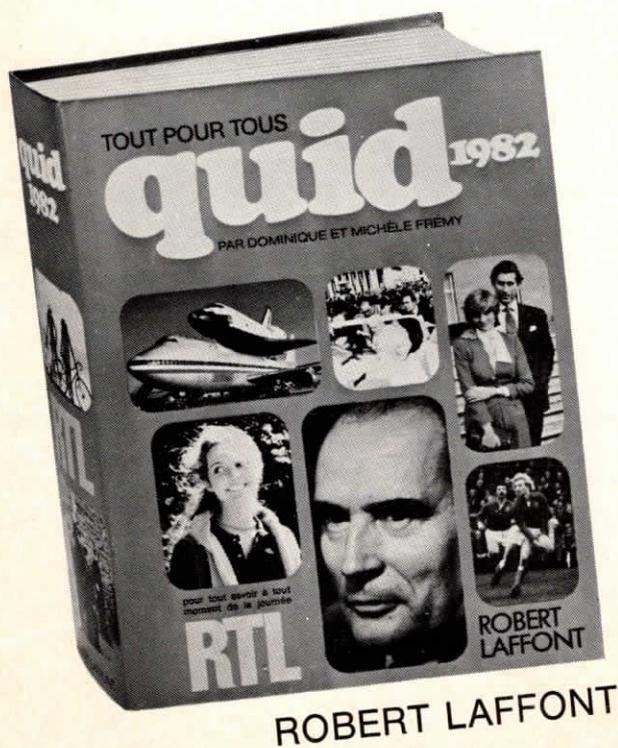
quid : On y trouve tout ce que
l'on veut savoir : 1 900 pages,
3 millions de mots.

quid : On s'y retrouve
facilement : Index de
90 000 mots, un seul volume.

quid : **Pratique** : impôts,
salaires, sécurité sociale,
études, transports, loisirs,
défense du consommateur.

quid : **Instrument de
culture** : histoire, politique,
géographie, économie,
sciences, arts, spectacles.

quid :
l'achat judicieux
ou le cadeau
idéal.



n° 474 / 10 décembre 1981

hebdomadaire

- 2 **la forteresse**, par Maurice Guillot
 2 **de la difficulté de passer la première**, par Nicole Gauthier
 5 **une Université plus militante**, par Michaëla Bobasch

éducations

- 8 **les pédiatres contre l'échec**, d'après une communication de Jacques Lévine et Guy Vermeil au XXV^e Congrès de pédiatrie
 14 **école et 7^e Art**, par Jacques Chevallier

à votre service

- 15 **le manuel du savoir faire-vivre des proviseurs et principaux**
 16 **pédagogie quotidienne** : pour une bibliothèque en maternelle/3, par Chantal Mettoudi
 16 **documentation** : le langage des mains, par Anne Carpentier; l'enfant et l'objet, par Christian Cousin
 18 **réponses**, par René Guy

- 19 **textes officiels** : direction d'école normale; recrutement des chefs d'établissement; écoles normales et universités, par René Guy
 20 **au B.O.**
 21 **agenda**

expressions

- 24 **pas question de rentrer dans le rang**, entretien avec Claude Courchay, écrivain
 28 **découvrir Bernard Réquichot**, par Hubert Haddad
 29 **à voir, à lire, à écouter**, par Bernard Blanc, Pierre Ferran et Raymond Laubreaux
 30 **parole d'homme...**, par Pierre Ferran

réflexions

- 31 **questions à l'Infini**, par Émile Noël

- 35 **mots croisés**

photos — couverture : Léon-Claude Vénézia dans un montage d'Ophélie; p. 9 et 13 : L.-C. Vénézia; p. 10 : A. Munoz de Pablos; p. 24 et 27 : Lot; p. 28 : Robert David; p. 31 et 32 : Roger-Viollet.

'éducation

fondée en 1945
par Gustave Monod et Louis Cros

Hebdomadaire publié par « L'éducation », association sans but lucratif qui réunit les fondateurs — l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Education et Echanges, le Comité de liaison pour l'éducation nouvelle — et les auteurs et lecteurs adhérant à titre individuel.

direction

directeur : André Lichnerowicz; **administrateur délégué** : Léon Silvéreano.

rédaction

rédacteur en chef : Maurice Guillot; **rédacteur en chef adjoint** : Jean-Pierre Vélis; **conseiller pédagogique** : Louis Porcher; **secrétariat de rédaction** : Suzanne Adéls, Michel Bonnemayre; **informations** : Michaëla Bobasch, Nicole Gauthier, René Guy; **documentation** : Pierre Ferran, chef de rubrique - Bernard Blot, Christian Cousin, Claudine Dannequin, William Grossin, Yves Guyot, François

Mariet, Claire Méral, Claude Moreau, Jerry Pocztar - Marie-Claude Krausz (agenda); **lettres, arts, spectacles** : Bernard Blanc, Jacques Chevallier, Jacques Erwan, Etienne Fuzellier, Hubert Haddad, Raymond Laubreaux, Pierre-Bernard Marquet, Georges Rouveyre; **correspondants** : Elisabeth de Blasi, André Caudron, Odile Cimetière, Yves Mary, Pierre Rappo, Jean-Jacques Schaettel, Gérard Sèneca; **dessinateur** : François Castan.

publicité - développement

Martine Cadas, François Silvain, Francisca Sol.

conseil d'administration
de l'association éditrice

bureau : André Lichnerowicz, président; Pierre Chevallier, vice-président; Georges Belbenoit et Léon Silvéreano, secrétaires généraux; Yves Malécot, trésorier; Robert Mandra, Robert Mélet, Philippe Vianay.

membres : Lazarine Bergeret, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, Hélène Beyhaut, Anne-Marie Franchi, Emile

Gracia, Lucien Gémard, Michel Gevrey, Colette Magnier, Georges Petit, Raymond Toraille, Yvette Servin.

rédaction, publicité, annonces

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

abonnements

215, boulevard MacDonald - 75019 Paris
 Tél. : 508-24-26

le numéro : 6 F; numéro spécial : 8 F
 abonnement annuel : France 135 F, étranger 170 F. (CCP 31-680-34 La Source).

Pour tout changement d'adresse, joindre une bande d'expédition et 3,20 F en timbres

Ainsi, la sélection par les maths et la filière C sont l'objet d'un nouvel assaut, avec l'instauration de la première dite S (scientifique), dont le principe vient d'être récemment accepté par le Conseil de l'enseignement général et technique. On se souvient des tentatives du précédent ministre de l'Éducation pour « rééquilibrer » les matières du second cycle en s'attaquant aux horaires. La diminution de ceux de mathématiques aurait paradoxalement pu atteindre à l'effet contraire, c'est-à-dire au renforcement du facteur sélectif de la discipline, comme cela avait été dénoncé. Même si un certain nombre de réserves sont formulées sur l'embryon de cette nouvelle première — notamment par l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public pour qui les difficultés en seconde et l'absence de dédoublement rendent les programmes peu accessibles et qui n'hésitent pas à dire que cette réforme « ne diffère pas des précédentes » — peu nombreux seront les opposants à cette modifications des contenus, puisque c'est d'eux qu'il est question dans cette réforme.

la forteresse

Enfin ! pourrait-on dire. Mais ce qui frappe le plus en cette affaire, c'est sans doute la forteresse qu'est devenue la filière C par cette véritable psychose des maths qui n'a fait que s'enraciner dans l'opinion. Forteresse que notre système éducatif a contribué à édifier — ne nous voilons pas la face avec, aussi, les enseignants, les parents et le monde industriel — et sur laquelle depuis quelques années les ministères se heurtent, avec plus ou moins de bonne foi, pour en diminuer la suprématie. Chacun sait bien pourtant qu'ils ont toujours souscrit, avec pudeur ou hypocrisie, aux diverses pressions qui réclamaient des disciplines-sélection.

On ne peut qu'adhérer aux affirmations actuelles du nouveau ministre qui veulent permettre aux élèves de section D de déboucher sur l'ensemble des études supérieures où dominent les sciences expérimentales, et donner à tous ceux qui choisissent des études scientifiques la possibilité de faire des sciences naturelles, tout comme au constat que la section C joue « le rôle d'une référence absolue qui confine à l'absurde et paralyse la réflexion des parents et des élèves sur l'intérêt intrinsèque des autres formations ».

Mais il faudra plus que cela pour ôter des esprits que les maths sont le seul sésame de la vie active et de la situation enviable et que, sans la filière C, point de salut. Il ne suffira pas de faire disparaître le « C » pour voir changer les mentalités.

Maurice Guillot

de la C de pas

• Avant de parler du vote du CEGT sur les nouveaux programmes de première, pouvez-vous préciser les objectifs du ministère en ce qui concerne l'ensemble du second cycle des lycées ?

Quand nous sommes arrivés au mois de mai, il y avait une réforme en cours, que nous n'avions pas préparée, et qui concernait la classe de seconde. L'arrêté correspondant datait d'octobre 1980 et il nous a semblé tout à fait déraisonnable de repenser quelque chose pour la rentrée 1981, alors que nous n'avions ni les délais de réflexion, ni les délais de mise en place nécessaires. Nous avons considéré qu'il nous appartenait de faire en sorte que tout se passe dans les meilleures conditions possibles, et pour cela nous avons réservé un certain nombre de postes créés au collectif budgétaire.

La réforme du second cycle était conçue selon le schéma suivant : transformations importantes au ni-

difficulté passer la première

Le Conseil de l'enseignement général et technique a voté, le jeudi 19 novembre, les textes réorganisant la classe de première. La principale nouveauté réside dans la création d'une première scientifique, regroupant les anciennes sections C (mathématiques) et D (sciences expérimentales).

Nous avons demandé à Thérèse Delpech, conseiller technique au cabinet d'Alain Savary, chargé de l'enseignement secondaire, de nous exposer les motifs et les objectifs de cette réforme.

veau de la classe de seconde, mais sans modifications du baccalauréat. Il y avait donc un problème d'ajustement des premières entre une seconde qui évoluait et une terminale qui ne bougeait pas.

Pour nous, il s'agit d'une part de retarder l'orientation des élèves aussi longtemps que possible, d'autre part de réduire progressivement le caractère excessivement sélectif des mathématiques. Dans le système éducatif français, l'orientation est d'une précocité incroyable. Cela ne concerne d'ailleurs pas seulement le lycée, mais aussi la cinquième des collèges et la fin de la troisième. Il est clair que cette sélection a des effets extrêmement pervers et qu'elle hiérarchise absurdement l'ensemble des sections. Le choix des élèves finit par se faire uniquement en fonction de leur possibilité ou de leur impossibilité d'entrer d'abord en C, puis dans les autres sections. C'est une orientation fondamentalement négative. De plus, on constate au fil des ans

que la filière C devient de plus en plus sélective puisqu'il y a de moins en moins de bacheliers C.

En quoi la réforme correspond-elle à ces objectifs ? Aujourd'hui, la classe de seconde — qu'il faudrait mieux appeler « de détermination » qu'« indifférenciée » en raison de la lourdeur de l'option technologique — retarde effectivement un certain nombre d'orientations et donne à tous les élèves la même formation en mathématiques.

Cette réforme peut naturellement justifier quelques critiques. Cependant ce n'est pas parce qu'il y a eu des problèmes à la rentrée 1981 qu'il faut considérer qu'elle est mauvaise. Compte tenu des difficultés bien connues d'adaptation du système éducatif, il faudra plusieurs années pour que celle-ci soit installée correctement. En ce qui concerne les enseignements, ce n'est effectivement pas l'ambition du ministère que de mettre en place toutes les options dans tous les établissements. Le fonctionne-

ment du tronc commun pose quant à lui des problèmes plus sérieux, puisque cette réforme a été programmée sans que les postes en sciences naturelles soient prévus au budget. Nous avons créé deux cents postes de professeurs stagiaires dans ce domaine, mais tous les établissements n'ont pu être pourvus et c'est un handicap au fonctionnement de certaines classes à l'heure actuelle. Enfin, les mentalités, habituées à un système fortement hiérarchisé, peuvent entériner la reconstitution de classes de niveau, à l'image de ce qui s'est passé souvent dans les collèges. Nous mettons actuellement en place une commission chargée de suivre l'évolution des choses et nous essaierons de corriger cette tendance peu à peu.

• *Compte tenu de ces objectifs, qu'avez-vous prévu pour la première ?*

Le CEGT a voté le programme

des premières A de la nouvelle première scientifique, des premières B et E. Restent en suspens les premières G et F.

Pour les premières A, il y avait antérieurement sept possibilités. Cela nous a semblé extravagant et nous en avons conservé trois : une A 1 à dominante lettres-sciences, une A 2 à dominante lettres-langues, une A 3 à dominante lettres-enseignement artistique. Ces trois classes sont assez bien typées ; elles correspondent à des formations assez précises.

La première scientifique essaie de répondre à un problème plus complexe. A la sortie de la seconde, le choix d'une section C ou d'une section D est pratiquement impossible, surtout dans la période actuelle où les enseignements en sciences naturelles ne sont pas généralisés. C'était donc uniquement le niveau en mathématiques qui faisait la différence.

Deuxièmement, il est inutile, tous les scientifiques en conviennent, de faire une distinction trop rapide entre ceux qui font des sciences expérimentales et ceux qui font des mathématiques, d'autant plus que le type d'esprit que requièrent les premières est plus tardif.

Troisième chose : étant donné l'importance de la biologie dans le monde actuel (expansion des recherches dans les dernières décennies, importance croissante du spectre des applications, etc.), il ne semble pas déraisonnable que tous ceux qui vont faire des études scientifiques puissent avoir, pendant un certain temps, un contact avec ces disciplines.

Quatrièmement, nous souhaitons progressivement revaloriser la filière D. Avec des élèves qui ont suivi les mêmes cours en seconde et en première, le rapport entre C et D est beaucoup moins déséquilibré en

terminale. Le programme de mathématiques en première S est de six heures (il y en avait cinq en première D). Mais les programmes sont profondément modifiés et ont été conçus pour être accessibles à l'ensemble des élèves qui sortent de seconde de détermination. Ce programme demande une moindre capacité de formalisation — la partie axiomatique, en particulier, a disparu — et il est conçu d'une façon assez originale, avec un noyau commun et un certain nombre de thèmes laissés au choix des professeurs, ce qui leur permet de tenir compte de ce qui a été acquis, ou non, par les élèves lors de la période antérieure. Les établissements auront également les moyens pour suivre plus attentivement ceux qui auraient encore des difficultés.

Enfin, la décision de créer une première scientifique a été prise directement par le ministre après de nombreuses consultations. Nous espérons que cette classe permettra à la fois de rééquilibrer les anciennes filières C et D et de donner aux mathématiciens la possibilité de faire des sciences naturelles.

• *Mais si tout le monde sait que l'orientation se fait de manière négative et par les mathématiques, cela ne modifie pas pour autant le fonctionnement de la sélection. Il ne s'agit pas non plus de substituer aux mathématiques les sciences naturelles. Comment faire en conséquence pour réhabiliter toutes les filières, et pas seulement les filières scientifiques ?*

Quand vous vous trouvez devant un système fortement déséquilibré, le rééquilibrage ne peut se situer, au moins, qu'à moyen terme. Nous avons l'intention d'engager, dès le mois de janvier, une réflexion d'ensemble sur le second cycle. Nous avons trouvé une réforme en cours et nous essayons de la mettre en place dans les meilleures conditions possibles ; nous ne disons pas pour autant que c'est LA réforme du second cycle souhaitable. En face du système éducatif, il est absolument nécessaire d'avoir une attitude pragmatique. Il faut mener de front, simultanément, cette réforme

SUPER CAMPUS BARTHE

**PERMET L'INTERRUPTION ET LA REPRISE
DE L'AUDITION EN UN POINT PRECIS**

*Puissant, solide, musical, spécialement
conçu pour les enseignants*



42 × 33 × 16 cm

6 kg se porte facilement de classe en classe.

Remise aux membres de l'Enseignement

Ets J.-D. BARTHE, 53, r. de Fécamp, 75012 PARIS

et une réflexion de fond qui ne sera pas conduite par disciplines mais par grands domaines.

• *En mettant en place la première scientifique, est-ce que vous n'avez pas l'impression d'agir un peu au coup par coup dans un ensemble dont le pilier est en fait la réforme Haby?*

L'ambiguïté vient du rapport que l'on fait spontanément entre l'hétérogénéité des classes du collège et l'indifférenciation de la seconde. Or, chacun sait que le collège a reconstitué des filières de toutes sortes (notamment par le biais des langues) et c'est l'une des craintes que nous avions également pour la seconde : c'est pourquoi nous y veillons. Mais les filières restent assez structurées, bien que les choix se fassent de manière progressive. L'avenir des élèves n'est pas complètement décidé en seconde comme c'était le cas auparavant. Nous essayons également d'augmenter la capacité d'accueil des classes passerelles entre LEP et lycées. Car l'ensemble du système d'orientation et de sélection actuel est malsain. Enfin, comme je l'ai déjà indiqué, cette réforme est accompagnée d'une réflexion globale sur le second cycle.

• *Cette réflexion débouchera-t-elle sur une réforme qui remettrait en cause les décisions déjà prises au sujet de la première?*

Il ne s'agit pas nécessairement d'une réforme. On a peut-être trop fait de réformes dans les décennies antérieures. Ce que nous voulons, c'est avoir, par la réflexion, des données suffisantes pour mettre progressivement en place un système différent du système actuel, qui a des capacités d'évolution que nous allons utiliser. Il n'y aura pas, à telle ou telle rentrée, un chambardement absolument complet, mais nous voulons trouver les moyens de rééquilibrer l'ensemble des formations, autant que faire se peut, et ceci à moyen terme. C'est pour nous un objectif capital, mais qui n'exclut pas la patience.

**Propos recueillis par
Nicole Gauthier**

une Université plus militante

**A la veille des élections universitaires, il y a un regain d'activité dans les organisations syndicales étudiantes.
Au cours de son congrès à Villeurbanne, du 11 au 14 novembre, L'UNEF-Renouveau a élu son nouveau président et défini ses objectifs pour les mois à venir.**

LE NOUVEAU président de l'UNEF-Renouveau (animée par des étudiants communistes) s'appelle Denis Dubien. Pour cet étudiant de vingt-trois ans qui prépare à Reims une maîtrise de sciences économiques, la campagne électorale pour les élections universitaires est l'objectif numéro un. Il espère dépasser le chiffre de deux mille élus. Son programme? Participer tout de suite et à long terme au changement. « *Ce qui est profondément nouveau cette année, c'est la possibilité qui est donnée aux étudiants de contribuer d'une façon immédiate et massive à la transformation de l'enseignement supérieur. Commencer à construire l'autogestion n'est plus un idéal* », indique Denis Dubien.

L'UNEF-Renouveau n'a pas encore entrepris de réflexion de fond sur les transformations de l'Université. Ses militants ont pour l'instant fort à faire avec la campagne électorale, d'autant plus qu'ils ont cette année une concurrente sérieuse : l'UNEF-ID (Union nationale des étudiants de France indépendante et démocratique, animée par des socialistes) se présente en effet aux élections qu'elle avait boycottées jusqu'à présent pour ne pas cautionner la politique du gouverne-

ment précédent. Denis Dubien voit d'un mauvais œil ce soudain retour qui est, à son avis, « *un moyen de freiner le changement à l'Université* ». Mais, ajoute-t-il sportivement : « *La bataille est ouverte.* »

Au programme électoral de l'UNEF-Renouveau, quatre priorités : le développement de l'aide sociale aux étudiants, la formation, l'emploi et la démocratie. Quatre objectifs qui se traduisent de la manière suivante : augmentation des bourses et construction de cités universitaires, davantage de moyens pour l'introduction d'un enseignement professionnel à l'Université, des mesures destinées à favoriser l'entrée dans la vie active de jeunes diplômés (à chaque départ de cadre pourrait correspondre l'embauche d'un jeune diplômé) et reconnaissance de la section syndicale à l'intérieur de l'UER.

S'il admet spontanément que « *la formation dispensée à l'Université — tant par le manque d'équipements que par un contenu inadapté — ne correspond pas à l'avenir professionnel des étudiants* » et déclare souhaiter « *un lien étroit — sous forme de stages par exemple — entre l'Université et le monde du travail* », Denis Dubien ne se prononce pas sur le problème des

Grandes Écoles. Plus que la disparition de ces dernières et leur intégration à l'Université, il préférerait un rapprochement. Mais, dit-il,

« cette question n'est pas tranchée ». Priorité donc à l'action avec l'enjeu des élections. Ensuite viendra la réflexion.

De son côté, l'UNEF-ID a organisé à Paris, les 16 et 17 novembre, un colloque sur « L'avenir des universités » pour clarifier ses idées avant la prochaine réforme de la Loi d'orientation.

« L'UNIVERSITÉ n'est pas faite pour les professeurs, mais pour les étudiants. » Cette remarque n'était pas celle d'un étudiant, mais d'un enseignant, Maurice Duverger, professeur à Paris I. Quelle physionomie doit avoir cette Université conçue pour les étudiants ? Après avoir fait un bilan critique de l'enseignement supérieur, les participants au colloque organisé par l'UNEF-ID se sont livrés à une réflexion sur les perspectives d'avenir. Le bilan est négatif. La Loi d'orientation n'a pas transformé les universités. Il y a eu perversion des mots. « On a invoqué l'autonomie pédagogique pour faire pièce aux diplômes nationaux, on a tiré argument de l'autonomie administrative pour organiser la concurrence entre les universités, on a utilisé l'autonomie financière pour remettre en cause l'égalité de tous devant l'accès au service public, et, plus généralement, le caractère public des établissements d'enseignement supérieur » déclare Jean-Christophe Cambadélis, président de l'UNEF-ID.

Aujourd'hui, où le changement est possible, que pourrait être une Université rénovée ? La réflexion a porté sur trois aspects : structure, gestion de l'institution universitaire, contenu de l'enseignement. Dans la concurrence Université-Grandes Écoles, ces dernières l'emportent. L'Université n'est pas compétitive, sans doute parce qu'elle n'offre pas de débouchés à ses diplômés. « Lorsque l'on entre dans une Grande École, on est sûr d'en sortir avec un titre et de trouver du travail » explique Jean Filippi, de l'École centrale, se demandant si la Sorbonne allait rester pendant longtemps encore « une

immense école maternelle qui se prépare à elle-même ». Pour remédier à cet état de choses, il faudrait reconsidérer le problème de l'enseignement supérieur dans son ensemble et y intégrer les Grandes Écoles. Certains, comme Jean Filippi, seraient favorables à leur disparition progressive. D'autres, comme Pierre Merlin, ancien président de Paris VIII-Vincennes, préféreraient que les Grandes Écoles deviennent un lieu de perfectionnement après le passage à l'Université.

Mais si l'Université est à ce point dévaluée, cela vient aussi de l'enseignement qu'elle dispense, de « l'hyper-spécialisation » des formations. « Chacun veut enseigner ce sur quoi il travaille », note Jean Verdier, ancien président de Paris X-Nanterre. D'où la nécessité d'une pluridisciplinarité qui ne sera sans doute pas facile à mettre en place étant donné la rigidité du système : « Les résistances internes sont fantastiques. Pour obtenir qu'un professeur de droit fasse une partie de son service en économie et administration des entreprises, il faut deux ans de négociations » remarque Jean Verdier. Pierre Merlin insiste de son côté sur la nécessité de « créer des formations qui, au lieu de répéter le découpage des disciplines au XIX^e siècle, prennent en compte les besoins actuels : introduction dans l'enseignement de thèmes contemporains, et développement de formations expérimentales axées sur les besoins régionaux ».

Cela impliquerait aussi que l'enseignement ne soit pas un enseignement au rabais. Selon Pierre Lacombe, professeur de chimie à Paris VII, « l'Université reçoit actuellement deux types d'étudiants :

les moins doués auxquels des universitaires médiocres dispensent un enseignement qui n'est pas trop pointu, et les élèves des Grandes Écoles qui viennent faire de la recherche avec des universitaires brillants ». D'où cette mise en garde de Maurice Duverger aux « étudiants consommateurs d'université : les universités doivent être élitistes dans leur enseignement et compétitives, car le développement de la science est nécessairement compétitif et élitiste. L'essentiel est que cette compétition soit ouverte à tous ».

Enfin, il faudrait une refonte des structures, condition nécessaire à la pluridisciplinarité et à l'ouverture sur l'extérieur. Il faut, selon Pierre Merlin, « changer un système de promotion des enseignants qui les encourage à se replier sur leurs travaux personnels, déterminer leurs droits et leurs devoirs pour éviter l'abus des professeurs du mardi, quand ce n'est pas du mardi après-midi, et redonner vie aux institutions universitaires en élisant par exemple le président et le Conseil d'université sur la base d'un programme, ce qui permettrait d'avoir une véritable politique pédagogique ». Et de conclure : « L'Université était jugée il y a dix ans trop militante et politisée. Aujourd'hui, elle ne l'est pas assez. »

Jacques Pommatau, secrétaire général de la FEN, a souligné, lui aussi, cette nécessité d'une refonte : « On ne peut pas se contenter de résorber et d'apurer la situation existante. Il faut définir les orientations d'une politique d'ensemble de l'enseignement supérieur : gestion tripartite (représentants de l'administration et des collectivités locales concernées, du personnel et des usagers), ouverture de l'enseignement supérieur à de nouveaux publics et mise en place d'un cycle de détermination pour éviter la spécialisation prématurée et les cloisonnements irréversibles. »

L'exemple canadien (un tronc commun de deux ans qui permet de s'orienter ensuite vers des formations spécialisées) a été évoqué à plusieurs reprises et jugé comme un système très astucieux.

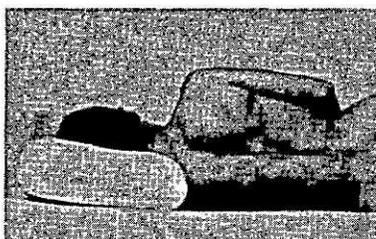
Michaëla Bobasch

Douleurs de la nuque!

UN REMEDE EFFICACE ET ÉPROUVÉ.

L'oreiller anatomique fonctionnel Condor.

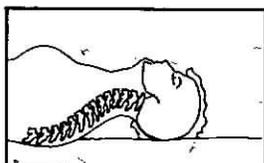
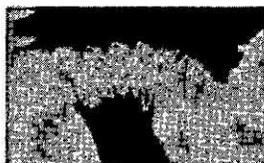
Seul l'oreiller Condor peut prétendre à la mention "anatomique"



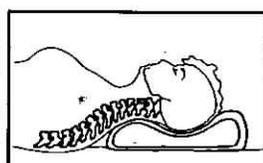
Brevet
Docteur BROSIO
Spécialiste
des vertèbres

AUSSI EFFICACE SUR LE DOS, QUE SUR LE CÔTÉ

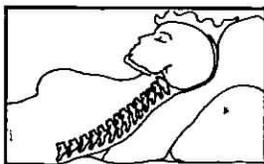
Étudié et conçu par un médecin et un ingénieur, il permet un sommeil "relaxé" en évitant les "mauvaises positions" nocturnes responsables de tant de douleurs matinales. La tête et le cou sont maintenus quelle que soit la position : sur le dos ou sur le côté ! Enfin, un oreiller rationnel réalisé pour le rôle important qu'il joue dans la vie : un tiers du temps passé au lit ! Les muscles du cou peuvent se relâcher complètement durant le sommeil, car les vertèbres conservent leur position physiologique. Le réveil est agréable, la décontraction totale, quelle belle journée en perspective !



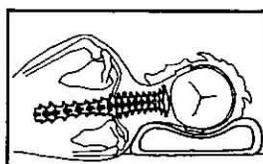
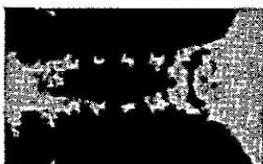
Sujet couché sur le dos à plat sans oreiller colonne cervicale en hyperextension : **mauvaise position**



Sujet couché sur le dos avec l'oreiller anatomique colonne cervicale en **bonne position**.



Sujet couché sur le dos avec un oreiller et un traversin colonne cervicale hyperfléchie : **mauvaise position**



Sujet couché sur le côté avec l'oreiller anatomique la colonne vertébrale est droite : **bonne position**.

Le point de vue du médecin spécialiste. De nombreux confrères sont frappés par la masse des patients qui leur demandent comment dormir, en particulier avec ou sans oreiller. On sait que la meilleure position est celle où le tonus musculaire est le plus bas, où l'action de la pesanteur est moins sensible, où le réflexe myotatique n'a pas besoin d'intervenir.

En décubitus dorsal. A plat, sans oreiller, la lordose cervicale physiologique entraîne une augmentation du tonus des muscles prévertébraux, et des muscles antérieurs du cou.

Avec un oreiller conventionnel ou un traversin, la lordose tend à s'effacer, voire à s'inverser, entraînant une augmentation du tonus des muscles de la nuque, des trapèzes et du cou.

En décubitus latéral. A plat, scoliose concave vers le plan du lit. Avec un oreiller conventionnel, scoliose convexe vers le plan du lit, avec augmentation du tonus des muscles opposés à la concavité et du sterno-cléido-occipitomastoidien en particulier.

Ce qui veut dire "en clair" que la position de la colonne cervicale pendant le sommeil est mauvaise si l'on dort à plat ou avec un oreiller trop mou ou au contraire avec un oreiller trop volumineux.

Dans tous ces cas, la courbure naturelle du cou est déformée, exagérée dans un sens ou dans l'autre, ce qui explique tant de douleurs et de raideurs matinales.

L'oreiller anatomique fonctionnel a pour but de soutenir la nuque pendant le sommeil, en respectant sa courbure naturelle. Les schémas et radiographies ci-dessus en apportent la preuve : que le sujet soit couché sur le dos ou sur le côté, la colonne

cervicale est maintenue dans une position idéale, qui seule permet un sommeil véritablement réparateur, en POSITION DITE DE SURREPOS.

DOCTEUR F. BROSIO, R.G. PLASTRE

Où trouver l'oreiller anatomique Condor?

• Paris : 218, rue La Fayette, 75010 Paris - Métro : Louis-Blanc ou Jaurès - Parking facile - Autobus 26 - Tél. : 607.30.54 • Marseille : 76, rue Sainte, 13007 Marseille - Autobus 55, 61, 63, 81 - Station Fort-Notre-Dame - Métro : Préfecture ou Vieux-Port - Tél. : 16 (91) 54.09.28 • Nantes : 19, rue Dobrée, 44100 Nantes - Autobus 11 - Arrêt Place R.-Bouhier - Tél. : 16 (40) 73.66.15. • Sud-Ouest : La Bergerie - CR31, 34540 Balaruc-les-Bains - Près Montpellier - Tél. : 16 (67) 48.41.68 • Aubervilliers : 73, rue St-Denis - Métro : Aubervilliers Quatre Chemins Parking assuré Autobus 170, 302 - Tél. : 833.42.24.

sièges et accessoires
CONDOR
les meilleurs amis de votre corps

prix : 330F aux magasins ou :

BON DE COMMANDE DIRECTE

A renvoyer à Condor, 73, rue St-Denis, 93300 Aubervilliers

Je vous passe commande (port et emballage compris) de : l'oreiller anatomique Condor : 350 F Taie simple en coton : 25 F Taie de luxe à bourdon : 45 F - Ci-joint mon règlement à l'ordre de Condor par : chèque bancaire chèque postal mandat-lettre.

NOM _____ PRÉNOM _____

ADRESSE _____

VILLE _____ CODE _____

Ed. 100

Au cours du XXV^e Congrès de pédiatrie qui s'est tenu à Toulouse du 30 juin au 2 juillet derniers, Jacques Lévine, docteur en psychologie, et Guy Vermeil, médecin-chef du service de pédiatrie au Centre hospitalier d'Orsay, ont fait une importante communication sur les difficultés scolaires des enfants.

Cette contribution, directement liée aux débats actuels sur le problème de l'échec scolaire, a provoqué des remous chez les enseignants qui se sont sentis mis en cause par le corps médical.

Elle nous a paru suffisamment importante pour que nous nous en fassions aujourd'hui l'écho.

les pédiatres

L'ÉCOLE tient de plus en plus une place démesurée dans la vie sociale : pour les enfants d'abord, mais aussi pour les parents qui n'en viennent plus à considérer leur enfant que comme un écolier du jour où il entre à l'école. Par ailleurs, l'institution scolaire est refermée sur elle-même et la pédagogie reste l'affaire des enseignants et d'eux seuls. Rien d'étonnant alors à ce que les psychiatres se soient laissés contaminer par une véritable « toxicomanie scolaire ».

Les enquêtes réalisées sur le cursus scolaire des enfants et leur avenir après l'enseignement élémentaire sont inquiétantes, tant par les taux de redoublement que par le pourcentage d'abandons. Certains enfants sont « largués » dès la maternelle et le restent tout au long des dix ans de scolarité obligatoire ; d'autres échouent plus tard devant de nouveaux obstacles. Seuls, une dizaine d'élèves, sur l'ensemble d'une classe, est à l'aise dans le

système éducatif et conforte les enseignants dans leurs théories et pratiques pédagogiques.

Jacques Lévine et Guy Vermeil soulignent que les critiques à l'égard de l'école prennent rarement en compte tous les éléments d'analyses. Pour leur part, ils se sont d'abord attachés à étudier « les causes scolaires des difficultés scolaires » (au nombre de six), puis « les causes non scolaires ».

causes scolaires

1 — Le mythe de la classe homogène

Nous vivons sur une illusion qui a la vie tenace et qui coûte cher : la maître est formé à apprendre, non pas à des élèves différenciés, hétérogènes par leurs structures d'esprit, leurs origines, leur sens de la vie, leurs imaginaires, etc... mais à la classe. L'enseignant fait la

classe à la classe et non aux enfants de la classe. Tout le monde trouve cela normal : or l'échec démontre que cela ne l'est pas du tout.

Il est vrai que la notion d'hétérogénéité, c'est-à-dire le souci du sort de chaque enfant, figure depuis quelques années dans les discours officiels. Loin d'interdire à l'enseignant de s'occuper de tel ou tel élève en difficulté, on le lui recommande. Mais cela frôle l'hypocrisie : car, d'une part, l'enseignant est inspecté sur la tenue globale de la classe, sur la rigueur dans l'exécution du programme et sur la préparation des leçons collectives ; ce n'est que pour sonder les points précédents que l'inspecteur interroge quelques élèves pour voir ce qu'ils retiennent ; il ne demande presque jamais à l'enseignant de lui parler des élèves en difficulté et de ce qu'il compte faire pour les aider. Et d'autre part, l'enseignant ne reçoit aucune formation sérieuse pour entrer en relation avec ces



«... c'est surtout
au début de la scolarité
que l'influence du médecin peut être
bienfaisante...»

contre l'échec

élèves-là autrement que sur le mode du rattrapage scolaire au sens le plus strict. Pour établir une relation d'un autre ordre, il ne peut compter que sur son bon sens, son tact, ses qualités personnelles. Or cela ne suffit pas toujours et il ne manque pas de cas d'enfants dont les problèmes se sont aggravés après intervention maladroite d'un maître qui cherchait à trop bien faire.

Le maître est donc le représentant d'un programme qui est le même pour tous, dans son contenu et son rythme de progression. On laisse une certaine marge de manœuvre aux plus lents, le redoublement à la limite, mais la règle est qu'il faut être dans le peloton sinon on est sanctionné. D'où la situation kafkaïenne, que l'on connaît bien dans les cas d'anorexie, de l'enfant qu'on gave et qu'on sature « pour son bien », dans son intérêt.

Encore faut-il se demander à quelle hauteur est placée la barre

des programmes. La réponse que donnent les tests est la suivante : si on teste les enfants d'une classe après avoir demandé au maître de désigner les enfants qui suivent facilement, il ressort que, pour suivre avec aisance les programmes du cours préparatoire et des cours élémentaires 1 et 2, il faut avoir au moins sept ans, huit ans, neuf ans d'âge mental et non pas, comme il est prévu, six ans, sept ans, huit ans, en correspondance avec l'âge chronologique d'entrée dans chacune de ces classes. Autrement dit, pour vivre le travail scolaire avec le plaisir que donne une certaine facilité de fonctionnement, il faut aborder chaque classe (statistiquement parlant, car bien d'autres facteurs interviennent) avec un Q.I. non de 100, mais compris au minimum entre 115 et 120.

Apprendre, selon le désir de l'institution scolaire, c'est donc exiger un alignement de tous sur les caractéristiques qui ne sont le pro-

pre que de quelques-uns. En ce sens, l'élitisme est objectivement incontestable. Le remède devrait-il être un abaissement du niveau des programmes qui pénaliserait les bons élèves à réussite facile ? Il ne saurait en être question, bien entendu ; il faut, au contraire, leur permettre de progresser selon leurs capacités. Mais il ne faut plus qu'ils servent de modèles aux autres qui fonctionnent selon d'autres procédures mentales sur lesquelles nous avons beaucoup à découvrir.

Quadrature du cercle ? Non. Nous savons que c'est possible avec des enseignants motivés et formés dans cette perspective et avec des effectifs rendant possible la connaissance individuelle de chaque élève.

2 — L'hypervalorisation du langage écrit abstrait

Il nous faut maintenant dénoncer une autre illusion : celle d'un accès pour tous au langage livresque sans

« le maître est formé [...] à faire la classe à la classe et non aux enfants de la classe »

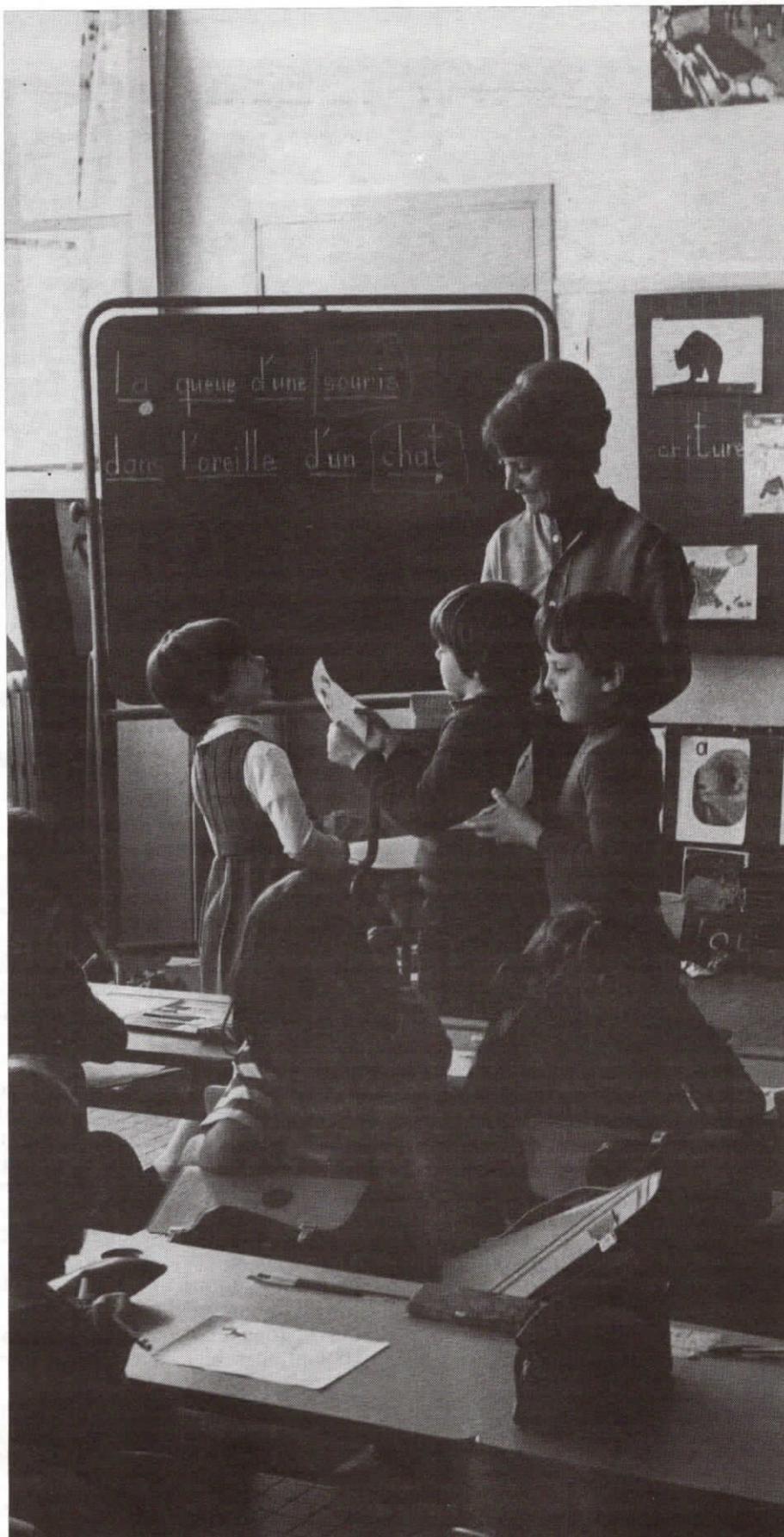
la réponse des enseignants

Quelques jours après le congrès des pédiatres, se tenait également à Toulouse, celui du SNI-PEGC.

Présentant le complément au rapport moral, Guy Georges, secrétaire général, a évoqué l'analyse que Guy Vermeil et Jacques Lévine avaient développé quelques jours plus tôt : « *En accusant sans mesure, non seulement l'école, mais aussi ses maîtres, le porte-parole des pédiatres a tenu des propos excessifs qui surprennent venant d'une profession réputée pour sa mesure et sa prudence [...] Je n'accepte pas cette facilité qu'on a dans ce pays à mettre en accusation les enseignants, comme on tire sur le pianiste. Nous avons des responsabilités, qui sont les nôtres. Il y en a d'autres, qui ne sont pas les nôtres et qui relèvent des familles et des pouvoirs publics. Entre l'entreprise de sélection que peut être le système éducatif — contre notre gré —, et qu'a essayé de constituer l'ancien régime, et un système éducatif qui prenne en charge la totalité des enfants et adolescents, nous avons choisi la seconde voie. Nous pourrions comprendre que le Congrès des pédiatres ait accepté la même voie. La méthode caricaturale qui cède au goût du spectaculaire n'est pas convenable.* »

« *Ce n'est pas que le rapport Vermeil ne vaille rien* », complète Michel Gevrey, secrétaire national du SNI-PEGC chargé des questions pédagogiques, « *mais les auteurs font référence aux objectifs assignés à l'école traditionnelle, ne tiennent pas compte des activités d'éveil et c'est une image de l'école que nous contestons* ».

N. G.



stratégies transitionnelles.

Il est banal d'observer que la place que tiennent le langage écrit et les formulations orales abstraites dans l'enseignement est énorme. Le paradoxe est que, loin d'être considérée comme un défaut, cette enflure, l'insistance sur cette forme de langage, fait l'orgueil de l'école, car elle signifie qu'on veut donner à tous les enfants l'accès à la même maîtrise langagière que celle qui est à la source de la réussite de l'élite. Pour discuter utilement ce problème, il faut distinguer deux sortes de savoirs scolaires :

— Les savoirs proprement dits, ponctuels, sur les choses de la vie et sur les réalités culturelles (histoire, géographie, sciences, etc.).

— Les savoirs sur le fonctionnement des outils langagiers écrits qui donnent accès aux savoirs particuliers précédents (français, orthographe, traitement des problèmes en calcul).

Toute la viciation du système provient du fait que **seuls sont pris en compte aux examens les savoirs du deuxième type** : ils font la différence et c'est sur eux que se joue l'avenir de chacun.

On nous objectera qu'il y a des classes vivantes où les connaissances ne proviennent pas du livre qu'on annonce mais d'échanges par la parole avec des maîtres qui savent intéresser, où on procède à des enquêtes collectives et où on manie intelligemment les procédés audio-visuels. Qu'il y a même des classes où l'enfant peut s'exprimer sur ce qui le préoccupe à propos de la vie, de la mort et de tout ce qu'il a pu observer dans sa vie personnelle. Mais il faut bien prendre conscience que **tout le fonctionnement du système scolaire est dominé par les matières d'examens.**

La valeur de l'enfant aux examens, aux passages de classe, aux compositions, est jugée sur ses aptitudes à utiliser les outils langagiers nécessaires aux dictées, aux analyses grammaticales, aux rédactions, aux démonstrations mathématiques, etc. Il est donc inévitable que, tôt ou tard, l'acquisition de ces outils se situe au premier plan des préoccupations des parents et des enseignants. D'où vient l'échec des projets de mi-temps ou de tiers-

temps pédagogique, si ce n'est de la désaffection et même de l'hostilité des parents à l'égard des activités dites d'éveil, précisément parce qu'elles ne comptent pas aux examens. Et, hélas, les parents les plus hostiles sont souvent ceux des enfants qui rencontrent le plus de difficultés dans l'apprentissage du langage écrit. Ce souci prioritaire risque de tuer dans l'œuf tout projet de rationalisation des rythmes scolaires, dans la mesure où cette rationalisation augmentera nécessairement la place des activités d'éveil, du déploiement corporel et de la créativité.

Il est clair que la place accordée à la maîtrise du langage écrit doit rester très importante. Ce que nous critiquons, c'est :

1) qu'on l'enseigne trop tôt et mal, si bien qu'on compromet de façon durable et parfois définitive son intégration par la majorité des enfants :

2) qu'on ne laisse pas de place à d'autres modes d'expression et à d'autres modes d'incorporation des connaissances. L'enseignement français rejette toute une série de savoirs : savoir vivre et coopérer, savoir réfléchir et organiser, savoir jouer et fantasmer, savoir parler et discuter, et tous les savoirs emmagasinés dans le corps et qui ne s'expriment pas par la parole. Ce qui passe par ces voies est non seulement ignoré mais considéré comme dangereux. Nous connaissons des exemples d'établissements scolaires à l'étranger où le fait de faire partie d'un club de photo, de jouer régulièrement dans une équipe sportive ou de participer à la gestion de la salle de réunion des élèves, est comptabilisé pour la notation scolaire et pour l'accès aux diplômes. Pourquoi est-ce impensable chez nous ?

Et pourquoi restons-nous sceptiques quand on nous dit que la vie moderne va entrer à l'école : l'informatique, les journaux, la télé, etc. : et pas sous forme de leçons mais de réalisations collectives auxquelles chacun sera amené à participer réellement ?

Parce que personne ne sait si tout cela comptera pour les examens et, si oui, comment cela comptera. Nous savons que rien de

tous ces projets ne prendra vie tant que persistera cette incertitude.

La vraie réponse est probablement à chercher plus loin. Si les diplômés restent ce qu'ils sont, si l'enseignement technique lui-même a tant de mal à se dégager de la gangue livresque, si le clivage des savoirs est si profond et si permanent, c'est qu'il y a des raisons de fond.

Si le pragmatisme anglo-saxon n'a pas pénétré quelque peu notre enseignement, c'est en raison de l'arrimage de notre école à la ritualité de l'écrit, héritage en ligne directe de la conception fétichiste de l'écrit religieux médiéval. Il s'y ajoute le mépris de l'aristocratie pour le travail manuel et le commerce, et le fait que la seule façon, dans l'ancienne société, d'échapper au servage et d'entrer dans la classe des robins, était de savoir baragouiner quelques mots de latin.

On comprend donc que les clercs de la Renaissance, au lieu de transmettre les savoirs pratiques qui assuraient la réussite des commerçants et administrateurs de la fin du Moyen Age, aient mis l'accent sur les modes de fonctionnement mental et sur le langage qui constituaient les signes distincts de cette bourgeoisie et qui lui valaient le respect des autres catégories sociales.

Mais il devient très surprenant que, trois siècles plus tard, à l'époque de Jules Ferry, les savoirs pratiques de l'ère industrielle aient été rejetés de la même façon.

A fortiori s'étonne-t-on qu'en 1981 les savoirs de l'ère post-industrielle fassent toujours l'objet d'une résistance anachronique.

C'est qu'il y a deux finalités qui s'opposent : d'une part, celle de l'école actuelle qui se destine à enraciner les enfants dans les valeurs du passé et, plus précisément, à leur faire respecter les signes langagiers et opératoires qui ont assuré la « distinction » de la bourgeoisie ; d'autre part, l'école à venir, celle du développement optimal de chacun, remplaçant l'enfant dans son environnement contemporain pour qu'il le maîtrise. Le choix est donc, pour l'école, entre une vocation de gardienne des traditions et une vocation d'initiation

aux rôles actuels.

Le moment d'une coexistence loyale entre ces deux finalités est-il arrivé? Étant donné que tous les adultes sont beaucoup plus solidaires de la première finalité, qui assure mieux leur pouvoir sur l'enfant et répond au modèle de promotion culturelle qu'ils ont formé dans leur enfance auprès de leurs parents et grands-parents, on peut prédire que tout projet de rénovation qui ne s'accompagnera pas d'une prise de conscience de la coexistence à instaurer sera réduit à l'état de gadget et rapidement enterré.

3 — L'absence d'une pédagogie de l'échange et de l'identité

La notion d'échange ne signifie pas basculement dans le précepteur ou la psychothérapie. Individualiser l'enseignement n'est pas rompre avec la conduite collective de la classe mais c'est tenir compte de deux réalités, de deux passages redoutables dont l'école ne veut pas entendre parler :

1) L'enfant vient d'un ailleurs, c'est-à-dire de chez lui, avec sa programmation, son histoire, les problèmes de son milieu, ses habitudes intellectuelles, ses défenses, sa façon de se vouloir, etc. Autrement dit, l'école demande d'adopter l'identité B — scolaire — à un enfant qui a l'identité A de la maison. Or passer de l'identité A à l'identité B, c'est une modification facile pour certains (les « polars » vont même au-devant, ne cessent de jouer à l'école et quelquefois même leur vie entière). Pour d'autres, et pas seulement dans un milieu socio-culturel défavorisé, c'est un passage imposé, un ajout artificiel à l'identité A, voire une greffe contre nature à rejeter dans la culpabilité ou la gloire secrète de ne pas se laisser faire.

2) Tout devoir, toute leçon ou acquisition nouvelle, obligent à un parcours supplémentaire : passer quasi physiquement du territoire B où est l'enfant avant la leçon, au territoire B' où est la connaissance que l'on ramène en B et en A après se l'être appropriée. C'est comme une expédition en territoire inconnu pour en ramener du butin.

De ces considérations topologi-

ques résulte que la pédagogie est ou devrait être — un art de pontonnier : l'art d'organiser ces deux sortes de passages.

Or, non seulement l'école traditionnelle n'élabore pas des stratégies diversifiées et transitionnelles d'accueil A-B et d'acquisitions B-B', non seulement elle ne forme pas les enseignants à cela, mais elle refuse de réfléchir à ce que devraient être de telles stratégies et une telle formation. Il n'y a aucune instruction du ministère de l'Éducation qui aille dans ce sens.

Pour une première approche de ces problèmes transitionnels, le mieux, car il existe des solutions dès maintenant, est de nous adresser à cette catégorie trop rare d'enseignants qui explorent ce que pourrait être une école plus ouverte à tous. Disons tout de suite que leur message essentiel est qu'il faut aller vers une révision déchirante : **ce n'est pas seulement par une modification des programmes qu'on remédiera au gâchis scolaire, c'est par une meilleure qualité de la relation cognitive et affective à chacun.** Les enseignants doivent enfin devenir ce qu'ils auraient toujours dû être et qu'on considère à tort comme utopique : des ingénieurs ès relations pédagogiques et humaines.

La pédagogie de l'échange nécessite trois sortes de conditions qui font défaut actuellement :

DES CONDITIONS PÉDAGOGIQUES, dont la première est la suppression de la rupture entre la maternelle et l'enseignement élémentaire. Les enseignants de maternelle devraient pouvoir suivre les enfants au cours préparatoire. D'autre part, on ne peut se passer d'une organisation matérielle de la classe diversifiée, donnant à chacun, dans les divers ateliers annexés à la classe, la possibilité de trouver des plates-formes de réussite sans se couper des apprentissages communs.

Il faut aussi des structures qui favorisent l'émergence d'un Moi ouvert et contrôlé, surtout chez des enfants en conflit ou insuffisamment mûrs : entretiens sur la marche de la classe, « causette » du matin où chacun digère ses préoccupations extra-scolaires, préparation des plans de travail, choix des

camarades pour le travail en groupe — la solidarité des enfants dans un groupe permet souvent des remotivations qu'aucun maître ne peut réussir à lui seul.

DES CONDITIONS RELATIONNELLES. Rien ne peut remplacer les qualités personnelles du maître : la présence tonifiante, le ton et la manière de s'adresser aux enfants, le refus d'étiqueter, l'art de combiner les encouragements et le rappel à la réalité. [...]

L'établissement de bons rapports avec les parents est une condition presque indispensable à l'établissement de bonnes relations avec l'enfant. Il ne s'agit surtout pas de leur demander, comme on le fait d'habitude, d'approuver l'école. Il ne s'agit pas non plus d'enquêter indiscretement sur les problèmes familiaux. Certes, il faut savoir accueillir les confidences éventuelles, mais il faut indiquer les limites de sa compétence. L'essentiel est que la relation s'établisse sur un pied d'égalité et c'est très difficile : l'enseignant est situé dans son cadre professionnel, revêtu de sa dignité professionnelle ; le parent est dépouillé de cette enveloppe, il est nu en face du maître. Cela rend très difficile la recherche de centres d'intérêt communs et c'est pourtant indispensable pour que, dans la tête de l'enfant, se forme l'image d'une trinité maître-parents-enfant dans laquelle la circulation ne soit plus obstruée

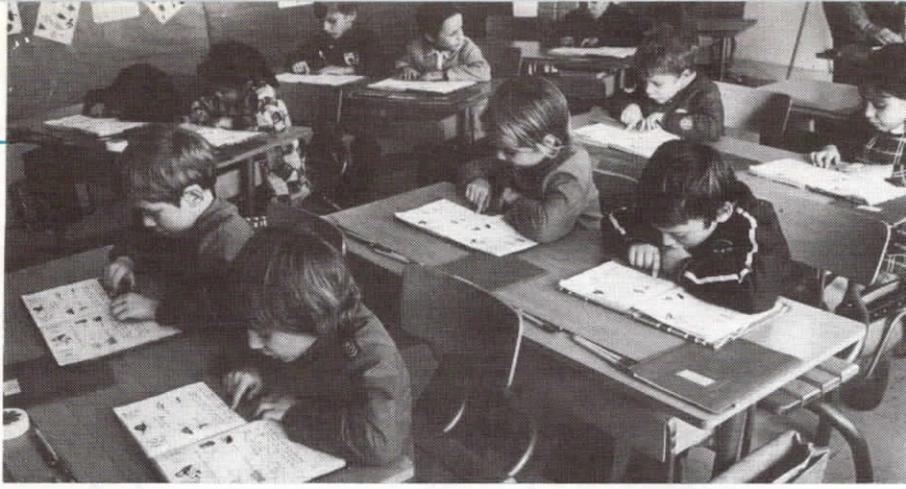
DES CONDITIONS THÉORIQUES. Pour les définir, il faut pouvoir répondre aux questions suivantes :

— En quoi consistent les différences de possibilités d'accès des enfants de six ans à la lecture ?

— En quoi consistent les différences en matière de structures de pensée ?

— En quoi consistent les différences en matière d'identité et de Moi scolaires ?

On voit, à se poser ces questions, qu'il manque à la pédagogie une notion claire des différences horizontales. Jusqu'à présent, on s'est surtout demandé ce qui différencie « verticalement » un enfant de six ans de celui de cinq ou sept ans, mais pas ce qui différencie les enfants de six ans entre eux. **La pédagogie est victime d'un arrêt de**



« l'âge normal d'apprentissage du langage écrit [...] se situe entre cinq et huit ans »

développement précoce de la psychologie de l'enfant. Celle-ci, après une phase d'intense bouillonnement juvénile où elle a défini des stades et autres points de repère de l'évolution longitudinale, a été frappée d'un « coup de vieux » et nous laisse sur le manque d'une psychologie différentielle. Si bien que l'enfant standard, moyen, abstrait, d'un âge donné, masque encore trop les enfants vrais, pris dans leur singularité. [...]

4 — L'anachronisme des modes de recrutement, de formation et de fonctionnement des enseignants

Nous rencontrons là une illusion de plus : la croyance qu'il suffit de savoir pour savoir enseigner. Cette illusion est à l'origine des principales erreurs commises dans le recrutement et la formation des enseignants. [...]

Il faut dire, en outre, qu'il est très difficile, pour ne pas dire impossible, à ceux qui ont vécu des scolarités sans problèmes, de se mettre à la place de ceux qui en ont et qui, justement, auraient le plus besoin qu'on « se mette à leur place ». [...]

5 — Les contresens sur la notion de maturité

Il est stupéfiant de voir utiliser couramment, dans l'évaluation de la situation scolaire d'un enfant normal, les termes : « en avance », « à l'heure », « en retard ». S'exprimer de cette façon signifie qu'on confond complètement deux notions bien différentes : la normale et la moyenne. [...]

6 — L'irrationalité des rythmes de vie

Il faut s'attendre à ce qu'il y ait, pour chaque enfant, presque obligatoirement, quand il commencera à fréquenter l'école, un conflit entre

ses rythmes propres et ceux que lui imposent les horaires de l'école et ceux de ses parents. Le rôle des adultes doit être de l'aider à trouver le meilleur compromis possible entre ses exigences personnelles et celles qui proviennent de l'extérieur.

causes non scolaires

Ce n'est pas pour autant que l'école soit responsable de tout. Deux facteurs qui ne sont pas d'origine scolaire ont une très grande importance dans la vie de l'enfant à l'école.

1 — Les dysfonctionnements familiaux sont la première source de difficultés : handicaps d'origine socio-culturelle, parents à problèmes personnels envahissants, rupture dans la vie familiale entraînent couramment des perturbations. L'école dans la mesure où ces problèmes concernent des élèves en difficultés, est impliquée dans ce processus.

2 — Les dysfonctionnements individuels : ils sont liés à la construction personnelle de l'enfant et entraînent sa « fragilité » à l'activité scolaire. Il s'agit des retards de maturation, de légers handicaps (troubles de la vue ou de l'audition) ou encore d'incidents pré et périnataux. Le déficit, supposé ou réel, de l'enfant est plus d'origine somato-psychologique que physique. Dans ce cas, l'école se doit d'améliorer ses conditions d'accueil pour que ces enfants ne se sentent plus diminués, mais complètement acceptés. Le rôle qui incombe aux pédiatres, c'est la conquête de l'opinion, la modification des points de vue, la lutte contre l'ignorance, les préjugés et les traditions fossilisés.

Quelle peut être l'action de l'école à l'égard de ces enfants ? A de telles situations, l'enseignement français ne sait remédier que par des redoublements, ce qui, en soi, est déjà une absurdité pédagogique. Comment qualifier autrement un processus qui consiste à faire parcourir, deux ans de suite, le même itinéraire sans tenir compte des acquis ? [...]

Il est d'abord évident que, si un élève ne parvient pas à suivre le programme d'une classe, c'est qu'il n'a pas assimilé le programme de la classe précédente ; il y a fort peu de chances qu'il comprenne mieux l'année suivante s'il n'a pas acquis les bases nécessaires. La solution de bon sens serait de le faire redescendre d'une classe en cours d'année scolaire, dès que le décalage devient manifeste. [...]

C'est surtout au début de la scolarité que l'influence du médecin en ce domaine peut être bienfaisante [...] Il peut rendre d'incalculables services à des enfants en empêchant qu'on les fasse progresser trop vite et commencer trop tôt et en répétant aux parents et aux enseignants que l'âge normal d'apprentissage du langage écrit n'est pas six ans comme ils le croient tous, mais se situe entre cinq et huit ans. Que d'échecs on éviterait si on parvenait à décaler d'un an l'entrée au CP d'une bonne moitié des écoliers français ! [...]

Il est toujours nécessaire d'établir un contact avec le ou les enseignants ou avec le directeur de l'établissement scolaire fréquenté par l'enfant, mais ce n'est pas toujours facile. [...]

Bien plus qu'une réforme de l'enseignement, c'est une remise en cause du statut de l'enfant qui doivent aujourd'hui entreprendre ceux qui, à un titre quelconque, ont à intervenir dans le domaine de l'éducation. C'est le défi que nous avons à relever.

Reste à savoir aujourd'hui si ce cri d'alarme des médecins sera entendu, tant du ministère de l'Éducation nationale qui considère la lutte contre l'échec scolaire comme la priorité des priorités, que des enseignants, qui n'aiment guère voir leur certitudes ébranlées. ■

école et 7^e Art

« POUR les enfants, il faut écrire exactement comme pour les adultes, mais seulement mieux. » Cette note de Gorki figure en tête d'une fiche pédagogique éditée par le CRDP de Strasbourg pour présenter des éléments d'analyse de films proposés aux établissements scolaires de la ville et de la banlieue. Proposés par qui ? Par deux petites salles d'art et d'essai — les Alpha —, installées depuis quelques années à Schiltigheim, à quelques kilomètres de Strasbourg... Christine Letzgas, la directrice de ces salles, se bat pour faire connaître des films que les complexes multisalles de la grande ville alsacienne ne veulent pas diffuser. Combat difficile car totalement indépendant. Et l'on sait quelle menace fait peser sur les indépendants — qu'ils soient distributeurs ou exploitants — le quasi-monopole exercé sur le commerce cinématographique par les grands circuits intégrés : Gaumont-Pathé, UGC, Parafrance (1).

Christine Letzgas est donc loin de disposer de tous les films qu'elle voudrait programmer. Ses inédits sont souvent des films réputés « difficiles », non commerciaux, qu'elle doit accompagner d'informations, de dossiers critiques, sans lesquels ils ne parviendraient pas à « trouver » un public, même restreint. Travail qu'il faut recommencer avec chaque film, adapter à chaque film. Décevant parfois. Un seul exemple : les Alpha ont fait connaître Elma Sanders (tout récemment *Allemagne mère blafarde* dans sa version intégrale), mais la réalisatrice allemande étant désormais une « valeur » reconnue, son dernier film, *La fille offerte*, est refusé à l'Alpha par son distributeur français qui préfère le réserver pour une salle du centre de Strasbourg...

La liaison avec le milieu scolaire, elle, est rarement décevante. Les classiques sont toujours appréciés, et Christine Letzgas a obtenu aussi des succès significatifs avec des films inédits. Ainsi d'un autre film

Deux grands prix ont été attribués lors du X^e Festival international du film des Droits de l'homme de Strasbourg : *La barque est pleine* (Suisse) et *Larmes tatouées* (USA). Prix spéciaux du jury à *L'amour handicapé* (Suisse) et *Le destin tu parles* (RFA). Mention spéciale Première Œuvre à *Lorraine cœur d'acier* (France).

allemand : *Les enfants du n° 67* de Usch Barthelmess-Weller et Werner Meyer. Ce film, qui relate la vie d'un groupe d'enfants à Berlin lors de la montée du nazisme, n'a guère attiré l'attention lors de sa sortie parisienne, il y a deux ans. Pas de public malgré les critiques élogieuses parues dans des revues spécialisées comme *La revue du cinéma* ou *Jeune cinéma*. A l'Alpha de Schiltigheim, son succès a été énorme : beaucoup plus de spectateurs qu'à Paris ! Pourquoi ? Parce que Christine Letzgas a parfaitement compris que, sans vedette, sans réalisateur connu, *Les enfants du n° 67* demandait une information particulière. Le film convenant bien à un public scolaire, le CRDP lui a consacré, dans sa série « École et 7^e Art », une fiche pédagogique remarquablement conçue : quatre pages d'informations sur le film lui-même, sur les réalisateurs, avec des propos de ces derniers, des extraits critiques... La fiche a été largement diffusée. Les scolaires ont suivi, et *Les enfants du n° 67* est resté plusieurs semaines à l'affiche.

Avec le Méliès de Strasbourg et — cette année — avec la salle de la MJC à Meinau, les Alpha apportent aussi leur soutien au Festival international du film des Droits de l'homme : une semaine consacrée aux films du Festival, avec des pré-

sentations, des débats. Cette année, Jean Schmidt et le réalisateur suisse Peter von Güten sont venus discuter avec le public, le premier de *Comme les anges déchus de la planète Saint-Michel* et le second de *L'extradition...*

A partir du 25 novembre une des salles Alpha, ainsi que le Club de Strasbourg, a inscrit à son programme un long métrage du réalisateur strasbourgeois Philippe Avril : *Estraburgo de Chile*. Ce film, qui recueille le témoignage de deux réfugiées chiliennes, en le dépouillant du spectaculaire comme de l'anecdotique, avait obtenu en 1980 une mention au Fes-

tival du film des Droits de l'homme. Il est diffusé avec le concours de plusieurs organismes locaux dont FR 3 Alsace et la mairie de Schiltigheim. Expérimenté auparavant devant des publics scolaires — notamment au lycée Stanislas de Wissembourg —, il est accompagné d'une fiche pédagogique du CRDP, destinée plus particulièrement aux séances spéciales que l'Alpha organise, à leur demande, pour les « scolaires ». L'une des lycéennes de Wissembourg, Christine H., note à propos du film : « *Un effort est demandé et si cet effort est accompli, on devient un public gagné.* » (2)

Un effort demandé, un public gagné, c'est à toute l'action culturelle et pédagogique menée par deux petites salles d'art et d'essai de la banlieue de Strasbourg (3) que cette remarque peut s'appliquer...

Jacques Chevallier

(1) Voir à ce propos le rapport de la Commission Bredin, remis à M. Jack Lang, rapport qui conclut à la nécessité d'une « politique anti-trust », recommande un « assainissement de la concurrence » et propose une aide à la diffusion d'œuvres réputées difficiles, à « l'initiative culturelle » considérée comme un « contrepois du marché ».

(2) Extrait d'un document ronéotypé : « *Estraburgo de Chile* : des élèves parlent du film. »

(3) Alpha, 142, route de Bischwiller, 67300 Schiltigheim.

vo votre Service

Tout « chef » a besoin de deux choses pour exercer son autorité de façon légitime et humaine, et les chefs d'établissement ne font pas exception à la règle. Il s'agit, d'une part d'un recueil de règlements, dans lequel il trouvera les réponses indispensables aux questions administratives et pédagogiques qui se posent à lui. Ceci n'est pas difficile : ces recueils abondent, à commencer par l'officiel « R.L.R. ». Mais d'autre part il lui faut bien compenser l'inhumanité, assouplir le dirigisme, ou parfois même remédier aux lacunes d'une règle conçue à l'échelle nationale et qui, ayant tout prévu au niveau de la bonne marche de l'établissement, aurait oublié que les professeurs, les élèves, les parents étaient des êtres humains. Si l'on peut avancer que cette prise en compte du

particulier dans le cadre général est la qualité la plus éminente d'un chef d'établissement, force est de reconnaître qu'elle ne s'acquiert qu'à la longue. Un collègue, un lycée, dans la complexité de leur vie quotidienne, ce sont des navires que l'on ne mène à bon port que dans la mesure où, non seulement on connaît la route à suivre, mais encore que leurs chefs profitent d'une sorte d'adhésion et de collaboration tacites. C'est cela qui fait une équipe solidaire et efficace et c'est cela qu'il est le plus difficile de réaliser : Ce « savoir faire-vivre » situé à la lisière frangeant l'ordre unilatéral, pesant, aveugle, et l'accord mutuel. Le désir ressenti par les stagiaires de ne jamais perdre dans l'austérité administrative le souci de l'humain a conduit deux équipes académiques chargées de la formation

des futurs chefs d'établissement et de leurs adjoints à concevoir un ouvrage collectivement élaboré par les formateurs : **Le livre bleu** qui, depuis sa première édition, a été sans cesse enrichi. Voici qu'en paraît aujourd'hui une version complètement refondue.

Après des généralités concernant l'organisation de l'enseignement public du second degré, on y trouvera de nombreux éléments d'analyse des aspects essentiels de ces établissements : éducatif et pédagogique, communautaire, administratif, financier. L'éclairage fourni à chacun de ces chapitres permet de mieux comprendre l'organisation et le fonctionnement des lycées et collèges, et de saisir plus finement le rôle dévolu à ceux qui sont chargés de les diriger.

Si ce Guide est indispensable aux proviseurs, aux principaux et à leurs adjoints, tous les enseignants gagneront à le lire. Ils sauront mieux ce qu'est un chef d'établissement. Ils

saisiront que, s'il a autorité pour veiller au bon fonctionnement de l'ensemble pédagogique qu'il dirige, au respect des droits et des devoirs de toute la communauté scolaire, cette action de direction ne peut être menée dans l'isolement ni l'immobilisme. Ce chef est essentiellement marqué par sa personnalité, mais aussi par la cohésion qu'il est capable de provoquer, par les vertus créatrices et dynamiques qui l'animent, par sa capacité de dialogue et de remise en cause.

Il est rare de trouver un ouvrage aussi ouvert et aussi complet que celui-ci. Tous les responsables d'établissement et tous les usagers, quels qu'ils soient, du système éducatif du second degré, gagneront beaucoup à le lire et à s'en inspirer. ■

Livre bleu des futurs chefs d'établissement et adjoints

(270 p., 60 F), vendu par le CRDP d'Orléans-Tours, éditeur : B.P. 2219 45012 Orléans Cedex

le manuel du savoir faire-vivre des proviseurs et principaux

pédagogie quotidienne

pour une bibliothèque en maternelle / 3

Dernier article de cette série : après le développement des conditions d'une bonne lecture et le statut du livre, voici la lecture considérée comme relais de l'action.

« Faire la cuisine » est une activité que l'on rencontre fréquemment dans les classes maternelles. Dans les petites classes, la maîtresse apporte la recette. Aujourd'hui, nous allons proposer un travail effectué dans une section de grands, mais là, les enfants devront eux-mêmes aller chercher, choisir une recette dans les livres ou catalogues présents dans la bibliothèque, lire cette recette et l'appliquer.

Auparavant, nous rappelons que :

- ce travail se fait en petits groupes avec retour au grand groupe qui discute les propositions ;
- le maître est présent dans cette recherche des enfants pour leur apporter l'aide nécessaire et éviter qu'ils abandonnent devant les difficultés rencontrées.

Les objectifs pédagogiques de ce travail consistent dans les apprentissages suivants :

- chercher une information dans un ensemble complexe ;
- opérer une lecture sélective ;
- maîtriser différents supports de lecture ;
- utiliser l'information en vue de l'action ;
- comprendre la nécessité de l'écrit, mémoire infaillible.

recherche de recettes

Les enfants ont à leur disposition des journaux féminins, des livres de cuisine (pour adultes, pour enfants), des fiches de cuisine, des cahiers de recettes des années précédentes. Ils doivent opérer une sélection :

- dans tout ce qui a rapport, de près ou de loin, à la cuisine (images publicitaires, menus, recettes, photos d'acteurs dans leur cuisine...),
- vis-à-vis des différentes présentations (écrit plus photo du plat en fin de préparation, dessins simplifiés des différentes actions ou photos séquentielles avec ou sans légende, ingrédients écrits, représentés, ou éléments signifiants photographiés...).

Il faut signaler que cette activité peut durer car le plaisir éprouvé au contact de ces images (étape nécessaire) peut leur faire oublier la consigne de départ.

Au cours de cette recherche, les enfants auront dû lire les images, reconnaître les ingrédients, comprendre de quel plat il s'agit pour pouvoir faire un choix de trois ou quatre recettes.

La sélection dépendra alors :

- de l'occasion (gâteau d'anniversaire, goûter, repas à préparer pour les correspondants...);
- du goût personnel des enfants du groupe ;
- de l'attrait des images, de la présentation ;
- de l'apparente difficulté/simplicité de la préparation.

Les recettes sont alors présentées au grand groupe qui devra se mettre d'accord sur l'une d'entre elles. La discussion portera sur la possibilité de l'appliquer ou non en fonction de l'occasion et du goût des enfants.

lecture de la recette choisie

Rôle du maître : présenter la recette sur un grand panneau en respectant la présentation (recopier les dessins, découper les photos, transcrire les légendes en simplifiant les textes et

en évitant une surcharge d'écrit : « mettre... remuer... verser... four no... »), pour les ingrédients, découper les mots dans les boîtes du « coin épicerie » (farine, sucre...);

Activité des enfants : trouver de quels ingrédients, ustensiles, ils ont besoin ; lire les différentes étapes de la recette en se référant aux recettes précédemment utilisées en classe.

Ce travail ne peut donc se situer au début de l'année car il suppose une activité lecture au « coin épicerie » (lire ce qui est écrit sur les boîtes, regrouper toutes les boîtes de sucre, d'huile, d'eau, et faire des remarques

le la

E.-H. Cuvelier

Le mime, le jeu dramatique et l'enfant

Fernand Nathan, coll. « Pédagogie pratique », 110 pages

Le moins que l'on puisse dire — et certains en auront fait peut-être l'expérience à leurs dépens —, c'est que l'on ne « s'improvise pas moniteur d'art dramatique ». E.-H. Cuvelier, citant un ouvrage de M. Chevaly, le répète dans ce livre remarquablement bien conçu qui ne s'embarasse d'aucune abstraction mais entre directement dans le vif du sujet : le jeu dramatique en général (ses motivations pédagogiques sont nombreuses et connues au niveau thérapeutique, l'auteur ne s'y attarde pas), pour préciser son expérience — qui est très riche — dans le domaine du mime.

L'exercice du corps, si longtemps oublié en classe, réapparaît, car, comme le souligne l'auteur, selon toute vraisemblance « l'homme mime, dans d'abord, puis parla et dessina ». A cet égard, cet ouvrage est un guide précieux qui ne néglige aucun détail pratique : cadre, structure, âge

sur ce qui est identique, différent, pourquoi?) et une habitude de lecture de recettes très simples.

fabrication

Celle-ci se fait en petits groupes de cinq-six enfants. Chaque groupe a à sa disposition la recette que le maître a reproduite en plusieurs exemplaires (et qui sera photocopiée afin que les enfants puissent l'emporter chez eux).

Chaque groupe a son autonomie et doit s'occuper :

- d'aller chercher les ingrédients et

ustensiles dans un endroit de la classe, le « magasin » dont le maître ce jour-là sera le commerçant ;

- d'appliquer la recette (s'assurer que des ingrédients ne sont pas oubliés, que les indications chronologiques sont bien respectées...).

Pour agir, il faut lire seul ou avec l'aide des camarades.

L'animation sera grande, les plats quelquefois assez différents ; une occasion d'aller, après dégustation bien entendu, vérifier que l'on a bien appliqué la recette.

Chantal Mettoudi

des jeux de scène sont évoqués en exemple. Le voyage se termine en Turquie où cet art fut très bien représenté.

La France n'est pas de reste, et le nom de « silhouette », contrôleur des Finances, caricaturé de profil sur papier noir, remonte au XVIII^e siècle. Il restera dans notre vocabulaire. Après les ombres découpées que nous connaissons encore de nos



les deux oies

jours, les ombres humaines, puis c'est, pendant près de cent ans, le triomphe du théâtre de Séraphin qui s'éteindra avec le XVIII^e siècle.

L'imagination, d'ailleurs, s'est révélé-

documentation

engagement des mains

des participants, et surtout il prend comme point de départ des exercices déjà réalisés par des jeunes.

Histoire du mime, sa valeur éducative, suivis d'une série d'exemples pour un ou plusieurs personnages, composent le deuxième volet qui sera très utile à tous ceux qui veulent s'initier.

Enfin la dernière partie est consacrée aux Fables de La Fontaine mimées. Passant outre le fait d'être ou de n'être pas « vieux jeu », on entre dans un univers de liberté créatrice, un système éducatif qui, pour reprendre la conclusion du livre, « donnerait des enfants heureux, vivants, à l'esprit fertile et plus tard des hommes audacieux, entreprenants, inventifs et mieux équilibrés ».

Denis Bordat et Francis Boucrot

Les théâtres d'ombres - Histoire et techniques

L'Arche, 204 pages

En complément de la lecture, plus pédagogique, du **Mime** de E.-H. Cuvelier, il faut lire cet ouvrage passionnant sur les théâtres d'ombres. Cela offrira une perspective technique de

plus à une approche complète du théâtre en classe. Ce livre, très richement illustré, nous entraîne des ombres chinoises à celles de Java en nous expliquant à la fois la place que tient le spectacle dans ces différentes civilisations et les techniques qu'on y utilise. A l'occasion, des légendes,

à lire aussi

J. Salzer, **L'expression corporelle, un enseignement de la communication** Presses universitaires de France, coll. « L'éducateur », 208 pages

Raymond Lobrot préface très bien l'ouvrage et le situe exactement. Il pense qu'on aurait pu l'intituler « Le livre des possibles de l'expression corporelle ». Il est en effet une sorte de recensement de tout ce qui peut guider le coordinateur ou l'animateur dans l'organisation à moyen ou court terme d'une session de groupe sur l'expression corporelle. On y trouve, soigneusement répertoriés et classés, les objectifs possibles de la pratique de l'expression corporelle, l'influence de l'organisation et de la préparation sur le déroulement des séances de rencontre, les modalités de l'animation, les moyens de l'évaluation de l'action entreprise.

En refermant le livre, on se prend à se demander quel peut en être le « public cible ». Il nous semble qu'il s'adresse uniquement aux personnes formées aux techniques de l'expression corporelle et désirent réfléchir à l'organisation des séances ou s'interroger sur leur pratique, ce qui paraît constituer un public bien restreint... Il est vrai que, pour tous « les autres » le contact avec l'expression corporelle ne peut se faire par l'intermédiaire d'un livre et celui-ci donne quand même au lecteur non spécialiste l'envie de découvrir ou de revivre de telles expériences.

Christian Cousin

l'ée riche en dérivés de ce procédé : images mégalographiques, tableaux animés et enfin, bien sûr, connues de tous les enfants : les ombres à la main... Ce panorama très complet ne manque pas de déboucher sur un approfondissement des diverses techniques et machines utilisées, ce qui fait qu'il pourra être utilisé pour

développer d'un côté l'imagination artistique, de l'autre la richesse d'invention des enfants sur le plan mécanique. Ils marcheront sur les traces de Caran d'Ache, de Rivière et de Vieillard, géniaux précurseurs du cinématographe.

Anne Carpentier

l'enfant et l'objet

1979 fut Année internationale de l'Enfance ; l'Unicef avait organisé à Strasbourg un colloque international qui, durant trois jours, a regroupé quatre-vingt-dix-huit participants et intervenants sur le thème qui constitue le titre d'un ouvrage grand format qui vient de paraître : **La technologie vue par l'enfant** (1). Les journées furent présidées par des personnalités bien connues pour leur attachement aux rapports que l'enfant entretient avec le monde technique : Mme Gratiot-Alphandéry, MM. Génimard et Brunsvick (ce dernier président de la Section française de l'Unesco).

Quatre « tables rondes » devaient se pencher sur les questions suivantes très clairement formulées dans une brillante introduction par Michel Tardy :

1° - Quelles sont les représentations mentales que l'enfant se fait du fonctionnement des objets techniques et des appareils ?

2° - Dans quelle mesure la technologie est-elle l'objet d'une reprise esthétique et peut-elle donner lieu à une culture technique ?

3° - En vue de la construction progressive d'une maîtrise des objets techniques, le rôle des manipulations et des fabrications n'est-il pas fondamental ?

4° - L'apprentissage technologique est une nécessité professionnelle, il est aussi un devoir humain. Quelles formes pourrait-il prendre ?

De l'ensemble des communications assez inégales dans le fond et dans la forme (certaines ne sont pas traduites et il est souhaitable que le lecteur maîtrise, pour trois d'entre elles, l'anglais et l'espagnol), deux éléments essentiels ressortent, confirmant ce que l'on savait par ailleurs :

- Toute la démarche d'appropriation technologique passe par la nécessité de favoriser le projet de l'enfant vis-à-vis de l'objet, par sa façon spécifique de « négocier avec l'objet ». On le voit particulièrement dans des communications françaises et africaines.

- L'enfant montre, dans cette démarche d'appropriation, une cohérence de pensée qui doit être prise en compte si on veut qu'elle évolue positivement.

On peut regretter que les réponses aux questions 2 et 4 ne soient pas plus précises et qu'une place trop grande soit faite à l'appropriation « sauvage », dans l'enseignement maternel et élémentaire, de l'objet technique, sans réflexion approfondie sur ce que pourrait être une initiation technologique culturellement valable au niveau du premier cycle. Il est vrai que nous manquons ici des éléments de l'exposition qui fut réalisée parallèlement et du bénéfice des projections. On tirera par contre bénéfice, entre autres, des communications africaines sur la façon dont la technique occidentale est perçue par les enfants de Côte-d'Ivoire, des textes de présentation et des allocutions de synthèse.

Un recueil intéressant mais qui montre bien la difficulté qu'il y a de faire passer par le seul écrit la richesse de trois jours de communication orale et audiovisuelle.

Christian Cousin

(1) Colloque international de Strasbourg 1979, Unicef-Unesco, 360 p. Edité par le Centre international de langue française (103, rue de Lille, 75007 Paris).

réponses

aide aux maîtres auxiliaires du technique

Puis-je vous demander en quoi consiste l'aide aux maîtres auxiliaires de l'enseignement technique pour la préparation aux concours de recrutement ?

Une circulaire annuelle est publiée au **BOEN** sur la question qui vous intéresse. La dernière vient de paraître au **B.O. n° 40**. Elle est datée du 28 octobre 1981 et concerne les LEP et les lycées techniques.

Les recteurs sont chargés de poursuivre la politique des années précédentes en ce qui concerne le choix et le nombre des maîtres auxiliaires pouvant bénéficier de l'aide, le choix des centres de regroupement, le financement de l'action.

La préparation doit être mise en place le plus tôt possible de façon à avoir une durée suffisamment prolongée (sans dépasser huit mois). Les regroupements doivent être organisés dans la mesure du possible le mercredi après-midi.

Les décharges de service dont peuvent bénéficier les maîtres auxiliaires suivant cette préparation sont accordées dans la mesure où ces maîtres sont effectivement présents aux séances de regroupement.

service des enseignants dans les collèges

Y a-t-il des instructions récentes concernant le service des maîtres enseignant dans les collèges et notamment en classe de sixième ?

La répartition et l'organisation des services d'enseignement dans les collèges ont fait l'objet de nombreuses circulaires entre 1977 et 1980. La dernière en date remonte au 5 août 1980 (**B.O. n° 30**).

Ce texte rappelle qu'aucune distinction ne doit être faite entre les hommes et les femmes selon l'ordonnance du 4 février 1959, article 7

(Statut général des fonctionnaires). Pour les classes de sixième, lors de la constitution des équipes de professeurs, « il doit être tenu le plus grand compte des aspects pédagogiques de ces classes dans lesquelles la transition entre l'école et le collège doit être assurée dans les meilleures conditions de continuité des enseignements. La multiplicité des professeurs dans les classes de sixième

sera, dans la mesure du possible, évitée. A cet effet, lorsqu'un PEGC est affecté en classe de sixième, son service doit comprendre les disciplines qui définissent la section de professorat à laquelle il appartient.

» S'agissant des CPPN, les activités de ces classes se répartissent en quatre groupes à l'intérieur desquels les bancs d'essai d'une part, la technologie d'autre part, correspondent

aux compétences propres des PEGC de la section XIII. »

Priorité sera donnée aux PEGC de la section XIII pour conduire ces actions.

Enfin il est recommandé de ne pas morceler à l'excès les enseignements et d'éviter un trop grand fractionnement des services.

René Guy

textes officiels

direction d'école normale

Le ministère de l'Éducation nationale, direction des Écoles, porte un intérêt tout particulier au choix des directeurs et directrices d'école normale d'instituteurs. L'établissement de la liste d'aptitude aux fonctions de direction est, par application du décret du 8 mai 1981, soumis à un ensemble de règles rappelées ci-après.

Les candidats à l'inscription doivent être âgés de plus de trente ans et justifier, en outre, de cinq années de service accomplies en qualité de titulaire (au 1^{er} octobre 1982) :

- professeurs agrégés et assimilés, professeurs certifiés et assimilés, titulaires les uns et les autres, soit du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des E.N., soit du certificat d'aptitude aux fonctions d'IDEN ;

- inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale justifiant d'une licence reconnue valable pour l'accès au CAPES ou au CAPET.

De plus, les inspecteurs d'académie « devront avoir avec chacun des candidats un entretien personnel » permettant de « cerner le profil des candidats et de déceler un ensemble de qualités et d'aptitudes indispensables aux fonctions nouvelles que les directrices et directeurs d'école normale auront à assurer ».

Le dossier d'inscription comportera « obligatoirement un engagement sans réserve d'accepter le poste qui pourra être proposé ».

Les candidats finalement retenus

ne seront nommés qu'après avoir été délégués à plein temps pendant une année dans les fonctions de direction.

recrutement des chefs d'établissement

Point de départ : une circulaire du 16 novembre 1981 (B.O. n° 43) comportant deux parties. La première est consacrée à la définition dans l'idéal des fonctions des chefs d'établissements et de leurs adjoints, la seconde aux modalités de recrutement de ces fonctionnaires. Le texte s'applique aux lycées, LEP et collèges. L'objectif est ambitieux : « concrétiser, au plus près des réalités locales, la volonté d'assurer à tous les jeunes l'égalité d'accès au savoir

et à la culture ».

Mais la tâche quotidienne est complexe, malaisée : « utiliser le plus efficacement possible les moyens mis à la disposition des établissements, en assurer la mise en œuvre collective, faciliter les projets éducatifs proposés par les membres et les partenaires de l'établissement ».

Profil général du chef d'établissement : il aura manifesté « les capacités nécessaires » ; il sera attiré « par des fonctions qui supposent, en par-

ticulier, esprit d'ouverture, sens du dialogue et aptitude à l'organisation». Concrètement, trois aspects de la fonction sont soulignés. Le chef d'établissement est **l'animateur** d'« une collectivité active au service des élèves », collectivité qui comprend les enseignants, les personnels d'éducation et les responsables de la vie matérielle et des activités autres que l'enseignement, l'établissement étant d'autre part ouvert aux « apports extra scolaires ». Le chef d'établissement est **l'administrateur** de la collectivité, respectueux des règlements concernant les objectifs pédagogiques, les enseignements et les actions éducatives. Le chef d'établissement est un **homme de dialogue** : avec les élus, les parents d'élèves, les représentants du personnel, les élèves eux-mêmes.

Qui examinera les candidatures ? D'abord les chefs d'établissement, les inspecteurs d'académie puis les recteurs. Rencontres et entretiens seront utiles et même nécessaires lors de l'examen initial des candidatures. Celles-ci seront transmises au ministre après avis des commissions constituées à l'échelon de l'inspecteur d'académie (département) et du recteur (commission consultative paritaire académique). Les propositions des recteurs sont soumises pour avis à l'Inspection générale de l'Education nationale et à l'Inspection générale de l'administration, puis à la CCPN. Le ministre arrête ensuite les listes d'aptitudes nationales.

Après la lecture de cette circulaire, il est difficile de ne pas évoquer la réflexion de Figaro : « Aux qualités qu'on exige d'un domestique... » ■

écoles normales et universités

La mise en place des enseignements du DEUG mention « Enseignement du premier degré » a rencontré quelques difficultés au cours de l'année scolaire 1980-1981.

Le ministre de l'Éducation nationale entend désormais favoriser la mise au point et le déroulement des unités de formation constitutives du DEUG associant personnels universitaires et professeurs d'école normale et coordonner les activités des unités de formation relevant de la responsabilité des écoles normales et celles des unités de formation du DEUG, y compris en ce qui concerne les contenus.

Pour obtenir ce résultat, une structure légère sera mise en place auprès de chaque recteur. Un délégué sera chargé d'assurer auprès du recteur la liaison entre l'université et les écoles normales. Un conseil con-

sultatif réunissant les divers responsables de la formation des élèves instituteurs de l'académie (représentants des différents conseils départementaux de formation) assistera chaque recteur.

« Le système d'évaluation des connaissances par unité de formation indépendantes est apparu très lourd et a conduit à un pourcentage relativement élevé d'échecs. » Il conviendra de mettre en place, dans l'avenir, un meilleur système d'évaluation.

Enfin, pour aboutir à une meilleure harmonisation entre les formations assurées par les professeurs d'école normale et celles dispensées par les universitaires, il sera nécessaire de favoriser la collaboration entre tous les intervenants : professeurs d'école normale, IDEN, universitaires.

René Guy

on prépare

■ **LES DIVERSES LISTES D'APTITUDE**, en vue de la rentrée scolaire 1982-1983 :

- pour l'accès au corps des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré (personnels enseignants) ;
- pour l'accès au corps des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré des professeurs certifiés, des professeurs techniques de lycées techniques et des inspecteurs départementaux de l'Education nationale (personnels de direction) ;
- pour l'accès au grade de professeur agrégé hors classe ;
- pour l'accès au corps des professeurs certifiés : personnels enseignants et personnels de direction de LEP ou de collège. (Notes de service du 16 novembre 1981 - B.O. n° 42.)

on fixe

■ **LES TAUX de rémunération des heures supplémentaires** effectuées par les personnels enseignants pour le compte des collectivités locales (effet au 1^{er} octobre 1981).

Heure d'enseignement :

instituteurs et directeurs	52,37
PEGC et assimilés	57,60

Heure d'étude surveillée :

instituteurs et directeurs	47,13
PEGC et assimilés	51,84

Heure de surveillance :

instituteurs et directeurs	31,42
PEGC et assimilés	34,56

(Note de service du 10 novembre 1981 - B.O. n° 42.)

■ **LE MONTANT de la contribution de l'Etat aux dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement privés placés sous contrat d'association** pour l'année 1980-1981 (arrêté du 12 octobre 1981 - B.O. n° 42).

on modifie

■ **LES TARIFS de pension, demi-pension, etc.**, applicables dans les lycées et collèges d'enseignement public à compter du 1^{er} janvier 1982 — 1^{er} échelon : 2 354 F ; 2⁶e échelon : 6 105 F (arrêté du 10 novembre 1981 et circulaire du 15 novembre 1981 - B.O. n° 43).

au B. O.

■ **LE REGLEMENT** pédagogique de l'École nationale supérieure d'arts et métiers et les conditions d'admission à cet établissement (arrêtés du 10 septembre 1981 - B.O. n° 43 N.C.).

■ **L'ORGANISATION des certificats d'aptitude professionnelle** du secteur d'activité de l'imprimerie et des arts graphiques. Les anciens CAP sont abrogés ; il est institué plusieurs CAP nouveaux : compositeur claviste, compositeur monteur, compositeur imprimeur des métiers graphiques, imprimeur, monteur incorporateur copiste, photographe des industries graphiques (arrêtés du 5 octobre 1981 - B.O. n° 43 N.C.).

on publie

■ **LA BIBLIOGRAPHIE pour l'agrégation d'hébreu moderne** 1982 (additif note du 13 mai 1981 - B.O. n° 44).

■ **LES DIRECTIVES** initiales relatives aux concours d'admission aux **Écoles normales supérieures (Ulm et Sèvres)**, section des lettres et section des sciences — groupes A, B, C et D —, pour la session de 1982 et celles relatives aux concours d'admission aux **ENS de Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses** (instructions du 19 novembre 1981 - B.O. n° 44).

■ **LES INSTRUCTIONS** relatives au concours d'admission à l'**École normale supérieure de l'enseignement technique**, session de 1982 (instruction du 19 novembre 1981 - B.O. n° 44).

on signale

■ **LES INSTRUCTIONS** concernant les demandes de mutation, de réintégration ou de congé présentées par les proviseurs des lycées, proviseurs de LEP, censeurs de lycées, censeur de LEP, conseillers principaux et conseillers d'éducation, au titre de la rentrée scolaire 1982-1983. Dépôt des demandes auprès des chefs d'établissement **avant le 13 janvier 1982** (note de service du 25 novembre 1981 - B.O. n° 44).

■ **LES CONDITIONS** de dépôt et de transmission des candidatures à l'**inscription sur les listes d'aptitude** aux emplois de proviseur de lycée, proviseur de LEP, censeur des études de lycée, censeur des études de LEP (note de service du 27 novembre 1981 - B.O. n° 44).

■ **L'OUVERTURE**, à partir du 15 mars 1982, de **concours pour le recrutement de professeurs et professeurs techniques des écoles normales nationales d'apprentissage** (ENNA) et des centres de formation de professeurs techniques (CFPT), session de 1982 (note au B.O. n° 44).

Nota : Les ENNA sont des établissements nationaux de formation qui accueillent les professeurs stagiaires de collèges d'enseignement technique (récemment dénommés LEP). Deux de ces établissements sont implantés dans la région parisienne, à Saint-Denis et Antony ; les autres sont répartis en province, Lille, Lyon, Nantes, Toulouse. A leur vocation initiale d'enseigner dans les établissements de formation des professeurs de collèges d'enseignement technique, les professeurs d'ENNA ont vu s'ajouter récemment celle d'enseigner dans les centres de formation de professeurs tech-

niques (situés à Armentières, Cachan, Rennes et Saint-Étienne). Les professeurs d'ENNA sont assimilés aux professeurs agrégés en ce qui concerne l'échelonement indiciaire dont ils bénéficient, ainsi que le déroulement de la carrière.

on précise

■ **L'ORGANISATION** des enseignements conduisant dans les écoles normales d'instituteurs au **DEUG mention « Enseignement du premier degré »** (note de service du 23 novembre 1981 - B.O. n° 44).

■ **LE RÉGLEMENT de l'École des hautes études commerciales du Nord** (arrêté du 15 octobre 1981 - B.O. n° 44).

■ **LES INSTRUCTIONS** relatives au choix des **sujets des épreuves écrites du baccalauréat** de l'enseignement du second degré pour la session de 1982 (note de service du 19 novembre 1981 - B.O. n° 44).

agenda

stages

■ **Formation d'animateurs de centres de vacances.** Stages organisés dans le cadre du BAFA, pendant les **vacances de Noël**, par l'association STAJ. Des stages de base — première session théorique — ont lieu dans diverses régions : Dauphiné, Languedoc, Région parisienne, Normandie, Aquitaine et Lorraine. Le second stage théorique, de spécialisation, est basé sur différents thèmes : poterie, dans le Nord ; expression-masques, en Région parisienne ; montagne d'hiver, dans les Hautes-Alpes ; contes et légendes, en Lorraine. Pour tous renseignements (possibilités de bourses) et inscriptions : Service technique pour les activités de jeunesse, 27, rue du Château-d'Eau, 75010 Paris. Tél. : 208-56-63.

■ **Stage de culture cinématographique** proposé par la Fédération Jean-Vigo, du **26 au 30 décembre** à Boulouris. Au programme :

• **Ingmar Bergman**, connaissance d'une œuvre et son utilisation en ciné-club. Parmi les films retenus : **Rêves de femmes, La nuit des forains, Le septième sceau, Le silence, L'œuf du serpent, Sonate d'automne, Mon île Faro, Bergman par Bergman.**

• **La science-fiction**, quelques aspects

d'un genre. Films retenus : **Metropolis, La jetée, Docteur Folamour, La planète sauvage, Les sorciers de la guerre, La planète des singes, La planète verte.**

• **Images des mouvements ouvriers.** Films retenus : **Streik, Coup pour coup, Harlan County U.S.A., L'empire des multinationales, Union Maids, Lorraine cœur d'acier.**

Frais de participation : 320 F comprenant l'hébergement et la nourriture. Frais de voyage remboursés à 50 % par la Jeunesse et les Sports. Renseignements et inscriptions : Fédération Jean-Vigo, 8, rue Lamarck, 75018 Paris. Tél. : 254-04-57.

■ **Des stages de formation à l'audiovisuel** sont proposés **toute l'année** aux enseignants et aux formateurs-animateurs, par l'association Vidéo-Ciné-Troc. Ils sont axés sur l'initiation et le perfectionnement en vidéo, super-8 sonore, montage diapositives. Un service de documentation et d'information est également mis à la disposition des intéressés : fichier répertoriant plus de 1 200 films et produits audiovisuels, permettant de connaître les distributeurs de films, vidéos, non diffusés dans le secteur commercial et pouvant servir à l'animation d'un débat, d'une semaine de formation, etc. Pour avoir accès à ce fichier, il suffit d'être adhérent à l'association. Des réponses sont également données par téléphone.

Adhésion annuelle à l'association : 50 F pour un individuel ; 200 F pour un organisme. Pour tous renseignements complémentaires : Vidéo Ciné Troc, 15, passage de la Main-d'Or, 75011 Paris. Tél. : 806-55-00.

vacances

■ **Ski à Noël dans les Alpes du Sud.** Plusieurs possibilités de séjours sont offertes par les Auberges de Jeunesse : séjour libre (900 F la semaine) jusqu'au stage tout compris (entre 850 et 1 230 F la semaine) avec des tarifs spéciaux pour les groupes. De la grande station à la station-village, l'accueil est fait dans les auberges de jeunesse de :

- Crévoux (05200 Crévoux par Embrun). Tél. : [92] 43-18-18 ;
- La Foux-d'Allos (04260). Tél. : [92] 83-00-86 ;
- Orcières-sur-Merlette, (05170). Tél. : [92] 55-71-70 ou 55-44-30.
- Savines-les-Orres (05160 Savines-le-Lac). Tél. : [92] 44-20-16 ;
- Serre-Chevalier (05240 La Salle-les-Alpes). Tél. : [92] 24-03-54.

■ **Ski de fond sur le plateau ardéchois,** au village de Rieutord (1 125 m) qui offre une grande variété de promenades le long de la Loire ou dans les forêts du Sud de Bauzon. D'autres massifs proches permettent de skier jusqu'à 1 600 m d'altitude. Le forfait sportif (240 F) comprend : location du matériel, fourniture du fart, encadrement qualifié, cinq à six heures de ski par jour, assurance et service de la revue **Ski de fond de France**. Trois auberges du village accueillent les skieurs, pour un hébergement-pension de 500 à 700 F pour six jours. Pour tous autres renseignements : Foyer de ski de fond, 07510 Rieutord. Tél. : [75] 38-81-72.

■ **Ski de fond à Noël** en Haute-Loire, à Mazet-Saint-Voy. L'hébergement se fait dans une ferme, en chambre de huit lits superposés ; une grande salle commune avec cheminée est aménagée pour les activités du soir. Dans ce centre, il n'y a ni personnel de cuisine ni de service : les responsables de l'association organisent la vie collective avec la participation de tous. Sont prévues des randonnées à ski avec possibilité de nuit en refuge (prévoir un duvet très chaud) et des randonnées à pied. Prix pour sept jours : 896 F comprenant le transport en autocar, l'hébergement, la nourriture, le matériel et l'encadrement des activités, l'assurance, la présence permanente d'animateurs. Pour tous renseignements complémentaires et inscriptions : Transform, 16, place du Front-Populaire, 77420 Noisiel. Tél. : 005-37-25.

■ **Quatre semaines aux États-Unis dans des familles américaines** durant l'été 1982. Cette possibilité est offerte aux membres de l'enseignement français et à leurs conjoints, par l'American Host Foundation. Conditions requises : être professeur ou appartenir à l'administration des établissements scolaires ; être apte à s'exprimer en langue anglaise. Date des séjours : 26 juin - 26 juillet ; 3 juillet - 2 août ; 17 juillet - 16 août ; 31 juillet - 30 août. Frais à prévoir : de 1 290 dollars à 1 780 dollars selon le lieu de séjour. Inscriptions **avant le 1^{er} janvier 1982** : American Host Program, 14, boulevard Gouvion-Saint-Cyr, 75017 Paris. Tél. : 574-04-86.

artisanat

■ **Pour Noël : des stages chez les Chpeuneuneux.** Ateliers proposés : peinture, dessin et couleur, poterie-modelage, photo. Deux formules sont possibles : période fixe de dix jours, du 24 décembre au 2 janvier ; période à la carte, à partir de sept jours, compris entre le 21 décembre et le 5 janvier. Prix du stage pour dix jours : de 890 F à 1 150 F selon le stage choisi. Pour tous renseignements complémentaires : Les Chpeuneuneux, La Boisière, 19310 Ayen. Tél. : [55] 25-15-69.

■ **Des stages artisanaux : tissage, peinture sur soie, travail de la laine, macramé, sérigraphie, bougies,** sont proposés à Hyères (Var) pour les **vacances de Noël**. Il est possible d'associer ces stages à une autre activité : tennis, équitation, voile, coupe-couture, découverte de la région. L'hébergement gratuit est possible sur place. La nourriture est gérée par les stagiaires. Les prix sont variables selon les activités choisies. Pour tous renseignements complémentaires : L'Artisanat, Macany, campagne Saugey, 83400 Hyères. Tél. : [94] 57-60-94.

notez aussi

■ **Antiope-Lovacances.** Ce nouveau magazine de télétexte vient d'être lancé, à titre expérimental, par le ministre chargé de la Jeunesse, des Sports et Télédiffusion de France. Il a pour but de donner des informations sur les locaux de centres de vacances disponibles à toute époque de l'année pour l'hébergement de groupes dans les trente-cinq départements des régions suivantes : Bretagne, Rhône-Alpes, Aquitaine, Languedoc, Midi-Pyrénées, Auvergne, Provence, Alpes. Tout organisateur de séjours pourra ainsi trouver des données relatives aux lieux d'implantation, aux périodes de disponibi-

lité et à la capacité d'accueil des installations proposées en consultant gratuitement ce magazine télévisé, du lundi au vendredi, de 9 à 18 heures, dans les dix points d'information situés dans les régions parisienne et lyonnaise. La liste des sept points d'information situés en Ile-de-France peut être envoyée sur simple appel téléphonique à la direction régionale d'Ile-de-France du Temps libre-Jeunesse et Sports au 584-12-05, poste 804.

■ **Séjour d'un an aux États-Unis, pour les scolaires de quinze à dix-huit ans.** Ces séjours sont proposés par l'association PIE (Programmes internationaux d'échanges) pour permettre aux jeunes de vivre dans une famille américaine tout en suivant la scolarité normale d'un jeune Américain dans une High School. Conditions de participation : être scolaire et âgé de quinze à dix-huit ans ; avoir deux ans d'anglais. Prix : 18 500 F voyage compris. D'autre part, l'association organise l'accueil de jeunes Américains dans les familles françaises (pendant une année ou six semaines l'été). Pour tous renseignements complémentaires : PIE, Club des 4-Vents, 1, rue Gozlin, 75006 Paris. Tél. : 329-60-20.

■ **Prêt de films pédagogiques.** La SAVEC (l'audiovisuel pour l'éducation et la culture) édite des films pédagogiques, certains en collaboration avec la MGEN, s'adressant aux enfants à partir de 9-10 ans. Le prêt de ces films est consenti gratuitement aux enseignants qui en font la demande. Les deux derniers titres parus :

• **La première fenêtre** traite du problème de la télévision et l'enfant en « interpellant » parents et enseignants. Présentant sous forme de sketches trois attitudes possibles des parents, et s'intéressant aux intentions éducatives de deux programmes de grande audience, le film met en évidence des questions fondamentales auxquelles communicateurs et éducateurs doivent apporter des solutions concertées : réalité, fiction, spectacle, éducation (quarante minutes de projection).

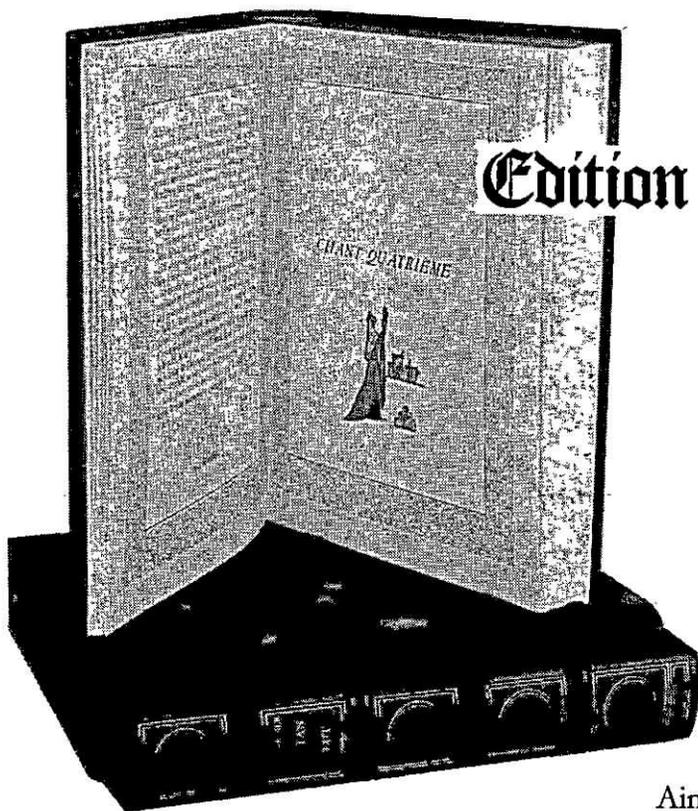
• **La contraception : un droit fondamental.** Ce film correspond au programme de sciences naturelles des classes de troisième. Après un historique sur la contraception d'hier à aujourd'hui, le film présente les différentes méthodes contraceptives avec leurs avantages et leurs inconvénients (vingt-trois minutes de projection). Pour tous renseignements (documentation, livret pédagogique d'accompagnement, diffusion: film 16 mm, cassette vidéo) : SAVEC, Boîte 139, Tour Maine-Montparnasse, 33, avenue du Maine, 75755 Paris (tél. : 538-16-00 ou 16-01) ou MGEN, 34, place Raoul-Dautry, 75755 Paris (tél. : 320-12-29).

Édition du Beau Livre de France

présente

“Tristan et Yseut”

une collection unique
de Haute Bibliophilie



« Seigneurs, vous plaît-il d'entendre un beau conte d'amour et de mort? C'est de Tristan et d'Yseut la reine. Écoutez comment de grand'joie, à grand deuil ils s'aimèrent, puis en moururent un même jour, lui par elle, elle par lui. »

Ainsi commence ce merveilleux roman d'amour dont le tragique vaut bien celui de Roméo et Juliette. C'est à Joseph Bédier que nous devons cette adaptation du manuscrit n° 2 171 de la Bibliothèque nationale, retraçant cette vie pittoresque de la France des X^e et XI^e siècles dont les péripéties et la magie d'un fol amour tragique ont hanté, jusqu'à nos jours, les songes d'une jeunesse généreuse et émerveillée.

Cette édition précieuse de *Tristan et Yseut* en un fort volume vous est proposée dans une reliure *pleine peau* de mouton maroquinée de couleur « pourpre royal ». Le décor se compose d'un cadre en entrelacs autour du motif central, *repoussé en à froid*. Chaque collection est livrée dans un étui de grand luxe bordé peau.

Le texte en « Garamond romain » corps 14, *fondus spécialement pour cette édition*, en caractères mobiles, a été tiré sur *presses typographiques traditionnelles*.

Les *vingt illustrations originales* hors texte du peintre Georges Ansaldi ont été reproduites à partir de sélections manuelles, de couleurs par les ateliers « Arts et Couleurs » de Monaco et *rehaussées délicatement d'aquarelles au pochoir*.

Cette *édition de prestige*, strictement limitée à 2 000 exemplaires, est délivrée avec un *certificat d'authenticité*.

titre de souscription privilégiée à adresser à
l'éducation, 2, rue Chauveau-Lagarde, 75008 Paris
prix de la collection : 2 400 F
conditions exceptionnelles de souscription : 2 000 F

M., Mme, Mlle
(majuscules)

Prénom

Adresse

(majuscules)

Code postal

Ville

Signature

un versement comptant de 2 000 F à l'ordre de EBLF

chèque bancaire CCP mandat

un chèque de 200 F à la commande et dix versements
sans agios de 180 F à réception de la collection (à
l'ordre de EBLF)

demande de renseignements sur vos autres ouvrages

Si toutefois l'ouvrage ne me plaisait pas, je vous le
retournerais et serais intégralement remboursé.
Toute souscription est sujette à acceptation.

nos 4 règles d'or
* plaisir
* détente
* érudition
* épargne

Deux romans qui sortent d'un seul coup : **Demain la veille**, chez Denoël, et une « Série noire » — en collaboration avec Joseph Bialot, Grand Prix de littérature policière 79 —, **L'annonce faite à Matcho**, justifiaient bien cette interview. Claude Courchay habite « *une de ces nouvelles résidences bricolées dans de vieux immeubles. Un coin chouette. Il restait des cours, quelques arbres, des chats, des merles, et des pigeons* », comme il l'écrit lui-même pour situer le domicile de Matcho...

Chez lui, c'est grand, meublé au minimum. Sur un mur, des photos, des dessins, groupés comme des continents, se recouvrant les uns les autres.

Sur un autre, des étagères avec des livres.

Il n'y a qu'un fauteuil, pas de chaise.

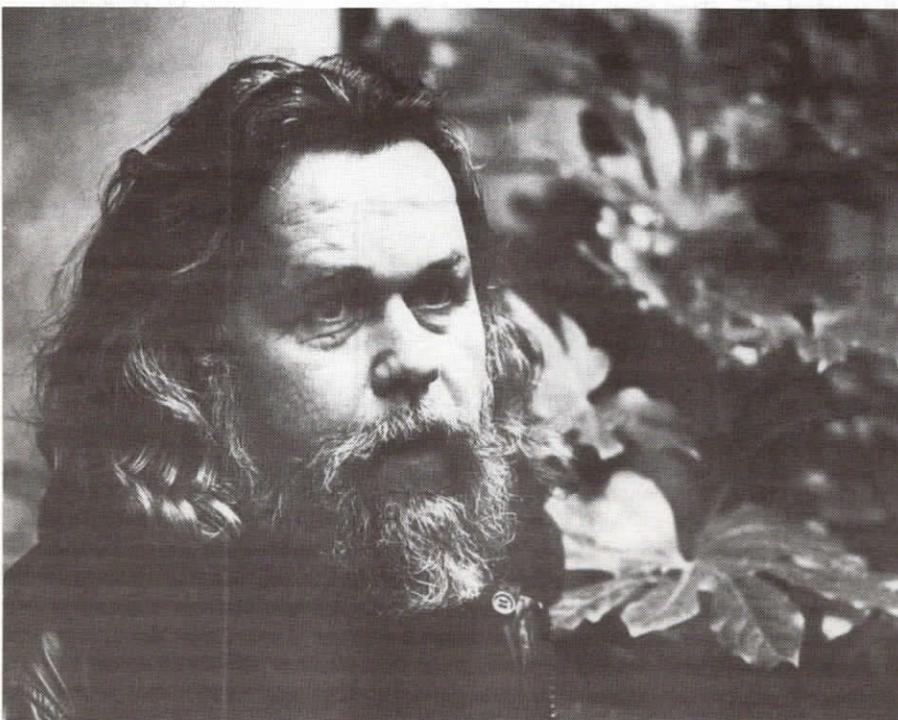
On ne saura plus où l'on se sera assis durant tout le temps qu'on aura parlé.

Mais on se souviendra de l'averse blonde des feuilles, au-delà des fenêtres, à laquelle le crépuscule ne mettra pas fin parce qu'au-dessous, quelque part, un réverbère se sera allumé, abolissant la nuit précoce...

pas

de

le



• Dans **Demain la veille**, on a vu ce jeune homme malheureux. On a dit généralement que c'était une bien belle histoire, pleine de chagrin et de tristesse. Qu'en pensez-vous ?

Un éditeur m'avait demandé un bouquin sur les écoles normales et je m'étais dit qu'effectivement je pouvais rassembler de nombreux souvenirs sur le sujet. Et puis, quand j'ai réfléchi, j'ai vu que j'avais été un normalien absolument pas représentatif, pas du tout classique ni classable... Donc j'ai raconté ça de façon assez subjective. En fait je n'ai pas spécialement voulu que ce soit « du chagrin et de la tristesse »... Si ça a été perçu comme ça, je peux dire que ça n'a pas été prémédité...

• Dans ce livre, se trouve posé un problème que l'on retrouve à peu

question

e rentrer

ans

e rang

près dans toute votre œuvre. C'est celui de l'orthodoxie et de la déviance. Vous vous insurgez contre le conformisme et la soumission et, par conséquent, vos héros sont ou deviennent des anti-héros... Non ?

Si ! C'est ça. Ce n'est peut-être pas une problématique, je ne sais pas. C'est peut-être tout simplement le fait que, pendant très longtemps, « j'ai été fou », parce que je me sentais rejeté par ma mère et donc il fallait qu'on me rejette. J'avais besoin qu'on reproduise sur moi ce schéma de rejet. Il y a deux ou trois ans j'ai fait un début d'analyse qui m'en a rendu conscient. Auparavant, je faisais toujours l'impossible pour me faire renvoyer de partout et pour prouver, donc, que le monde « était méchant »... En réalité, le monde n'est pas « méchant » : il est indifférent. C'est

moi seul qui fabriquais l'hostilité du monde à mon égard. C'était ma folie personnelle... Maintenant, je crois que ça va mieux. Mais ce n'est pas parce qu'on sait les choses que l'on arrive forcément à s'en défaire !

• *Cette « folie » que vous évoquez, est-ce qu'elle ne vous a pas plus ou moins conduit à abandonner votre carrière d'enseignant ; et donc à devenir écrivain ? Ce qui n'est pas plus mal, non ?*

Ça ne se pose pas en termes de choix exactement comme vous le dites... Ce que l'on m'a reproché en 72, c'était ce que justement je pensais que doit être un enseignant vis-à-vis de ses élèves (1)... A l'époque j'avais surtout l'impression d'avoir quitté mon orbite, comme un satellite qui « fiche le camp », vous voyez ? A un moment donné

on est sur une orbite, alors on doit avoir un travail, une famille, des choses comme ça... Et moi, je suis parti dans la nature — ou dans le vide — parce que j'avais ce problème d'abandon... Ceci dit, le fait d'être devenu écrivain n'a pas résolu mes problèmes, surtout matériels... Mais en même temps, ça n'a pas à les résoudre, parce que j'ai un besoin d'insécurité. C'est-à-dire que, d'habitude, les gens sont extrêmement effrayés s'ils n'ont pas un salaire régulier, alors que moi je vis « d'un coup sur l'autre », je vis d'un petit chèque à l'autre... Il me faut deux mille francs pour vivre et je me débrouille pour les avoir. Plus ou moins bien, mais en gros, je les ai. Et j'ai surtout besoin de ne pas savoir ce qui se passera le lendemain...

Quand j'étais prof, avec la Sécurité sociale, la retraite, etc., j'avais une impression d'angoisse. Ça me paraissait des rails qui mènent à la mort. Vous voyez ?... Quant aux élèves, oui, je pensais qu'il fallait les aider, ne pas les enfermer dans des programmes ni dans du mépris, accueillir tous ceux qui rentraient dans ma classe, des choses comme ça... Mon erreur, quand j'ai réalisé cette nécessité de la liberté, c'est sans doute de l'avoir dit à mes élèves. Car, bien sûr, il n'est pas très orthodoxe de dire ça à des gosses. Parce qu'on ne peut pas leur demander de se jeter dans la nature. Surtout quand ils n'ont pas « ta folie à toi » ! Effectivement, ce n'était pas raisonnable de leur raconter ça...

• *Mais la forme de vie et les études qu'ils ont menées n'ont pas davantage préparé les enseignants à recevoir un tel message ! Alors, est-ce aussi déraisonnable que pour les enfants de leur tenir ces propos ?*

En général, les « profs » sont passés directement des bancs du lycée à ceux de leur chaire, sans aucun détour dans la nature. Et ça, ce n'est pas très, très bon ! En Chine populaire, par exemple, ils envoyaient les jeunes professeurs dans la campagne pour voir comment vivaient les paysans, puisque la Chine est un pays rural. Ça leur

apprend à les connaître. A vivre avec eux surtout. Bien des incompréhensions et des malentendus s'effacent ainsi. Je ne veux pas dire que cette méthode serait appropriée en France. Je veux souligner seulement que tout discours sur ce sujet, serait-il animé par les meilleures intentions réformatrices, ne réussirait pas à modifier ce comportement des enseignants, même s'ils sont de bonne volonté!

• *Dans vos romans on rencontre toutes sortes de manifestations d'humour, au niveau de l'écriture. Dans **Demain la veille**, par exemple, quand Odette dit au jeune normalien : « Tu ne restes pas ? », il répond : « Non ! Je pars. Les malheureux sont ceux qui restent ! ». Evidemment, c'est l'expression d'un désespoir d'amour. Mais, d'une façon plus fondamentale, n'est-ce pas aussi une règle de vie ? La vôtre ?...*

C'est tout simplement un gag personnel. J'ai, comme ça, quelques formules complètement stupides que je répète volontiers... Ça, c'est une défense également. Ça me permet de répondre sans répondre. C'est une façon de ne pas communiquer, vous voyez ?

• *Mais les gens y voient de la communication !*

Oui ! Mais c'est seulement une façon de refermer la porte. Parce que « *Les plus malheureux sont ceux qui restent* », c'est une plaisanterie de quai de gare. Une façon d'ironiser ! Et quand je fais dire ça au petit normalien, je le fais parce que c'est plus facile ; ça évite de faire une vraie réponse. C'est toujours ma « folie » : l'impossibilité de communiquer...

• *Parmi les messages de vos livres, il y a celui que toute vie est faite de moments glorieux et d'autres qui sont misérables. Mais l'idéologie dominante opère des discriminations. En Gilbert Arnoult, elle voit seulement un « inadapté social », sans moment glorieux, alors que votre livre rétablit la vérité (2). A contrario, d'autres « déviances » lui paraîtront positives. Les artistes,*

*comme ceux de **L'atroupement** (3), ou les écrivains, comme vous. Comment interprétez-vous cela ?*

Il me semble que ces discriminations émanent d'un système de valeurs parfaitement logique, reposant sur la séparation entre travail manuel et intellectuel. Alors, pour que cette séparation soit justifiée, il faut que les exploités, ceux qui travaillent de leurs mains, arrivent à intérioriser le fait qu'ils sont de « pauvres types ». Et c'est très bien fait... Je me souviens, à Cuba, il y avait sur une plage un couple à qui j'ai parlé. Lorsque j'ai demandé à l'homme ce qu'il faisait, il a paru très gêné et il m'a dit : « Moi, je ne suis qu'un petit instituteur ! ». Eh bien, il avait intériorisé qu'il était « inférieur », qu'il n'avait pas notre culture, nos diplômes, la vraie valeur, quoi !... Très tôt les types arrivent à accepter cela...

Pour les artistes... Prenons mon cas : Bon ! Je suis écrivain avec un salaire dont j'ai déjà parlé. Mais j'ai un statut privilégié. Je suis considéré comme un produit de luxe exactement comme les potiches sur les cheminées ! T'es une potiche... Tu fais une activité gratifiante. T'es intéressant. On s'intéresse à toi... Alors que si tu faisais n'importe quel métier manuel, même mieux rémunéré, ce ne serait pas le cas. C'est la société qui maintient cette coupure, et le rôle de l'écrivain, des artistes, consiste à participer à cette imposture afin de la perpétuer. Un écrivain, s'il ne s'en rend pas compte, est forcément un exploiteur !... Un type qui a absolument refusé de jouer ce jeu-là, ça a été Sartre. Sartre travaillait, il essayait de tirer au clair des idées et pas du tout de jouer ce rôle de grand homme que la société attendait de lui, à des fins purement mercantiles...

• *C'est cette imposture que vous dénoncez dans **Une petite maison avec un grand jardin** ?*

Exactement ! Gilbert Arnoult m'a intéressé. Plus précisément, ce que j'ai voulu montrer, c'est ce côté impitoyable de la société. C'est-à-dire que, dès le départ, les jeux sont faits. Le petit Arnoult est un

gamin fantastique, mais il est né dans une famille de pauvres. Il s'est mis à travailler à douze ans dans une ferme. Dans une ferme qui produit du lait ; lui, il a une nourriture d'homme, puisqu'il fait un travail d'homme. Donc à quatorze ans, le voilà complètement décalcifié... Et il fallait qu'il ait les reins brisés, quoique personne ne l'ait voulu expressément ! Dans ce type de société c'est une conséquence inéluctable. De même que le fait que personne ne veuille s'en rendre compte. Et même si, les livres aidant, on s'en rendait compte, il y a un phénomène d'auto-cécité... Vous vous dites : « Oui, les autres sont des salauds. » Mais vous ne voyez pas que vous aussi vous participez à ça et que vous jouez un rôle là-dedans parce que vous en profitez !

• *Comment avez-vous reconstruit ce personnage ?*

Mais Gilbert Arnoult ce n'est pas du tout une reconstruction ! C'est un travail au premier degré. Je n'ai même pas essayé de filtrer ses propos. Ni d'ouvrir tant soit peu un regard de sociologue, comme dans nombre de témoignages de cette sorte. Ici, c'est un document pur... Dans le double sens du terme. Je n'ai pas posé de questions en espérant écouter ce que j'aurais pu entendre. Non ! J'ai écouté ce type pendant deux mois, tous les soirs. Tout simplement !

• *Cette « Série noire » que vous venez de publier en collaboration avec Joseph Bialot, peut-on dire que c'est en quelque sorte pour vous une poursuite de la quête des êtres qui vivent au mépris des normes sociales ? Et que vous vous intéressez maintenant à ce qu'on appelle « les hors-la-loi » ?*

Non ! Je n'ai aucune sympathie pour les truands. Ce roman policier est tout simplement le fruit de la générosité de mon ami Joseph Bialot qui m'a dit un jour : « Et si l'on écrivait un « polar » ensemble » ? Ce que, dans une situation semblable à la sienne — il venait alors d'obtenir le Grand Prix de la Littérature policière —, aucun type

n'aurait proposé... On s'y est mis et, au début, je n'y croyais pas du tout, surtout avec les règles que l'on s'était données... Finalement, c'est un livre qui va à toute allure et qui ne ressemble à rien : ni au « polar » américain, ni au policier français... On l'a écrit très vite. En général, c'est ce que je fais moi-même et ce qu'on me reproche. Mais je n'y peux rien, et en plus ça ne veut rien dire d'écrire vite. Par exemple, **Demain la veille**, je l'ai écrit en deux mois. Mais ce livre représente quand même, d'une certaine façon, quarante ans de ma vie!

• *Pensez-vous que l'univers enseignant ait évolué aujourd'hui? Et qu'il y ait un certain nombre d'enseignants capables d'apprendre par l'exemple à leurs élèves comment s'insoumettre sans se démettre?*

Je ne pense pas qu'il puisse y avoir une évolution brutale dans la mesure où le poids du système est demeuré constant... et où la formule pompidolienne d'après 68 « Au pas, ou à la porte! » est toujours valable. Qu'on y trouve des enseignants libéraux, certes oui! Mais qu'ils aient la possibilité de concrétiser leurs idées dans la pratique pédagogique, j'en doute... Je crois même que, s'ils avaient un comportement amical et non répressif envers leurs élèves, ils « sauteraient », forcément!...

• *Comme vous en 72?*

En quelque sorte, oui! Nous retombons toujours dans cette espèce de « caporalisme » et les instituteurs comme les profs sont toujours obligés de faire attention, de pratiquer une sorte d'auto-censure. Le métier impose de savoir jusqu'où il ne faut pas aller trop loin. Il est donc nécessaire de jouer son rôle, quoi qu'on veuille d'autre... Et c'est dommage! C'est dommage parce que cela pourrait être quelque chose de formidable et malheureusement ça ne l'est pas forcément...

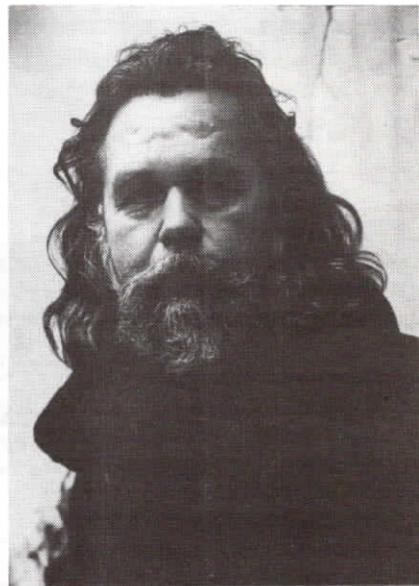
• *Dans un article paru il y a cinq ans (4), vous avez écrit : « L'essentiel c'est de cesser d'avoir peur. Et*

c'est ça d'abord qu'il faut montrer aux gosses. » Est-ce que vous pouvez préciser comment il est, selon vous, possible d'éduquer les gens de façon qu'ils ne cèdent pas si facilement à la fatalité et à la résignation?

A l'époque j'avais lu **Summer Hill**. Neill disait qu'il est important que les gosses aient du caractère. C'est-à-dire qu'ils sachent ce qu'ils veulent et puis s'y tiennent. Ne pas les faire agir par volontés interposées : « Papa a décidé que tu feras ceci ou cela », et l'enfant, eh bien, il va en « crever » toute sa vie de cette décision qui n'est pas la sienne... Dans un tel contexte, un lycée, même un lycée énorme de deux mille élèves, ça marche. Mais ça marche avec une dizaine de pions et un surveillant général. Ça marche tout simplement parce que les gosses ont chacun un flic dans la tête. En fait, ça fait deux mille onze flics dans le lycée! Mais à partir du moment où les gosses réalisent qu'ils ont le pouvoir en fonction du nombre, le lycée, on ne le tient plus. Ou bien on a un contact avec eux qui n'est pas basé sur des rapports de force, ou alors ce n'est pas possible! Et c'est pourquoi on retombe inexorablement sur ce phénomène d'auto-censure...

• *Vous semblez ne mettre que peu d'espérance dans la possibilité de mutation de l'institution scolaire...*

Ne nous payons pas de mots! On se heurte immanquablement au conformisme massif des professeurs : dans la mesure où ces derniers sont chargés de reproduire le système, ils sont forcément partie prenante de ce système. On le voit bien lorsqu'on quitte les petites classes. Passée la maternelle, c'est tout de suite : « Croisez les bras! Taisez-vous!... » Et une fois qu'on a appris aux jeunes à se taire de cinq ans jusqu'à seize ou dix-huit ans, après, « ils ne font plus de vagues », ils sont tranquilles. On leur a appris la sécurité! Et ils sont prêts à s'ennuyer toute une vie et à tout accepter. Parce que, dès lors que l'on a accepté ce système monstrueux qu'est l'éducation telle



qu'elle est encore imposée en France, on ne peut qu'accepter la vie monstrueuse qu'on nous donnera après...

• *Vous ne pensez pas qu'il y ait tout de même un lent mouvement d'évolution?*

Peut-être... Je souhaite qu'il y ait eu des changements depuis que je suis parti. Je le souhaite parce que, se résigner à vivre, c'est peu à peu cesser d'exister...

• *Et vous-même?*

J'existe! Même aussi difficilement que ce soit, j'existe. Bien entendu, j'ai dû avoir recours aux grands moyens et « sortir du rang », dans lequel il n'est pas question que je rentre jamais... Il me reste, au travers de mon aventure personnelle, à témoigner de cette difficulté...

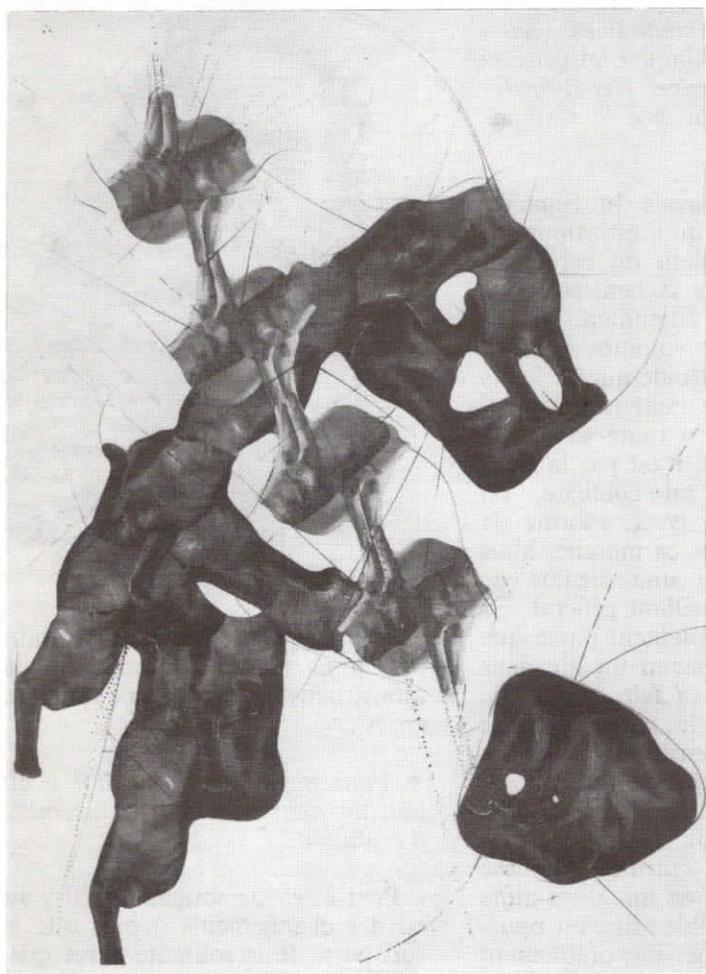
Propos recueillis par
Pierre Ferran

(1) Allusion au fait que Claude Courchay, professeur au lycée de Gonesse, fut suspendu pour « fautes professionnelles ». Voir à ce sujet **La répression dans l'enseignement** (Maspero, 1972).

(2) Cf. **Une petite maison avec un grand jardin** (Editions Mazarine, 1980).

(3) Cf. **Avec des cœurs acharnés** (Gallimard, 1978).

(4) In **Libération**, numéro du 14 septembre 1976.



Louchakoupe (papiers choisis)

La galerie Baudoin Lebon
 — 36, rue des Archives, Paris-4^e —
 organise jusqu'au 31 décembre
 une rétrospective d'un artiste tôt disparu
 mais qui explora fébrilement
 bien des territoires
 aujourd'hui systématiquement défrichés.

découvrir Bernard Réquichot

COMME Nicolas de Staël, Bernard Réquichot s'est défenestré en décembre 1961, à l'âge de trente et un ans. Après avoir tenté d'inscrire le débordement même du monde et des signes dans l'encadrement de ses toiles, il s'est jeté lui-même dans l'abîme d'une fenêtre — ultime espace en forme de toile où signer l'impossibilité sanglante de l'œuvre.

Réquichot est né dans la Sarthe en 1929. Il fréquente, adolescent, divers ateliers libres, les Beaux-Arts et un cours de gravure. Comme nombre de ses contemporains, la figuration d'abord l'occupe (figures mystiques — il sort d'un institut religieux —, puis nus monumentaux, enfin études néo-cubistes de carcasses et de crânes d'animaux) préfaçant sa thématique abstraite centrée sur les déchets, le trop-plein, l'accumulation et la juxtaposition : Réquichot fouille les en-

traîlles, déploie les viscères dans une hantise toute moderne du corps disséqué, investi. C'est le monde entier des objets, c'est l'obsécénité de leur intime espace auquel se confond l'espace vécu même, qui prend chez lui un aspect organique. Il semble qu'il vive la présence dans la malaise corporel comme si tout contact avait goût de viol. La dimension anale de cette œuvre est manifeste. Par une régression à ce stade primaire de la libido, Réquichot se protège, dirait-on, d'une sorte d'inceste avec la terre nourricière : il se réfugie, splendidement, dans l'excrémentiel — *le dehors du dedans*.

Diverses techniques seront tour à tour mises à profit dans cet itinéraire obsessionnel : le dessin en premier lieu, à la plume et au crayon — dessins à spirales aux formes rayonnantes, bouillonnantes parfois, viscérales toujours, où

l'éclatement s'inscrit dans des compositions nécessaires ; « écritures illusoires » par où il devance tout un courant utilisant à des fins purement plastiques le graphisme du langage écrit. Les pleines pâtes en second lieu — au-delà des Fautrier et Dubuffet — et où la toile devient boîte pour contenir en sa vitrine des coulées de peinture compacte aux couleurs denses et mêlées, véritable prolongement sculptural de peintures comme projetées dans l'espace à force de débordement. Outre ces « Reliquaires », en troisième lieu apparaissent les collages auxquels Réquichot s'adonnera presque exclusivement après les grottes et cavernes viscérales de ses boîtes.

La technique du collage, précédemment employée par les cubistes, devient pour Réquichot mode d'expression à part entière. Son obsession du déchet aboutit en elle

comme si, las de peindre, il préférerait logiquement ramasser son imagerie dans la grande décharge du monde. Il utilise les photographies publicitaires en couleurs : chapelets de saucisses, peaux de chats, traces graphiques de toutes sortes, et les réorganise sur ses toiles par accumulation dans un espace recréé où la trivialité du détail dans la composition — absurde autant que nécessaire — se transcende.

En ces trois techniques, Bernard Réquichot s'affirme trois fois novateur. Et la dernière n'est pas la moindre, aujourd'hui investie par les dites avant-gardes. En fait, Réquichot ne voulait pas donner de finalités esthétiques à ses travaux : « *Je fais, disait-il, des expériences sans but de réussite, simples exercices qu'en termes discrets on pourrait appeler « psycho-plastiques ».* Je tâche de sonder dans mes peintures quelles sont les zones de répulsion et d'attraction pour mon mental, quel est l'instinct de mon esprit... » Rimbaud et Duchamp, qu'il invoquait souvent, figurent bien les contours d'une aventure dont le témoignage demeure grâce à ses écrits : **Cahier orange et cahier vert et Notes** édités après sa mort par l'ARC et la NRF. Dans son extrême solitude, toute de défi au monde, il a fugacement traqué son improbable identité dans les ténèbres du visible, car il se souciait peu de théorie ou de vérité abstraite lesquelles aboutiraient idéalement à la transparence. C'est dans l'épaisseur de l'incarnation, dans l'opaque existence, qu'il cherchait la loi, révélatrice, de son intimité. « *La peinture, disait-il aussi, est faite pour enseigner la cité.* »

Cette remarquable rétrospective présente un panorama complet de l'œuvre de Réquichot, avec une quarantaine de moments « psycho-plastiques » tels que les écritures, les collages, les traces graphiques ainsi qu'un ensemble unique de Reliquaires et de lettres.

Ajoutons qu'il existe un exhaustif catalogue sur son œuvre, notamment préfacé par Roland Barthes : **Bernard Réquichot** (Bruxelles, La Connaissance, 1973).

Hubert Haddad

à voir

■ **La double inconstance**, de Marivaux

par le Théâtre éclaté d'Annecy — en tournée jusqu'au 19 décembre

On oublie très vite, devant **La double inconstance** mise en scène par Alain Françon, malgré les noms convenus des personnages, les antécédents culturels qui pourraient occulter à nos yeux l'originalité de sa lecture. Elle est passionnante : tout se joue dans un décor (de Gérard Schlosser) qui, en dépit de ses lignes pures, évoque la blancheur de quelque Bavière baroque où règnerait un prince fin de race et de siècle qui, contraint par une loi, née sans doute de la bizarre fantaisie d'un de ses aïeux, d'épouser sans la contraindre une de ses sujettes, va la choisir en la personne d'une jeune paysanne plusieurs fois rencontrée sans se faire connaître, au hasard des plaisirs de la chasse, et dont la franche simplicité, si éloignée de tout ce qu'il côtoie à la cour, éveille en lui le désir, quelque peu pervers, d'assouvir par elle sa soif de nouveauté.

D'emblée, Christine Murillo impose la sincérité inquiète, souffrante, de Silvia enlevée de son village, parquée dans le palais. On percevra par la suite ce qu'il y avait, à son insu, de fragile dans le violent attachement qu'elle manifeste pour le garçon qu'elle aime « sans façon ». Illusion d'un amour qui ignore les intermittences du cœur. Quelqu'un qui ne les ignore pas va manœuvrer ces naïfs amoureux. Nerveux et incertain, le Prince (Frédéric Leidgens) s'en est remis sur elle de ce soin : jeune, belle, séduisante, mais avisée et ambitieuse, assurée de la « reconnaissance » du Prince, la Flaminia de Brigitte Catillon conduit, de feinte en feinte, l'action au terme souhaité : Silvia, ayant reconnu que son amour pour Arlequin « s'en est allé » est prête pour le moment où le Prince pourra lever son incognito. Mais elle-même (à l'encontre de la tradition — et peut-être du texte) semble s'être éprise de cet Arlequin (François Cluzet) tout spontanéité, vivacité, vérité.

Le tempo de la représentation — d'une lenteur calculée, mais sans pesanteur — situe ce spectacle au nombre de ceux qui, de **La seconde surprise** de Planchon jadis aux **Fausse confidences** hier de Lassalle, reconnaissent à Marivaux, au-delà du jeu des sentiments, la vision la plus aiguë des entrelacs cachés derrière les apparences, qu'elles soient de nature ou d'artifice.

■ **Virginia**, d'Edna O'Brien (texte français de Guy Dumur)

Théâtre du Rond-Point, Paris — en alternance

« *La pièce d'Edna O'Brien, est-il dit dans le programme, est entièrement composée d'extraits de l'œuvre de Virginia Woolf.* » Le malheur, c'est qu'en fait, il n'y a pas de pièce. Car si un début assez bien venu laisse espérer un essai de théâtre-récit, la suite devient, de façon très monotone, l'alternance d'un long monologue et de scènes jouées. On se dit, après coup, ce qu'eût pu être le spectacle interprété de façon médiocre.

Mais il y a Catherine Sellers. C'est à elle qu'est dévolue la difficile tâche de raconter et de faire éprouver, jusque dans ce qu'elle a de plus indicible, la vie intense, souterraine, de cette femme qui s'invente et se détruit dans le même temps, à la fois vécu, rêvé et recréé par l'écriture. Tour à tour délicatement enjouée, émue dans le souvenir, abandonnée à la souffrance ou nerveusement lucide quand elle évoque l'élan de Virginia vers le monde extérieur et cependant les heurts qui la blessent, Catherine Sellers est là, présente devant nous de tout son corps tendu ou frileusement replié sur soi, avec ses regards qui passent en un instant de la joie enfantine à la tristesse embrumée, à l'angoisse, avec surtout peut-être cette voix inégalable... Auprès d'elle, très sûrement choisis et placés par le metteur en scène (Simone Benmussa), Pierre Tabard, dont le jeu est la

discretion même, et Hélène Arié qui est la beauté et la froideur de la jeune femme dont l'éclat fascinant suscite en Virginia le personnage d'Orlando.

Un décor nu, quelques images projetées, deux chaises et trois comédiens au plus haut de leur forme. Cela suffit à transfigurer en théâtre cet assemblage laborieux et disparate de textes de Virginia Woolf.

R. L.

à lire

■ Les puissances des ténèbres, de Antony Burgess

Je soulignais ici, il y a peu, la maîtrise d'écriture d'Antony Burgess en rendant compte de **Du miel pour les ours**. Voici que son dernier roman, le plus vaste de tous, vient d'être publié chez le même éditeur (Acropole, 3 bis, passage de la Petite-Boucherie, 75006 Paris). C'est, à mon avis, son chef-d'œuvre. Cela tient sans doute à l'économie des moyens face à l'ampleur de l'entreprise. Je dirai succinctement que, dans **Les puissances des ténèbres** (716 p.), Burgess atteint à une peinture macroscopique du XX^e siècle, pose les questions existentielles suprêmes, à partir de trois personnages, dont l'un se livre tout au long à un rappel de son existence. Il s'agit de Kenneth Marchal Toomey, écrivain célèbre et homosexuel notoire, les deux autres étant sa sœur Hortense et Don Carlo qui deviendra leur parent par alliance et finira pape. Ce roman, qui commence et se termine à Malte, est un monument d'humour, d'intelligence et d'humanisme, avec, en filigrane, le soupçon d'une inquiétude sur notre monde actuel, qui est peut-être, comme le personnage central du livre, un vieillard milliardaire et dyspepsique...

P. F.

à écouter

■ Grateful Dead dans **Dead Set**

J'en vois quelques-uns au fond de la classe qui versent une larme de nostalgie... Car ce groupe, c'est toute notre jeunesse, le psychédéisme triomphant, le mouvement hippy à son apogée, le pacifisme fleuri et les grands rassemblements. Et quelle musique ! Ça coule, ça saute, ça évoque le glissement cosmique des planètes tout comme la vie quotidienne, ça remue le cœur. **Dead Set** (Arista/Arabella) nous réinstalle instantanément en pleine magie, d'autant que nous avons là un double album enregistré en public à New York et San Francisco, et que cette formule réussit parfaitement au groupe. Souvenez-vous du double **Live Dead** (Warner/WEA), désormais historique. Ici, c'est la même grandeur.

■ Rick James dans **Street Songs**

C'est peut-être à cause de son titre, mais on entend ce disque (Motown/Vogue) partout aux Etats-Unis, c'est une coqueluche, un déferlement, une obsession. Pour une fois, nous pourrions suivre les Américains, car nous avons là un superbe nouvel animal, casse-tête des zoologues, le rock-funk-punk, un mélange détonnant qui défie toute description, avec juste ce qu'il faut de sauvagerie, de soul music envoûtante, de quelques restes de disco et de pop bien guimauve. Le tout fonctionne à la perfection : il était temps qu'on découvre enfin Rick James, six albums derrière lui ! En prime, quelques notes d'harmonica du grand Stewie Wonder. Le Maître ne peut pas s'être trompé !

B. B.

parole d'homme...

VOUS connaissez maintenant très bien l'**Agenda Femmes** dont je parle ici depuis que je me suis retrouvé, par le plus grand des hasards, à l'intérieur d'un hexagone de visages : Annie, Catherine, Claudine, Françoise, Martine, Viviane, les six sourires de La Griffonne !

L'**Agenda 82** est aussi réussi que les précédents. Cette année, l'information est axée sur les lieux, les espaces, l'habitat et les femmes. Marguerite Duras a écrit à ce sujet des pages remarquables, dans **Nathalie Granger** notamment. Les femmes de La Griffonne aussi, au fil de l'Histoire et de leurs propres expériences. On trouve également de nombreuses informations utiles : livres, presse, bibliothèques, librairies, boutiques, cafés-restaurants, que Les Griffonnes aiment. Sans oublier les dessins de Lise Le Cœur que j'aime beaucoup : ils ont de la profondeur, du rêve, de la mobilité...

Je pourrais en dire bien davantage sur cet **Agenda Femmes 82**, mais il faut signaler aussi son « supplément » intitulé **Douze ans de femmes au quotidien** et sous-titré « 1970-1981, douze ans de luttes féministes en France ». Dans les premières pages, une manifestation féminine, cortège pacifique annonçant sur un calicot : « Il y a plus inconnu que le soldat inconnu : sa femme » ; des photos montrent que ce cortège fut dispersé par les forces (masculines) de l'ordre. L'ordre est masculin, la révolte est féminin : la grammaire l'affirme... Ce supplément peut à la fois être lu séparément ou servir de commentaires à une exposition réalisée par Les Griffonnes et disponibles sur commande ; celle-ci comprend trente panneaux, des diapositives, deux films vidéo, une bande-son (1).

Les Griffonnes ont d'autres projets. Si vous leur écrivez, elles vous répondront certainement : depuis si longtemps qu'on leur avait rogné les plumes, elles n'arrêtaient plus maintenant de s'en servir !

Pierre Ferran

(1) Association La Griffonne, B.P. 359, 75525 Paris Cedex 11. **Agenda Femmes 82** : 34,50 F franco ; **Douze ans de femmes au quotidien** : 36 F franco ; renseignements sur le prêt de l'exposition.

questions à l'Infini

Dès 1929,
Paul Dirac posait
la nécessité théorique
d'une antiparticule :
le « positron ».
Depuis, il a été établi
une symétrie
particule/antiparticule.
La conséquence logique
de cet état de fait
voudrait qu'il y ait,
dans l'Univers,
autant de matière
que d'antimatière.
Or, le consensus
scientifique
penche actuellement pour
un Univers asymétrique
en faveur de la matière.
Et les raisonnements
qui mènent
à cette conception
se fondent sur l'hypothèse
que les lois physiques
ne sont pas si absolues
qu'on l'admet
habituellement
et que la stricte symétrie
est instable.

C'EST dans une note datée du 6 décembre 1929 que Paul Dirac signale la nécessité théorique de ce qui doit bien avoir le statut d'une antiparticule. D'ailleurs, dans une seconde note du 29 mai 1931, il propose de l'appeler « anti-électron ». Dans cette même note, il fait allusion à ce qu'il nomme lui-même *l'anti-proton*. Ceci, notons-le, vingt-cinq ans avant la découverte expérimentale de cet anti-proton.

En revanche, pour « l'anti-électron », les choses vont aller plus vite. En 1932, Anderson et Willikan visualisent « l'anti-électron » qu'on va baptiser *positron*.

Sans doute les physiciens de l'époque n'ont-ils pas aperçu toutes les conséquences de cette découverte : la généralité du rapport particule/antiparticule. C'est le cas

pour proton/anti-proton mais aussi pour neutron/anti-neutron, bien que le neutron ait une charge électrique nulle. Il existe, en effet, d'autres types de charges, comme la charge baryonique, par exemple. Il existe donc un anti-neutron de charge électrique nulle comme le neutron mais porteur d'une charge baryonique opposée à celle du neutron. Cette situation est généralisable à presque toutes les particules. Certaines n'ont que des charges nulles. C'est le cas du photon qui n'a ni charge électrique, ni charge baryonique ou de quelque autre nature. Le photon est son propre symétrique. Avec lui la notion même d'antiparticule perd sa pertinence.

la différence

Lorsqu'une particule rencontre son antiparticule, leurs charges s'annulent puisqu'elles ont des charges qui sont toutes opposées deux à deux. Peut-être y a-t-il abus de langage à dire que matière et antimatière s'annihilent. En fait, il y a transformation. Par exemple, l'électron et le positron s'annihilent pour donner des photons, c'est-à-dire de la lumière ; mais, du point de vue du physicien, la lumière est une des formes possibles de la matière. Macroscopiquement il n'y a aucune différence entre matière et antimatière. L'une est le symétrique de l'autre, et la lumière est une forme qui leur est commune. Pour faire image, on pourrait dire qu'elles sont en miroir de part et d'autre de la lumière. Pour un « anti-homme » habitant un monde d'antimatière, c'est nous qui sommes des anti-hommes. Et l'on peut apprécier l'inadéquation de cette terminologie d'antimatière en considérant des particules beaucoup plus éphémères et moins familières que le proton, l'électron et leurs symétriques : ainsi les mésons π (1). Il y a trois sortes de mésons π : deux formes chargées, positive et négative, symétriques l'une de l'autre, et une troisième forme neutre à tous points de vue, comme le photon. Dans le cas de mésons π , il n'y a aucune raison de baptiser l'un par-

ticule et l'autre antiparticule, et de rattacher l'un plutôt que l'autre à notre matière.

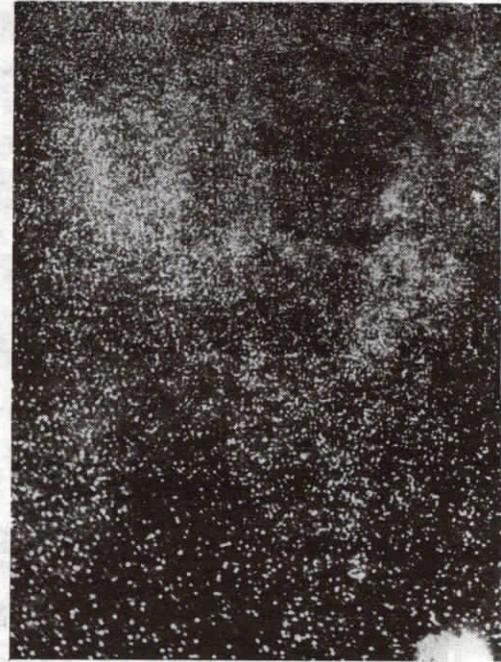
Alors comment distinguer entre ces deux formes de la matière ? Seule la réunion le permet. Elle provoque leur transformation en rayonnement. Ainsi nous ne savons pas si les galaxies lointaines sont constituées de matière ou d'antimatière, puisque la lumière qui nous parvient d'elles est une forme neutre. Il faut donc utiliser d'autres voies pour essayer de le savoir.

alors, l'anti-monde ?

Les atomes composant la Terre et le système solaire sont constitués de particules et jamais de leurs antiparticules. Cette asymétrie se retrouve-t-elle dans tout l'univers ? Si oui, a-t-elle toujours existé ? Ou bien y avait-il, à l'origine, un mélange égal, et le déséquilibre s'est engendré et développé d'une façon ou d'une autre ?

Il semble établi que la voie lactée soit entièrement formée de matière, et il est presque sûr que c'est le cas du groupe dont fait partie notre galaxie. Il est plus difficile de se prononcer pour les galaxies plus éloignées. Comme on l'a déjà vu, l'observation ne peut guère nous renseigner : la lumière issue d'une galaxie d'antimatière est identique à celle qui provient d'une galaxie de matière. Toutefois les photons pourraient donner une information indirecte. Si une galaxie d'antimatière se trouvait à proximité d'une galaxie de matière, la zone frontière serait le théâtre de fréquentes annihilations particule-antiparticule. L'énergie ainsi dégagée ferait apparaître des photons dans les longueurs d'onde gamma.

Jusqu'à présent l'observation attentive des sources de rayonnement gamma n'a pas encore relevé les caractéristiques nécessaires. Mais, par ailleurs, des espaces vides entre matière et antimatière suffisent à expliquer l'absence d'émission gamma. La non-observation de ce genre de phénomène n'infirme donc pas radicalement l'existence d'antimatière dans l'univers. Symétriquement, la présence d'anti-pro-



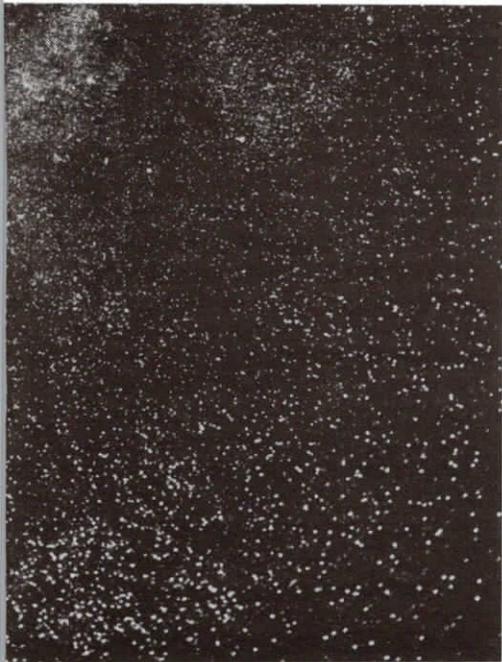
matière...

tons dans le rayonnement cosmique n'atteste pas de façon suffisante l'existence de grandes quantités d'antimatière. La plupart des antiparticules qu'on y a trouvées peuvent être interprétées comme résultant de transformations ayant eu lieu dans une région de l'espace relativement proche de nous. Sans doute les conclusions devraient être différentes si l'on détectait le noyau d'un anti-atome complexe, comme l'anti-carbone par exemple. Mais cela n'a jamais été le cas jusqu'à présent. On pense que l'utilisation de télescopes à neutrinos pourrait permettre de trancher la question. Mais ces instruments ne sont pas encore en fonction, leur construction soulève de grandes difficultés.

A l'heure actuelle, la majorité des astronomes et des astrophysiciens pense pourtant que l'univers est essentiellement « matériel ». Comment en est-on arrivé là ?

matière et antimatière également réparties

Pour le physicien des particules élémentaires, l'idée que l'univers contient matière et antimatière également réparties est tentante. A la symétrie des lois fondamentales,



antimatière ?

régissant le microcosme, correspondrait la symétrie de composition du macrocosme. Pour les cosmologies évolutives, admettant le « Big Bang » initial, le point de départ est simple. Au tout début $1/100000^e$ de seconde, l'univers contient des nucléons, des électrons, des antinucléons et des positrons, entre autres. Les particules actuelles constitueraient le résidu de ces particules initiales. Il suffirait qu'un nucléon sur un milliard ait survécu pour permettre d'expliquer la quantité actuelle de matière et d'antimatière, également réparties dans l'univers.

Cette idée simple se heurte tout de même à deux difficultés importantes. La première est la séparation des particules et des antiparticules. Il faut, en effet, qu'elles se soient séparées rapidement avant annihilation totale. La deuxième est la coalescence. Comment, après cette séparation initiale, de petites unités de matière ou d'antimatière ont-elles pu se regrouper en des unités aussi grandes que des galaxies ? De telles explications ont été fournies (2) mais les cosmologies symétriques soulèvent de vives controverses. Au-delà de notre amas local, le doute subsiste encore quant à l'existence d'antimatière. Pourtant le consensus se fait autour

de l'idée d'un univers surtout constitué de matière. S'il en est ainsi, il faut s'interroger sur l'origine de cette asymétrie.

symétrie initiale

Une des réponses possibles serait que le déséquilibre existait dès l'origine. L'issue de l'explosion primordiale était essentiellement matérielle. Rien ne permet d'infirmer cette hypothèse mais elle est considérée comme peu satisfaisante par les physiciens. Elle ajuste, en fait, l'élément causal à l'effet qu'il s'agit d'expliquer. Cette hypothèse donne par ailleurs, à un ensemble de conditions initiales, un statut fondamental sans nécessité. Un grand nombre de possibilités autres sont tout aussi plausibles. Il est donc préférable d'édifier une théorie en accord avec les principes de la physique à partir de cette symétrie initiale qui semble la plus vraisemblable.

D. Cline a suggéré, en 1977, l'idée d'une éventuelle instabilité de l'anti-proton. On pourrait ainsi réconcilier les conditions initiales symétriques et l'absence d'antimatière dans l'univers. A partir d'une composition équilibrée, la désintégration des anti-protons n'aurait laissé qu'un reliquat d'antimatière négligeable à l'heure actuelle. Il s'agit, bien entendu, d'une instabilité relative, la vie moyenne de ces anti-protons étant très élevée mais inférieure à l'âge de l'univers. C'est une idée hardie et intéressante. Des travaux sont en cours. Mais il est peu probable qu'ils apportent quelque chose de décisif, du moins à court terme.

les lois de conservation

Il faut faire un petit détour par les lois de conservations des nombres quantiques avant d'aller plus loin. Par exemple la charge électrique d'une particule est un nombre quantique. On assigne + 1 au proton, - 1 à l'électron et 0 au photon et aux autres particules neutres

électriquement. Cette loi de conservation stipule que le nombre quantique total de charge ne change pas lors d'une interaction. La somme de tous les nombres quantiques de charge après une interaction est égale à la somme avant l'interaction. Un électron et un positron peuvent s'annihiler l'un l'autre, la charge reste nulle après l'annihilation. Le processus inverse, de création de particules, respecte cette même loi. Le nombre quantique appelé « baryonique » est en relation avec le problème de l'asymétrie cosmique entre matière et antimatière. Les baryons sont des particules lourdes, dont les plus connues sont le proton et le neutron, constitutifs du noyau atomique. La charge baryonique joue dans les interactions nucléaires. On assigne au proton, au neutron et à leurs apparentés le nombre baryonique + 1. Ce nombre baryonique est - 1 pour l'anti-proton, l'anti-neutron et les autres anti-baryons.

En principe la conservation du nombre baryonique doit être absolue. La preuve la plus convaincante de la conservation du nombre baryonique est la stabilité du proton. Le proton étant la particule la plus légère du nombre baryonique + 1, il ne peut se désintégrer en un ensemble de particules plus légères sans violer la loi de conservation. Personne n'a encore vu un proton se désintégrer. On estime à plus de 10^{29} années la durée moyenne de vie d'un proton (l'âge de l'univers est estimé à 10^{10} années seulement). Si le proton se désintègre c'est donc un événement très rare. Mais cependant, si la loi de conservation du nombre baryonique est absolue, alors ce nombre a été constant à travers les âges. Or, dire que l'univers présente un excès de matière par rapport à l'antimatière équivaut à dire que son nombre baryonique est positif. Donc il était positif au départ.

petite asymétrie à la naissance

Comment expliquer ce déséquilibre si l'on admet, comme plus

haut, que dans l'univers initial doit exister un mélange équilibré, consistant approximativement en un milliard de protons et un milliard d'anti-protons pour chaque proton existant maintenant ?

Pour cela, considérons l'état de l'univers quand il a un centième de seconde d'âge. Il y règne une température de l'ordre de 10 puissance 14 degrés centigrades. Le nombre des particules créées par collisions et désintégrations correspond au nombre de particules détruites. Pour que le nombre baryonique universel fût le même à cette époque qu'aujourd'hui, il suffisait que le rapport protons/anti-protons fût de 1 000 000 001 sur 1 000 000 000. Il s'agissait donc d'une infime asymétrie. Et l'annihilation complète fut évitée par la conservation du nombre baryonique. En effet, selon cette hypothèse, tous les protons actuels (donc galaxies, étoiles, planètes et leurs habitants) sont la trace résiduelle de cette minuscule asymétrie à la naissance.

Une fois admise cette première manifestation du déséquilibre cosmique, le reste se déduit facilement. Seulement voilà... il reste à expliquer l'origine de cette asymétrie, si minime et si proche du commencement soit-elle ! De ce point de vue, le problème reste entier. Car enfin, si en partant d'un état initial matière/antimatière strictement symétrique, par conséquent de nombre baryonique nul, nous sommes arrivés à un état asymétrique de nombre baryonique positif, où les protons sont donc plus nombreux que les anti-protons, c'est que, nécessairement, la loi de conservation du nombre baryonique a été violée. Alors quand ? Et comment ?

symétrie stricte et image en miroir

La théorie des *trous noirs* peut permettre une hypothèse qui propose une incidence très faible mais possible de violation de cette loi. Mais les trous noirs n'ont d'existence que théorique, jusqu'à présent.

Il y a une autre explication quel-

quefois avancée. Elle s'appuie sur les travaux menés, depuis les années 60, autour des interactions fortes, faibles et électromagnétiques. Les calculs aboutissent ici à une durée moyenne de vie du proton de 10 puissance 30 années. Dans ces conditions, les violations de la loi de conservation du nombre baryonique restent exceptionnelles mais peuvent être compatibles avec l'asymétrie actuelle supposée, d'autant qu'on peut admettre que les processus de désintégration étaient plus courants dans les premiers instants de l'univers, compte tenu des collisions à haute énergie.

Dans les deux cas, l'explication proposée relève de considérations très techniques dans le détail desquelles il est impossible d'entrer ici. Ce qu'il faut retenir c'est que des explications peuvent être fournies. Mais une autre question se pose de toute façon. Celle de savoir si les lois physiques « distinguent » entre matière et antimatière.

Jusqu'à ce qu'on constate ce qu'on a appelé « la violation de la parité », on pensait généralement que les lois physiques s'appliquaient strictement aux expériences

faites « de ce côté du miroir » et recommandées « de l'autre côté ». Cela équivalait à croire qu'il ne pouvait pas y avoir de distinction pour les lois physiques entre la droite et la gauche. Cette symétrie est appelée *symétrie CP* (conjugaison Charge et Parité).

Or, on s'est aperçu que le méson neutre (celui déjà rencontré plus haut) qui est son propre symétrique et qui, par conséquent, a théoriquement une désintégration équivalente, se désintègre préférentiellement en pion négatif, électron et neutrino, plutôt qu'en leurs antiparticules. Ici la symétrie CP est violée.

On n'a encore jamais observé ailleurs la violation de cette symétrie CP, mais rien ne permet d'affirmer que ce n'est pas le cas, ni que de telles violations n'aient pas pu jouer un rôle, notamment quand les énergies mises en œuvre étaient fantastiquement élevées.

de presque rien...

L'ensemble de ces travaux montre que les lois de conservation du

à lire

- R. Omnès, « Univers et antimatière » in *La Recherche*, n° 23, mai 1972
- M. Duquenne, *Matière et antimatière* Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1974
- ouvrage collectif, *La Recherche en astrophysique* Le Seuil, coll. « Point Science », 1977
- M. Gardner, *The ambidextrous Universe* Scribners, New York, 1978
- J. Demaret et J. Vandermeulen, « Si l'anti-proton était instable » in *La Recherche*, n° 93, octobre 1978
- J.-M. Lévy-Leblond, « Antimatière à réflexion » in *Esprit*, n° 6, juin 1980
- J. Vandermeulen, « Ces anti-protons qui nous viennent du cosmos » in *La Recherche*, n° 108, février 1980
- ouvrage collectif, *La matière aujourd'hui* Le Seuil, coll. « Point Science », 1981
- F. Wilczek, « L'asymétrie cosmique entre la matière et l'antimatière » in *Pour la science*, n° 40, février 1981
- H. Reeves, *Patience dans l'azur* (L'évolution cosmique) Le Seuil, coll. « Science ouverte », 1981

nombre baryonique et le principe de symétrie CP ne sont pas absolues mais approchées. Si actuellement cette loi et ce principe se vérifient avec une grande précision, cela a pu être différent dans les premiers âges de l'univers. Et une petite violation initiale peut être à l'origine d'une chaîne d'événements qui conduisent d'une symétrie parfaite à une asymétrie sans cesse croissante. Et l'on en revient à cette idée que le monde actuel est un état résiduel, après annihilation de la plupart des baryons et des antibaryons, notre matière étant constituée par les baryons qui se sont ainsi trouvés en surnombre à la suite de ces violations. Les calculs réalisés, à partir des théories unifiées, montrent que la densité moyenne de l'univers actuel est compatible avec cette description.

Admettons que cette explication puisse être considérée comme satisfaisante. Mais pourquoi faut-il absolument que l'univers ait été initialement symétrique ? La réponse est formaliste et statistique. La logique des théories unifiées impose cette symétrie initiale. On n'a donc pas besoin de la postuler. Si l'on accepte l'explosion originelle, la condition universelle la plus probable est une quantité égale de matière et d'antimatière. Ceci, dans une durée fulgurante, de l'ordre, pense-t-on, de 10 puissance -35 secondes. Après cette limite, la désintégration des particules massives hypothétiques était trop lente relativement à l'expansion et au refroidissement de l'univers pour pouvoir atteindre un équilibre.

Bien sûr tout cela reste approché et très spéculatif. Et nous n'avons pas d'explication sur les raisons de l'explosion primordiale non plus que sur les autres symétries de l'univers : il est électriquement neutre et ne semble pas avoir de moment angulaire global (3), par exemple.

... à rien

Frank Wilczek (4) suggère que, selon les théories modernes sur les interactions des particules élémentaires, l'univers peut exister sous

différentes phases (un peu comme les phases gazeuse, liquide et solide de la matière). Les lois de la physique seraient plus symétriques dans certaines phases que dans d'autres (comme l'eau liquide est plus symétrique que la glace). La phase la plus symétrique de l'univers serait instable. Ainsi l'univers naît dans l'état le plus symétrique possible.

La matière n'existe pas encore. Un second état, où la matière existe, puisque possible, apparaît. Ce second état est un peu moins symétrique et a une énergie moindre. Cette phase, apparue quelque part, se développe rapidement. L'énergie libérée est convertie en création de particules. Ce serait cet événement, l'explosion primordiale. Cette version s'accommode aussi de l'absence de rotation de l'univers, comme condition favorisant le changement de phase et l'accroissement qui en découle avec l'implication d'asymétrie matière / antimatière.

Et Frank Wilczek de conclure : « La réponse à la vieille question : Pourquoi y a-t-il quelque chose au lieu de rien ? serait alors que rien est instable. » Voilà donc Leibniz rassuré !

Mais comment ne pas remarquer la fascination qu'exercent sur l'esprit humain, même scientifique, les catégories liées à la notion d'harmonie. Les mathématiques parlent de la beauté d'une démonstration, et des physiciens, comme Dirac et Einstein entre autres, font de cette même beauté un argument de validité pour une théorie. La symétrie doit être un de ces concepts inévitables pour l'esprit humain, puisque, même au prix d'une extrême instabilité, elle doit être initiale.

Emile Noël

(1) Les mésons π ou pions ont une charge électrique positive ou négative égale à l'électron ou nulle. Leur durée de vie est très brève. Ce sont les éléments de liaison des neutrons et des protons du noyau de l'atome.

(2) Cf. R. Omnès « Univers et antimatière », in **La Recherche**, n° 23, mai 1972.

(3) Cela équivaut à dire qu'il ne semble pas tourner sur lui-même comme il est signalé plus bas.

(4) Cf. F. Wilczek « L'asymétrie cosmique entre la matière et l'antimatière », in **Pour la science**, n° 40, février 1981.

problème 401

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1									
2									
3			■		■				
4						■			
5				■				■	■
6									
7				■			■		
8	■		■						
9							■		
10			■						
11		■							

Horizontalement. 1 - On est toujours sonné quand on reçoit son coup. 2 - Son cousin est le seul pleureur de la famille. 3 - Article de Fontaine - Blè de Turquie pour la polenta italienne - Caprice. 4 - Avaleurs n'attendant pas le nombre des années. 5 - Compositeur russe né à Vilna - Après avoir été souvent grillé, il s'est éteint. 6 - Capables de faire du foin. 7 - Epoque. 8 - Agitateur donnant bien du travail au ministre de la reconstruction. 9 - Source d'avancement qui ne peut se passer d'huile - Unité attaquant au front. 10 - On peut le prendre au mot - Il est bien trop jeune pour qu'on lui offre un ver. 11 - L'empoisonneuse de Calabar.

Verticalement. 1 - Soufflet activant le feu de la colère - Nom propre de toto. 2 - Supprimerait les branches inutiles. 3 - Jumelles d'artillerie - Le gros est assez bête. 4 - Fleuron séparé de la couronne anglaise - Chimiste atomique belge. 5 - Lettres qui circulaient dans les stalags - Prince des écrivains - Maître des vents et des marées. 6 - En Somme - Remâcher sa haine. 7 - Monnaie d'échange - Matricule d'un Gros et d'un Bien-Aimé. 8 - Fils de Cham - Elle s'accorde plus souvent avec amour qu'avec toujours. 9 - Base de conversation écossaise - Ville familière aux peintres.

solution du problème 400

Horizontalement. 1 - Adulation. 2 - Gosier - Ge. 3 - Ota - Arc. 4 - Geolier. 5 - Averse - So. 6 - Pesette. 7 - Ha - Satané. 8 - Our - Truie. 9 - Iasi - Ls. 10 - Inri - Nil. 11 - Ecervelée.

Verticalement. 1 - Agoraphobie. 2 - Dot - Veau - Nc. 3 - Usages - Rire. 4 - Li - Eres - Air. 5 - Aérostats. 6 - Tr - Lettrine. 7 - Ai - Eau - Il. 8 - Ogres - Nille. 9 - Nécrosées.

par Pierre Dewever

petites annonces

locations (offres)

- Pyrénées, prox. Gourette, part. I. studio 5 pl., tt cft. T. (56) 20-44-60 soir.
- 38-Lans-en-Vercors, chalet 5 pers., vac. fév. A, B. T. (76) 42-04-88.
- 38-Corrençon-en-Vercors, 4/5 pers., ski piste/fond, Noël, fév., Pâq. T. (77) 52-25-68.
- Val-Thorens, studio 4/5 pl., pd pistes, vac. scol. 19/26 déc., 27/3 au 3/4, 10 au 24/4 et hors vac., neige assurée. T. Yonnet (35) 69-77-77.
- 43-Chalet 7 pers., ski. T. (3) 451-31-06.
- 05-Merlette, 2 pces-stud.-cab. 4 pers., Noël 125/j., 21-28/2 1 000 f, 27/3 au 3/4 1 000 F. Ecr. Quaegebeur, 35, rue Baroeul, 59700 Marcq. T. (20) 72-08-87.
- 05-Ceillac-Queyras, studio 4 pers., fév. 1re-3e sem., Pâq., été. T. (90) 82-36-91.
- Espagne, Baie de Rosas, 50 km Perpignan, appt tt cft, 50 m plage sable fin, 6 ou 8 pers., séj., cuis., 2 ou 3 ch., s. eau, wc, gde terr. face mer, park., ts com. Ecr. P.A. n° 128.
- Kéryty-Penmarch, villa indép., à part. de fév., 3 ch., cuis., tt cft, gd jard. à 500 m mer. Ecr. Mme Denise Coupa, 14, rue Romain-Rolland, 29115 Le Guilvinec. T. (98) 58-04-85.
- 05-Merlette, chalet sud 9 pers., 21 au 28 fév. z. C, px int. T. (42) 07-04-90.
- Hte-Savoie, chalet le Brevon Reyvroz, 74200 Thonon, vac. hiv., pens. compl. 90 F libre Noël, z. fév. A et C. T. (50) 73-80-67.

locations (demandes)

- Urg. coll. ch. pr fille étud. ch. ou studio px mod. Paris 6e-5e préf. T. (70) 05-07-69 ap. 19 h.

ventes

- Club-Hôtel St-Tropez 6 pers., nf, 2e qz. juil., pisc., balc., park. T. (6) 072-50-14.
- Vallée de l'Indre, très b. site, mais. anc. sur 1 700 m², gds arbres, cave voutée, pigeonnier, 160 000 F. T. (48) 60-00-09. Ecr. « Restaurer en Berry », 18160 Touchay.
- Orcières-Merlette, t. beau chalet t. b. situé, 96 m² T5. T. (42) 07-04-90.
- Paris-Pte Villette, imm. récent, F4, cave, park., 400 000 F. T. 833-90-97.

CONDITIONS D'INSERTION

- 28 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 ABONNÉS : 50 % de réduction pour 5 lignes annuelles sur production de la bande d'abonnement à L'ÉDUCATION.
- RÉGLEMENT : joindre à la demande d'insertion le règlement correspondant par chèque bancaire, postal (les 3 volets) ou mandat-lettre au nom de L'ÉDUCATION. Factures établies seulement sur demande.
- FRAIS DE DOMICILIATION AU JOURNAL : cinq timbres à 1,60 F joints à la demande d'insertion.
- RÉPONSE AUX PETITES ANNONCES DOMICILIÉES AU JOURNAL SOUS UN NUMÉRO : mettre chaque réponse dans une première enveloppe TIMBRÉE portant uniquement le numéro de l'annonce. Placer cette enveloppe affranchie et cachetée dans une seconde enveloppe à l'adresse de L'ÉDUCATION, Service des Petites Annonces, 2, rue Chauveau-Lagarde, 75008 PARIS. ATTENTION ! LE COURRIER INSUFFISAMMENT AFFRANCHI NE POURRA ÊTRE TRANSMIS.

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

Notre dernier numéro de l'année paraîtra le 17 décembre. N'oubliez pas que, pour que vos Petites Annonces y soient publiées, vous devez nous les faire parvenir avant le 14 décembre. Plus tard, nous les reporterons au 7 janvier, date du premier numéro de 1982.

autos - caravanes

- Vds carav. Tesserault 3,80 m, état nf, chauff. T. (32) 58-03-84.
- Vds 505 GRD ivoire 6 mois, 5 800 km, px int. Ollier, Montbéliard. T. (81) 98-27-25.

RÉMORQUES - ATTELAGES - VOITURES

RÉMORQUE FRANC OCEAN
49170 ST-GEORGES sur LOIRE
TEL. : (41) 41-10-55 (5 lignes)

hôtels - pensions

- 74470 LULLIN. Ski/Repos hiv. été. Hôtel Poste. T. (50) 73-81-10. Prix : 100/125 nets.
- PYRÉNÉES, BOURG D'OUÉIL, petite stat. ski, piste-fond, chalet « L'Isard Blanc » étant complet propose pr grpes : pens. à Luchon + ski à Bourg d'Oueil 95 F en vac., 85 F hors vac. T. (61) 79-11-47.

divers

- Non-voyant ch. lectrice. T. 222-18-58.
- JURA, ÉQUITATION ET SKI FOND, stage pr jeunes 12 à 18 ans, par jour : 3 h ski ou équit., 3 h atelier poterie cuir, tissage... Ranch Reculotte, 24390 Orchamps-Vennes. T. (81) 43-53-07.
- NOËL Rando pédestre « EN GARRIGUE » fév., mars, ski fond rand. nordiques, Lozère, Ardèche, Jura. Hôtel + Accueil à la ferme. GUIDES DU LANGUEDOC-19, av. St-Lazare, 34000 MONTPELLIER. T. (67) 72-16-19.
- Vds gar. nf (14 m²) fermant à clé + accès par portillon électr. situé au 99, rue de Rosny, 93100 Montreuil, px 50 000 F (à déb.). T. M. Emon 347-84-14 (bur.), 207-84-70 soir et week-end.



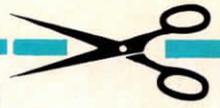
- Théâtre et Musique
 - Activités artistiques et manuelles
 - Articles pour fêtes
 - Arbres de Noël
- Catalogues gratuits sur demande
EXPÉDITIONS POUR TOUS PAYS



LES ÉDITIONS DU
cep
BEAUJOLAIS
B P 411

69656 VILLEFRANCHE SUR SAONE CEDEX

TEL. (74) 65-04-30



L'ÉDUCATION

Je vous prie de m'abonner pendant un an à

FRANCE 135 F

ÉTRANGER 170 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
75 89

PAYS (si Etranger) _____

Envoi de la facture à NOM _____

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

ADRESSE _____

Attention ! le bon ne doit pas être utilisé pour se réabonner, mais servir uniquement pour les abonnements nouveaux

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

Cher lecteur, chère lectrice,

Vous aimez **l'éducation**. Vous l'attendez chaque semaine avec impatience...

Mais, au-delà du plaisir personnel de votre lecture, parlez de nous, faites-nous connaître ! Après l'avoir lu, confiez votre numéro à un de vos collègues : ainsi, après avoir pris connaissance de la diversité et de la qualité de nos informations et de nos réflexions, lui aussi désirera s'abonner afin de recevoir sans retard « son » exemplaire de **l'éducation** chaque jeudi.

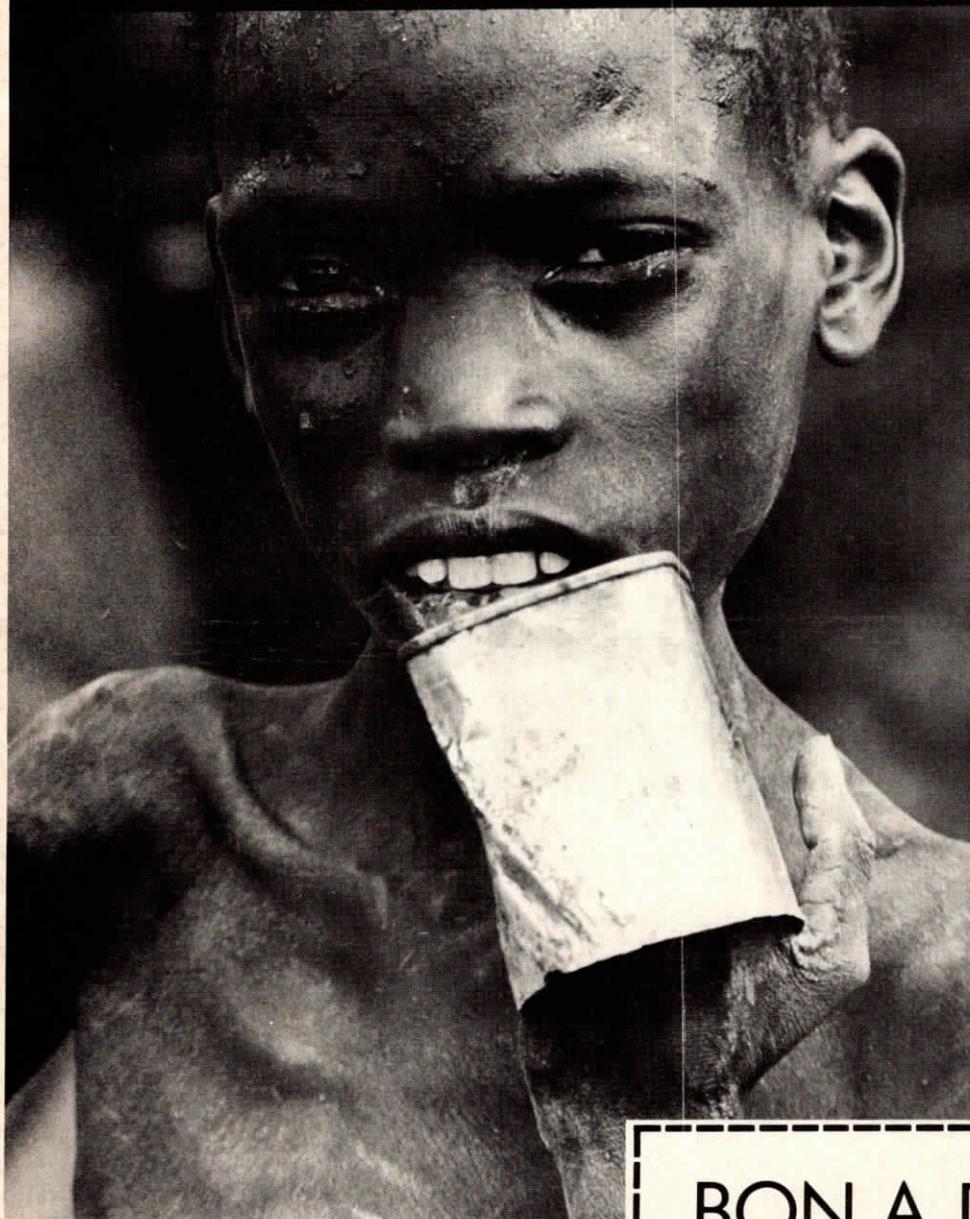
N'oubliez pas non plus que nous sommes intéressés au plus haut point par ce que vous pensez de l'ensemble de nos articles : critiques et suggestions de votre part seront les bienvenues.

N'hésitez donc pas à nous écrire. Ainsi, se perpétuera et s'amplifiera le dialogue entre **l'éducation** et ses lecteurs.

Bien amicalement !

François Silvain

IL FAUT DONNER A L'UNICEF POUR DONNER L'EAU AUX ENFANTS.



**L'eau polluée
tue 15 millions
d'enfants par an.**

**Mais 800 francs
suffisent
à équiper
un puits.**

Avec vos dons, l'UNICEF intervient partout dans le monde et construit des bases de développement durables: puits, dispensaires, formation d'infirmiers et d'éducateurs de villages, fournitures de vaccins, de matériel agricole et médical, de nourriture essentielle.

C'est beaucoup. Mais ce n'est malheureusement pas assez!

Aidez-nous à prendre la pauvreté de vitesse.



UNICEF

Cet emplacement a été offert par le support, avec le concours gracieux de: Arnaud De Wildenberg (Gamma)

BON A DECOUPER

à joindre au versement et à adresser: Comité Français Fise/Unicef 35 rue Félicien David 75781 Paris Cedex 16.

Je désire aider l'Unicef et verse la somme de _____ F

Par chèque bancaire à l'ordre du Comité Français pour l'UNICEF.

Par chèque postal C.C.P. 150 Paris.

Nom _____

Adresse _____

Si vous êtes une entreprise. Montant du don: _____

Raison sociale _____

Adresse _____

E _____

